



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

DISSERTAÇÃO

**RESILIÊNCIA, AUTOEFICÁCIA E O ESTRESSE PERCEBIDO: UM
ESTUDO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO OFICIAL DO EXÉRCITO
BRASILEIRO**

**Thaynara Carvalho de Lima
Maio 2018**



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

**RESILIÊNCIA, AUTOEFICÁCIA E O ESTRESSE PERCEBIDO: UM
ESTUDO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO OFICIAL DO EXÉRCITO
BRASILEIRO**

Thaynara Carvalho de Lima

Sob 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
Maio 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)

L732r LIMA, THAYNARA CARVALHO DE, 1988-
RESILIÊNCIA , AUTOEFICÁCIA E O ESTRESSE PERCEBIDO:
UM ESTUDO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DO OFICIAL DO
EXÉRCITO BRASILEIRO / THAYNARA CARVALHO DE LIMA. -
2018.
137 f.

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

1. RESILIÊNCIA. 2. AUTOEFICÁCIA. 3. ESTRESSE. 4.
INSTRUMENTO. 5. MILITAR. I. SOUZA, MARCOS AGUIAR DE,
1965-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA III. Título.

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

THAYNARA CARVALHO DE LIMA

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 ____/____/____

Prof. Dr. Marcos Aguiar de Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
(Orientador)

Prof. Dr. Pedro Paulo Pires dos Santos
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a Valéria Marques de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Antes de iniciar meus agradecimentos, gostaria de replicar duas mensagens de dois grandes espíritos que já abrilhantaram a nossa vida terrena, um deles foi Chico Xavier, que na simplicidade de suas palavras trazia a riqueza de ensinamentos, para ele: “amizade só faz sentido se traz o céu para mais perto da gente, e se inaugura aqui mesmo o seu começo”. Outro sujeito expoente foi Charlie Chaplin, este proferiu: “a amizade tem esse poder que afasta os medos, desfaz as amarras, sustém o golpe fatal, ampara a queda, reata as partes, clareia as sombras da alma, recobra as forças vacilantes e faz o começo que já era fim”.

Aproveitando-me destes pequenos versos, agradeço aos meus pais, Claudia Lopes, vulgo Dinha, e Júlio Lopes, carinhosamente Julião. A vocês, meus amados pais, agradeço não somente o apoio para essa conquista profissional, mas a base segura que foram ao longo de minha vida, ensinando-me a olhar o lado bom até mesmo nos fatos ruins, a ensinar os valores da honestidade, amizade e simplicidade. E o mais importante: o amor incomensurável. Vocês trouxeram-me o paraíso, como dito por Xavier e foram o meu amparo, como falado por Chaplin. Obrigada pela presença mesmo na ausência, amo os desmedidamente.

Regracio meu amado esposo, Dyeno Lima, pela paciência, carinho, compreensão ao longo de doze anos juntos. A você reconheço a minha força, quando pensei em desistir, os ombros largos que me acolherem meus choros e o amor que me aqueceu diariamente. Obrigada por ser mais que um esposo, e sim um companheiro para vida. Nosso amor veio de outras vidas, e espero em tantas outras tê-lo ao meu lado.

Gratifico meu adorável avô, TOINZIM, que mesmo carente de formação acadêmica ensinou-me muito com sua experiência de vida. Com ele pude aprender a valorar momentos e não bens; e a crescer com os erros e aprimorar com os acertos.

Não poderia deixar de gratular meu amigo e orientador Marcos Aguiar, obrigada pelos ensinamentos e, principalmente, pela paciência em me auxiliar a compreender a tão temida estatística e SPSS. O senhor, (ops...) você foi muito importante no meu crescimento profissional, nunca irei esquecê-lo. “Todas as pessoas que passam pelas nossas vidas deixam suas marcas num ir e vim infinito, as que permanecem é porque simplesmente doaram seus corações para entrar em sintonia com nossas almas” (autor desconhecido).

Não seria justa deixar de agradecer a professora Valéria Marques que, desde nosso primeiro contato, mostrou-se solícita e com seu jeito meigo, acalmou-me nos momentos de desesperos.

Remerço meus amigos da Seção Psicopedagógica da AMAN, todos tiveram sua importância na minha formação militar e no meu aperfeiçoamento profissional. Obrigada pelas brincadeiras que aliviaram minhas tensões, pelo apoio ao cometer os erros e, principalmente, pela sincera amizade.

Agradeço, também, ao Comando da Academia Militar das Agulhas Negras pela oportunidade e incentivo no crescimento profissional e pessoal.

“Conheça todas as teorias,
Domine todas as técnicas,
Mas ao tocar uma alma humana,
Seja apenas outra alma humana”.

(Carl Jung)

RESUMO

A resiliência é uma competência socioemocional que possibilita a flexibilidade a situações adversas, sendo fortemente associada a um maior repertório de respostas psicomotoras adaptativas diante dos estressores. É a capacidade de enfrentar, superar e transformar-se diante de experiências avaliadas como negativas. A autoeficácia constitui na crença nas capacidades pessoais. O sentimento de competência pessoal coaduna-se com a autoestima; as emoções positivas e a resiliência. Há uma correlação proporcional entre a crença nas habilidades e o comportamento eivado pelas marcas dos bons resultados. A autoeficácia e a resiliência contribuem na melhor avaliação das circunstâncias adversas, auxiliando o sujeito no enfrentamento da situação e reduzindo os seus efeitos negativos. Já o estresse percebido está condicionado à avaliação dos estímulos ambientais e suas demandas com os recursos pessoais para enfrentá-los. O fato pode ser enfrentado por um indivíduo como um desafio, já por outro como uma ameaça. O estresse percebido conjuga a emoção, a cognição e o comportamento. Sujeitos com baixa crença em si mesmo, possivelmente, o estresse percebido terá níveis mais altos dos que possuem autoeficácia, resiliência e boas estratégias de enfrentamento. A profissão militar é uma atividade que incorre na tomada de decisão rápida, exaustão física e mental e risco de morte, condições propícias ao estresse. Contudo estar 'estressado' é um estado desejável ao militar. O estresse fisiológico permite à ação rápida, a hiperprosexia, a agressividade, energia para as células, anestesia e analgesia do corpo. Sem embargo, aliado à condição de excitabilidade constante no exercício da profissão, é imprescindível o desenvolvimento de fatores protetivos que limitará a tensão corporal, garantindo a sua saúde. As respostas de estresse mal adaptadas, transitórias ou permanentes, incluem má conduta ou transtornos diversos como a depressão, síndrome do pânico e transtornos relacionados à ansiedade. A presente pesquisa procurou compreender a associação da resiliência e autoeficácia com o estresse percebido nos militares em formação na Academia Militar das Agulhas Negras- AMAN. A fim de cumprir o intento foram necessários instrumentos avaliativos adaptados ao contexto militar. Para avaliação da Resiliência foi aplicada a escala CD RISC BR a 1.384 militares dos quatro anos da AMAN, após a aplicação, os dados foram analisados pelos Softwares AMOS 19 (*Analysis of Moment Structures*) e SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) com vistas a ajuizar o modelo mais adequado ao contexto da AMAN. Os índices estatísticos (χ^2 /gl; GFI, AGFI, RMR, CFI, TLI e RMSEA) obtidos ficaram dentro dos valores aceitáveis para instrumentos avaliativos humanos. A escala adaptada ao Brasil possui 25 itens e 4 fatores (Adaptabilidade; Tenacidade; Amparo Social e Intuição), a versão adaptada a AMAN ficou com 18 itens e dois fatores (Adaptabilidade e Tenacidade). A escala de Autoeficácia Geral Percebida foi aplicada a 245 cadetes do primeiro e segundo ano de formação, o instrumento escolhido foi uma escala inglesa, unifatorial, com 10 itens, adaptada ao Brasil com amostra de estudantes universitários. Os dados da aplicação na AMAN foram correlacionados com os demais instrumentos sem alteração em seus itens. Para a mensuração do estresse percebido foi construída a escala de estresse percebido a partir de grupos focais com cadetes representando os quatro anos de formação, os quais discutiram os aspectos mais estressantes do curso formação de oficiais. As respostas dos

participantes do grupo compuseram as 36 assertivas da escala. A Análise Fatorial Exploratória e a Modelagem de Equação Estrutural, realizadas com o auxílio do programa de software AMOS 19, resultaram em três possíveis modelos de escala: escala unifatorial reduzida com 10 itens; escala unifatorial estendida com 22 itens e escala multifatorial com três dimensões (distância da família; enfrentamento de desafios e falta de tempo livre) com 17 itens. Para fins de validação, a escala foi aplicada a 1.306 cadetes dos quatro anos de formação. A testagem estatística chegou a valores aceitáveis para sua validação para o contexto da AMAN, e os resultados mostraram forte correlação entre a escala de estresse com os demais instrumentos aplicados nesta investigação. Conclui-se que os instrumentos avaliativos a pouco mencionados foram validados e adaptados para futuros diagnósticos no contexto de formação bélica do Exército Brasileiro e, os dados mostraram que os consulentes com médias altas nos instrumentos de resiliência e autoeficácia obtiveram baixas médias na escala de estresse percebido. A investigação observou a importância da resiliência e autoeficácia como competência e sentimento, respectivamente, promotores de respostas de estresse adaptativas as atividades castrenses.

Palavras-chaves: Resiliência; Autoeficácia; Estresse Percebido; Escalas; Militar.

ABSTRACT

Resilience is a socioemotional competence that allows flexibility to adverse situations, being strongly associated with a greater repertoire of adaptive psychomotor responses to stressors. It is the capacity to face, overcome and transform in the face of experiences evaluated as negative. Self-efficacy is in belief in personal capacities. The feeling of personal competence is in line with self-esteem; positive emotions and resilience. There is a proportional correlation between belief in abilities and behavior that is influenced by the marks of good results. Self-efficacy and resilience contribute to the best evaluation of adverse circumstances, helping the subject to deal with the situation and reducing its negative effects. Already the perceived stress is conditioned to the evaluation of the environmental stimuli and their demands with the personal resources to face them. The fact may be faced by one individual as a challenge, and by another as a threat. Perceived stress combines emotion, cognition, and behavior. Subjects with low self-belief possibly perceived stress will have higher levels of self-efficacy, resilience, and good coping strategies. The military profession is an activity that incurs rapid decision making, physical and mental exhaustion and risk of death, conditions conducive to stress. However being 'stressed' is a state desirable to the military. Physiological stress allows rapid action, hyperprosexia, aggressiveness, energy for the cells, anesthesia and analgesia of the body. However, coupled with the condition of constant excitability in the practice of the profession, it is essential to develop protective factors that will limit the body tension, ensuring their health. Maladaptive, transient, or permanent stress responses include misconduct or various disorders such as depression, panic syndrome, and anxiety-related disorders. The present research sought to understand the association of resilience and self-efficacy with the stress perceived in the military in formation at Academia Militar das Agulhas Negras-AMAN. In order to fulfill the intent, evaluation instruments adapted to the military context were necessary. For the evaluation of Resilience, the CD RISC BR scale was applied to 1.384 military personnel from the four years of AMAN, after the application, the data were analyzed by AMOS 19 (Analysis of Moment Structures) and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) to judge the most appropriate model in the context of AMAN. The statistical indices (χ^2 / gl , GFI, AGFI, RMR, IFC, TLI and RMSEA) obtained were within acceptable values for human evaluation instruments. The scale adapted to Brazil has 25 items and 4 factors (Adaptability, Tenacity, Social Protection and Intuition), the version adapted to AMAN was 18 items and two factors (Adaptability and Tenacity). The Perceived General Self-Efficacy scale was applied to 245 cadets of the first and second year of training, the instrument chosen was an English, 10-item scale, adapted to Brazil with a sample of university students. The application data in AMAN were correlated with the other instruments without change in their items. In order to measure perceived stress, the perceived stress scale was constructed from focal groups with cadets representing the four years of training,

which discussed the most stressful aspects of the officer training course. The responses of the participants of the group comprised the 36 assertions of the scale. Exploratory Factorial Analysis and Structural Equation Modeling, carried out with the help of the software program AMOS 19, resulted in three possible scale models: a reduced one-factor scale with 10 items; extended single-factor scale with 22 items and multifactorial scale with three dimensions (family distance, coping with challenges and lack of free time) with 17 items. For validation purposes, the scale was applied to 1,306 cadets of the four years of training. Statistical testing reached acceptable values for validation in the AMAN context, and the results showed a strong correlation between the stress scale and the other instruments applied in this investigation. It was concluded that the aforementioned evaluative instruments were validated and adapted for future diagnoses in the context of the Brazilian Army's military training, and the data showed that the applicants with high means in the instruments of resilience and self-efficacy obtained low means in the perceived stress scale. The research noted the importance of resilience and self-efficacy as competence and feeling, respectively, promoters of adaptive stress responses to military activities.

Keywords: Resilience; Self-efficacy; Perceived Stress; Scales; Military.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO: A Descrição da Problemática Abordada na Pesquisa | 14 |
| 2 Objetivos | 19 |
| 2.1 Objetivo geral..... | 19 |
| 2.2 Objetivos específicos..... | 19 |
| 3 DA CASA DO TREM A AMAN: a Pedra Fundamental da História da Educação Superior no Exército Brasileiro | 19 |
| 4. REFERENCIAL TEÓRICO: Em Busca de Uma Identidade Teórica Para a Dissertação | 27 |
| 4.1 RESILIÊNCIA: da gênese nos meandros da física ao redimensionamento no campo da Psicologia | 27 |
| 4.1.2 <i>RESILIÊNCIA: a origem do vocábulo</i> | 29 |
| 4.1.3 <i>Resiliência humana: a flexibilidade psicológica superando as adversidades do dia a dia</i> | 31 |
| 4.1.4 <i>Resiliência: invulnerabilidade ou habilidade psicológica? Traço ou estado psicológico?</i> | 34 |
| 4.1.5 <i>Resiliência e Hardiness: há diferenças entre os conceitos?</i> | 37 |
| 4.1.6 <i>RESILIÊNCIA: cápsula de proteção contra os fatores de risco?</i> | 39 |
| 4.1.7 <i>PREDITORES DA RESILIÊNCIA: fatores presentes nos sujeitos resilientes</i> | 43 |
| 4.1.8 <i>Resiliência: dos múltiplos sentidos atribuídos à competência no campo teórico para a aplicabilidade na realidade empírica</i> | 45 |
| 4.1.9 <i>Psicologia positiva e resiliência</i> | 46 |
| 4.1.10 <i>Resiliência no contexto militar: estudos que auxiliam no desenvolvimento, formação e aperfeiçoamento das tropas militares</i> | 49 |
| 4.2 Autoeficácia: como esse sentimento pode despertar no sujeito o bom desempenho pessoal? | 50 |
| 4.2.1 <i>A arte de descobrir a autoeficácia e as formas de promovê-la no sujeito</i> | 53 |
| 4.2.2 <i>Autoeficácia: as correlações de sentido de um lado e as divergências conceituais de outro</i> | 55 |

| | |
|--|-----|
| 4.3 O Estresse: resposta fisiológica de um organismo em estado de tensão..... | 58 |
| 4.3.1 <i>Estresse percebido: enfrentando os próprios monstros.....</i> | 60 |
| 4.3.2 <i>Profissão militar e o estresse: tensão que gera ação.....</i> | 61 |
| 5. Método..... | 63 |
| 5.1 Participantes/População..... | 63 |
| 5.2 Instrumentos..... | 65 |
| 5.3 Procedimentos..... | 67 |
| 6 Resultados e Discussões..... | 68 |
| 6.1 Adaptação da escala de resiliência CD RISC BR para amostra militar..... | 68 |
| 6.2 Grupo focal: estudo com os cadetes, compreendendo o seu dia a dia..... | 71 |
| 6.2.1 <i>O estresse percebido da formação militar na visão do cadete.....</i> | 76 |
| 6.3 Validação de uma escala de estresse percebido..... | 85 |
| 6.3.1 <i>Escala de estresse percebido: modelo unifatorial reduzido.....</i> | 86 |
| 6.3.2 <i>Escala de estresse percebido: modelo unifatorial estendido.....</i> | 88 |
| 6.3.3 <i>Escala de estresse percebido: modelo multifatorial.....</i> | 89 |
| 6.4 Resiliência e estresse percebido: os casos fora da curva..... | 91 |
| 6.5 Correlações entre a resiliência, autoeficácia e o estresse percebido: como os constructos se comportam?..... | 94 |
| Conclusão..... | 97 |
| Referências..... | 100 |
| Apêndices..... | 111 |
| Apêndice A-Escala de Estresse percebido..... | 111 |
| Apêndice B-Termos de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 112 |
| Apêndice C- Resultados dos dados gerados no SPSS..... | 115 |
| Anexos..... | 122 |
| Anexo A-Escala de Resiliência..... | 122 |
| Anexo B-Escala de Autoeficácia..... | 123 |

| | |
|--|------------|
| Anexo C- Regimento Interno da AMAN..... | 124 |
| Anexo D-Tabela atendimento 2015..... | 135 |
| Anexo E-Tabela atendimento 2016..... | 136 |
| Anexo F- Tabela atendimento 2017..... | 137 |

1 INTRODUÇÃO: A Descrição da Problemática Abordada na Pesquisa

Courage is the price life exacts for granting peace.
—Amelia Earhart

A carreira militar apresenta-se como uma escolha laboral singular. As adaptações requeridas permeiam aspectos cognitivos, físicos, técnicos e sociais. Aqueles que escolhem as carreiras das armas são obrigados a afastarem-se da convivência dos familiares e dos amigos de infância, adaptarem o corpo ao exaustivo exercício físico, a privação do sono, ao regime de internato, além do respeito à hierarquia e disciplina militares. O futuro oficial do Exército Brasileiro (EB) da carreira combatente, formado em quatro anos na Academia Militar das Agulhas Negras-AMAN, após um período de um ano na Escola Preparatória para Cadetes do Exército (EsPCEEx), concluída sua formação, assumirá diversos papéis de comando. Sob a responsabilidade deste oficial recaem os cuidados atinentes à satisfação profissional do subordinado, bem como a manutenção do interesse voltado para a dedicação ao cumprimento da missão atribuída.

Ao militar não é suficiente apenas a sua capacidade técnica e a combatividade são, também, exigidas competências como camaradagem, liderança, responsabilidade, decisão, controle e direção, dentre outros atributos que garantirão a sua adaptabilidade a qualquer missão. O militar do Exército Brasileiro atuará em diversas atividades, ora estará em um pelotão de fronteira defendendo os limites territoriais, conflitando com atividades ilícitas, como o narcotráfico e o comércio ilegal de armas; ora em operações de Garantia da lei e da Ordem (GLO) em comunidades, como as ocorridas no estado do Rio de Janeiro e ora em ações cívicas e sociais (ACISOS). O militar deverá estar sempre disponível e preparado, pois seu emprego na tropa não há previsibilidade de ocorrência. Aliado ao fato de atuar em ambientes hostis, com manuseio de armamentos e explosivos, periculosidade da atividade, inesperabilidade do ataque inimigo e, ainda trabalho com a mídia social.

O serviço militar expõe o profissional a potenciais fontes de estresse. Ao militar é exigido a rápida resposta; o pronto emprego da ação, o atraso poderá impactar em risco a sua vida, ou de outrem; aclimatação a diversos terrenos e atividades; disponibilidade imediata; dedicação exclusiva; privação do sono; aclimação corporal, entre outros. Portanto, cabe ao militar não somente a sua

flexibilidade cognitiva e adaptabilidade comportamental, mas sim, para boa execução de suas atividades faz-se necessário que esse profissional desenvolva competências socioemocionais como a Resiliência, o sentimento de autoeficácia e, também, saiba administrar o estresse percebido.

Na descrição apresentada sobre o oficial do Exército emerge a necessidade de registrar a origem do vínculo entre a pesquisadora e o objeto de estudo. No mês de novembro de 2015, após concluir o Curso de Formação de Oficiais¹ (CFO), a pesquisadora foi designada para trabalhar como psicóloga escolar na Seção Psicopedagógica da AMAN. A Seção Psicopedagógica daquele estabelecimento de ensino tem como objetivos principais, previstos no Regimento Interno da AMAN (Anexo C): a Orientação Vocacional; o acompanhamento terapêutico e o aconselhamento pedagógico durante o Curso de Formação. A equipe multidisciplinar da Seção é constituída por dois psicólogos, uma assistente social, quatro orientadores de ano escolar – militares bacharéis em Ciências Militares, especialistas em Psicopedagogia – cuja função precípua é a de acompanhamento do discente-militar desde a entrada pelos portões da Academia até a saída como Aspirante-a-oficial.

A função do psicólogo escolar na AMAN é oferecer assessoramento técnico-científico aos orientadores de ano escolar com o fito de proporcionar boas condições de atendimento às necessidades dos cadetes², com base nos saberes múltiplos, advindos do trabalho coletivo da equipe de profissionais. Ressalte-se que as principais atividades desenvolvidas pela seção visam à melhoria no ambiente de aprendizagem com atenção especial para o bem-estar psicossocial do estudante, candidato ao oficialato.

Debruçada sobre os afazeres descritos nesta unidade, emergiram as inquietações que levaram à necessidade de realização de uma pesquisa científica. Com a atenção voltada para desenvolver estratégias para qualificar a atuação profissional e como consequência direta prestar contribuição aos acadêmicos da AMAN, forjou-se as delimitações para o trabalho em desenvolvimento. As demandas de atendimento requeridas pelos cadetes exigem da profissional da área de

¹ Curso de Formação de Oficiais (CFO) realizado na Escola de Formação Complementar de Oficiais (EsFCEEx) situada na cidade de Salvador-BA, responsável pela formação de oficiais do Quadro Complementar do Exército Brasileiro.

² Nome dado ao Posto/Graduação do aluno de escola militar, futuro oficial de carreira da área combatente do Exército Brasileiro, em Formação na AMAN. A graduação do cadete é denominada de Praça Especial.

Psicologia uma atuação, em muitos dos casos, em nível clínico, com a realização, nos episódios mais graves, de ações psicoterápicas. No transcurso de muitos dos atendimentos, sobressaem, em número significativo, adaptação do cadete a profissão militar.

Observou-se, em muitas circunstâncias, o cadete com manifestações ora explícitas, ora ocultas, de sentimento negativo quanto à autoconfiança em prosseguir na carreira. Do mesmo modo, em outras circunstâncias percebeu-se um sofrimento intenso naqueles sujeitos que não eram condescendentes com as frustrações inerentes ao processo de formação do oficial. Esses sentimentos não eram comuns apenas aos cadetes pertencentes ao grupo de alunos do primeiro ano de formação. Percebeu-se, de modo semelhante, o mesmo sentimento negativo, com números significativos, nos cadetes pertencentes aos demais anos escolares.

A recorrência do fenômeno mencionado nos cadetes despertou na pesquisadora a curiosidade para desvendar os enlaces da formação do oficial do Exército Brasileiro da linha bélica e os trabalhos realizados no preparo desse profissional no desenvolvimento de suas competências socioemocionais. Com o intuito de contextualizar esse questionamento inicial, dúvidas diversas afloravam. Com vistas na empregabilidade na tropa, conforme ao previsto na Constituição da República (Brasil, 1988; art.142 da Constituição Federal), pode-se afirmar que o cadete é resiliente? Aqueles que apresentam essa competência socioemocional bem desenvolvida são os mesmos cujo sentimento de autoeficácia prospera? É possível formular estratégias para criar condições de desenvolvimento das competências da resiliência e da autoeficácia do cadete no decorrer de todo o curso de formação? Como podem ser escolhidas as atividades e como seriam efetivadas tais práticas? Pode-se inferir que, em razão da eficácia das atividades planejadas, o cadete do primeiro ano seria menos resiliente e autoeficaz que o dos anos seguintes e, assim sucessivamente? Quais atividades são mais estressantes para os cadetes? Os cadetes que possuem resiliência e autoeficácia altas são os menos estressados? Todas essas inquietações contribuíram para o nascimento do presente estudo.

A preparação dos militares para o enfrentamento das vicissitudes da carreira requer vivências, experiências, domínio e preparação técnico-científico, teórico, filosófico para o cumprimento adequado das missões. Neste contexto, a resiliência e a autoeficácia surgem como atributos que auxiliarão o futuro oficial no enfrentamento

das adversidades e dificuldades inerentes a sua formação e na administração do estresse percebido, reduzindo os comportamentos desadaptativos.

A resiliência é uma competência socioemocional que possibilita adaptação do sujeito a situações diversas, permitindo-o melhor avaliar o fato, o que lhe possibilita respostas psicomotoras adaptativas diante de estressores. É a capacidade de enfrentar, superar e transformar-se diante de experiências avaliadas como negativas pelo sujeito. (Grotberg, 2005).

A autoeficácia é um sentimento construído no homem a partir de sua crença em suas capacidades e habilidades desenvolvidas em suas experiências ao longo da vida. Segundo Bandura (1994), a crença na eficácia pessoal implicará no nível de motivação; na qualidade de funcionamento; nos níveis de estresse e depressão e no sentimento de competência pessoal.

Já o estresse percebido é resultado de um processo autorreflexivo, na qual o sujeito pondera seus recursos pessoais com a demanda do ambiente, maior será o nível de estresse percebido quanto menor forem suas habilidades e competências. (Lazarus, 1993).

Empregado nas Forças Armadas, o militar diariamente vivencia situações desconfortáveis, com alta periculosidade e com risco de sua própria vida. O militar resiliente e autoeficaz denota boa capacidade de adaptação e superação positiva frente a fatos negativos, preservando o seu bem estar biopsicossocial. (Brian, 2008).

A resiliência e a autoeficácia constituem, respectivamente, uma competência socioemocional e um sentimento importante ao militar com a finalidade de trabalhar os imprevistos e abdições inerentes à atividade bélico/combatente exigida a esse perfil de profissional, além de possibilitar o autocontrole do estresse, a fim de atender as demandas profissionais ao tempo que preserve o equilíbrio biopsicossocial. Para alcançar a meta de preencher os quadros efetivos com militares, cujo perfil profissiográfico aproxime-se do enfatizado, torna-se fundamental planejar a formação militar dos jovens recém-ingressos na carreira combatente do EB.

Somente as indagações, entretanto, não bastam para melhorar a situação. No Brasil, o estudo da resiliência com amostras de militares é reduzido, restringindo às forças auxiliares de alguns estados brasileiros (Lautert, 2015). Para empreender uma ação modificadora da realidade, necessário se faz contar com instrumentos que possibilitem realizar uma avaliação dos atributos mencionados nos mais de 1.800

cadetes regularmente matriculados na AMAN. Após uma breve análise dos instrumentos disponíveis e validados, observa-se uma carência de ferramentas adaptadas as peculiaridades da carreira militar. Com isso a escolha das escalas, dentre as validadas para pesquisa, foi feita a partir das similaridades da amostra utilizada para sua adaptação à faixa etária dos cadetes da academia.

Para avaliação da resiliência foi selecionada a Escala CD RISC BR (Anexo A), instrumento de origem inglesa, adaptado ao Brasil em 2013 (Solano, 2013) aplicada em 1.384 cadetes representativos dos quatro anos da AMAN. A escala de autoeficácia escolhida foi a de Autoeficácia Geral Percebida (Anexo B), de origem inglesa, adaptada ao Brasil com amostras de estudantes universitários brasileiros do Rio de Janeiro (Souza & Souza, 2004). A escala de autoeficácia não sofreu adaptação na sua aplicação aos militares. Foram avaliados 245 cadetes representativos do primeiro e segundo ano de formação da AMAN. Já a escala de estresse percebido (Apêndice A) foi construída a partir de grupos focais com os quatro anos de formação da AMAN e aplicada a 1.306 cadetes.

Partindo da premissa na qual comandantes militares devem estar preparados e adaptados para o pronto emprego de suas habilidades em diversas condições de terreno e para objetivos distintos, avaliar se a formação do oficialato do Exército Brasileiro proporciona o desenvolvimento da resiliência e autoeficácia e se os militares conseguem administrar o estresse percebido, utilizando-se de instrumentos adaptados ao contexto militar, possibilitará a Instituição à avaliação do sistema de ensino, oportunizando melhorias na formação militar da AMAN.

Com as escalas adaptadas e validadas, os resultados subsidiaram questionamentos como: Será o sujeito autoeficaz, resiliente? A resiliência e a autoeficácia contribuí na melhor avaliação do estresse vivido na AMAN? Há diferenças expressivas entre anos de formação? A vivência do estresse diminui com o amadurecimento no curso? Quais são as atividades mais difíceis na visão do cadete da AMAN?

Os resultados das aplicações demonstraram que a resiliência e a autoeficácia são inversamente proporcionais ao estresse percebido. Assim, os indivíduos avaliados resilientes e autoeficazes foram os que apresentaram menor nível de estresse percebido. As escalas adaptadas ao contexto militar de formação poderão subsidiar futuras intervenções, objetivando o estressamento assistido do cadete com intuito de estimulá-lo a desenvolver atributos com a resiliência e a autoeficácia,

colaborando com a instituição no intuito de alcançar as metas buscadas na formação militar.

2. Objetivos

2.1 Objetivo geral

Investigar a influência da resiliência sobre o estresse percebido em cadetes da AMAN

2.2 Objetivos específicos

2.2.1. Adaptar a escala de resiliência CD-RISC 25 BR para amostra de militares, cadetes da AMAN;

2.2.2. Desenvolver um instrumento específico para mensuração do estresse percebido em cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras;

2.2.3. Comparar as médias mais altas e baixas obtidas pelos cadetes nas medidas de resiliência e do estresse percebido;

2.2.4. Investigar a associação dos constructos resiliência, autoeficácia e estresse percebido.

3 DA CASA DO TREM A AMAN: A Pedra Fundamental da História da Educação Superior no Exército Brasileiro

A História da formação da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) remonta ao ano de 1808 com a chegada da família Real Portuguesa ao Brasil colônia.

Com a fixação de residência no Brasil, a família Real foi obrigada a transferir a estrutura burocrática, econômica e militar de Portugal para o Brasil. Em anos anteriores, já havia uma formação militar incipiente na colônia a fim de proteger o território de invasores estrangeiros. Alguns registros históricos (Braga, 2011) alegaram que em 1699 houve a criação de um Curso de Artilharia e, no ano seguinte, um curso de Fortificação para engenheiros militares, corroborando com a informação sobre a formação militar desenvolvida na colônia. (Braga, 2011).

A Casa do Trem era um prédio situado na região que, hoje, corresponde a cidade do Rio de Janeiro. Neste estabelecimento, por volta do ano de 1799, passou-se a se formar homens nas quatro armas militares (Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia), recebendo o nome de Academia Militar. A expressão “Trem” faz analogia ao linguajar dos portugueses, pois os artigos militares eram referenciados por eles como “trens” e no edifício eram armazenadas munições e demais apetrechos militares. (Braga, 2011).

Com a chegada da família Real, D. João criou em 4 de dezembro de 1810 a Academia Real Militar, inaugurada suas atividades em 23 de abril de 1811 na Casa do Trem (Braga, 2011). Contudo, o ministro da guerra D. Rodrigo de Sousa Coutinho, conhecido como Conde de Linhares, achou que as instalações físicas da Casa do Trem eram incondizentes com as reais necessidades de uma academia militar, transferindo as atividades para o Largo de São Francisco, no ano subsequente ao início da formação na Casa do Trem.

Alguns fatos históricos ocorridos na Casa do Trem são interessantes serem relatados, como o aprisionamento de Tiradentes, sendo neste local que ele passou seus últimos dias antes do seu esgarçamento. Foi, também, na Casa do Trem a fundição das munições e canhões enviados para a Guerra do Paraguai e o local que funcionou a primeira Universidade de Engenharia do país. (Braga, 2011).

Ao ocupar o Largo São Francisco, permanecendo nessa estrutura até 1874, a Academia Real Militar modificou seu nome. No período após a Independência, passou a ser reconhecida como Academia Imperial Militar (1822-1832); entre 1832 até 1839 era denominada Academia Militar da Corte; depois conhecida por Escola Militar (1839-1857); e, nos últimos anos (1858-1873), como Escola Central. (Braga, 2011).

Sediada no Largo São Francisco, a Academia Militar recebeu alguns alunos, ilustres militares, cujas ações de liderança marcaram a História do Brasil, como o Luiz Alves de Lima e Silva, o laureado Duque de Caxias, Patrono do Exército Brasileiro, além de militares que contribuíram na formação das fronteiras e na defesa do território nacional, como os atuantes na Guerra da Cisplatina, Guerras de Independência e na Guerra do Paraguai. (Braga, 2011).

A partir de 1840, os alunos da Escola Militar eram designados ao posto de Alferes Aluno, título que permaneceu até o sucessor Aspirante a oficial, institucionalizado em 1905. (Braga, 2011).

A formação militar concentrava-se em quatro armas (Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenharia). Conquanto a engenharia era subdividida em engenharia militar e civil, sendo o curso civil ministrado concomitante ao militar. O Largo São Francisco fora o berço da Engenharia Civil. Somente com o fim da Escola Militar, sitiada nessa estrutura física, fundou-se em seu lugar a Escola Politécnica, em 1874, responsável pelo ensino e formação dos futuros engenheiros civis. (Braga, 2011).

Na metade do século XIX, havia, no Brasil, três escolas para a formação do futuro militar do Exército. A primeira e mais antiga era a Escola Militar do Largo São Francisco, que já citamos acima; a segunda estava na região sul do país, na província de São Pedro, na qual se especializou na formação dos infantess³ e cavalarianos⁴ e, por último, a Escola de Aplicação do Exército na Praia Vermelha, na cidade do Rio de Janeiro. (Braga, 2011).

A partir de 1874, a Escola Militar do Largo de São Francisco abandona a sede a favor da Escola Politécnica e transfere a formação militar para uma região mais periférica da agitada capital, fixando-se em Realengo. No início do século XX, o Exército ainda possuía a sua formação militar tripartida (Realengo-RJ, São Pedro-RS e Praia Vermelha-RJ), entretanto, em 1911, reúne as três formações em Realengo, constituindo a Escola de Guerra. Permanecem as três escolas situadas no mesmo local, todavia sob comando único. No ano seguinte, a Escola de Guerra recebe outra nomenclatura, Escola Militar do Realengo, responsabilizando-se pela formação militar até 1943, quando é transferida para a cidade de Resende. É na Escola Militar de Realengo que se formou grande parcela dos militares atuantes na II Guerra Mundial na Itália, os famosos “pracinhas”⁵ da FEB (Força Expedicionária Brasileira), em 1944. (Braga, 2011).

A AMAN foi idealizada por um dos mais expoentes comandantes da Escola Militar de Realengo, o Marechal⁶ José Pessôa. Este foi comandante da Escola de Realengo entre 1931-34, na época era ainda coronel. Ao assumir o comando da Escola Militar de Realengo, introduziu novas tradições a formação bélica do Exército que se mantém vivas até os dias atuais, possibilitando, aos novos integrantes, uma

³ Militar formado na arma de Infantaria.

⁴ Militar formado na arma de cavalaria.

⁵ Nome carinhoso dado aos militares que foram lutar na II Guerra Mundial.

⁶ Último posto hierárquico militar na carreira das armas do Exército, contudo este posto foi extinto, sendo o último posto, atualmente, o de general de Exército.

identidade e uma cultura forte que os liguem aos militares do passado, fortalecendo e solidificando os valores da Instituição. (Braga, 2011).

José Pessôa, já em seu primeiro ano no comando, passou a nomear os estudantes com o título privativo de “Cadete”. No ano de 1932, pela identificação com a figura de Caxias, criou a réplica diminuta da Espada usada pelo Duque nas batalhas da Guerra do Paraguai, nomeando o apetrecho de “espadim”. A primeira cerimônia da entrega do espadim aos cadetes do primeiro ano ocorreu com a presença do Chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas. Ainda mudou o uniforme dos alunos, acrescentando o “azulão⁷” que referenciava os uniformes usados pelos militares brasileiros em diversas guerras anteriores. E criou o estandarte escolar com o brasão das armas na cor azul-turquesa. (Braga, 2011).

Em 1931, José Pessôa desejando afastar os cadetes das agitações políticas da capital, ideacionou a construção de uma nova escola com uma estrutura pomposa e garbosa que fosse condizente com a importância dada ao futuro oficialato do Exército Brasileiro. A fim de consubstanciar o seu planejamento, viaja até o sul fluminense com vistas a encontrar uma região com o clima com temperaturas medianas, local com acesso a ferrovia, com água abundante e equidistante dos centros urbanos do Rio de Janeiro e São Paulo. Escolhe a região da cidade de Resende. (Braga, 2011).

Em 1933, já escolhida a cidade de Resende para a nova sede da Escola Militar, leva os cadetes da Escola Militar de Realengo para realizarem o Manobrão⁸ Escolar na região, buscando conhecer melhor o território e sua viabilidade para tornar-se nova sede do ensino militar. O único obstáculo para construção do novo edifício era o financiamento do empreendimento. Nas diversas viagens que fez a região, José Pessôa encontrou-se na estação ferroviária, por acaso, com o Presidente da República, Getúlio Vargas. Este ao conscientizar-se do plano da construção, prometeu auxílio financeiro. (Braga, 2011).

Além do capital público, Pessôa possuía investidores privados, o empresário Henrique Lage era grande amigo e provedor do Exército Brasileiro. Lage foi o responsável pela construção de uma casa no bairro Jardim Botânico destinada aos cadetes de outras regiões brasileiras, que impedidos de visitar seus familiares, aos

⁷ Uniforme histórico em cor azul escura semelhante aos usados pelos militares em diversas batalhas brasileiras no passado, sendo um elo do Exército do presente com o Exército do passado. O uniforme ainda é usado pelos cadetes da AMAN em algumas cerimônias, como na Cerimônia do Espadim.

⁸ Atividades militares que geralmente integra todas as armas simulando atividades reais de combate.

finais de semana, poderiam pernoitar fora da Escola Militar nessa residência. Esta casa ficou conhecida como Casa do Laranjeira⁹. Além da Casa do Laranjeira, Henrique Lage doou toda a prataria da AMAN, os mármore e, também, os portões de ferro, existentes até hoje no referido educandário. (Braga, 2011).

Henrique Lage foi grande provedor e admirador do Exército Brasileiro. Por sonhar em ter um filho militar, não tendo concretizado o seu desejo, ajudou os alunos da Escola Militar do Realengo com várias atitudes filantrópicas como a construção da casa referida acima; doações dos materiais para futura Escola Militar de Resende e, além disso, como era dono de uma Companhia de Navegação, deixava os alunos de outras regiões brasileiras, como os denominados “aratacas¹⁰” viajarem gratuitamente para as regiões portuárias que seus navios faziam rota comercial. (Braga, 2011).

Por todos esses feitos, o General José Pessôa, em retribuição, dedicou o cadete número 01 ao Henrique Lage. Como todos os cadetes recebiam um número na escola que o identificariam durante a formação, o número era único, jamais haveria outro cadete com o mesmo número. O cadete 01 eternizou-se como cadete Henrique Lage. A prática permanece até os dias atuais. (Braga, 2011).

Em 1933, o Coronel José Pessôa é promovido ao posto de General e deixa o comando da Escola Militar do Realengo no ano posterior. Nesse período, os planos de Construção da nova sede ainda permaneciam no papel. Somente três anos depois, em 1937, reavive a ideia. O governo de Vargas com a presença do General Eurico Gaspar Dutra no cargo de Ministro de Guerra concede o dinheiro prometido há cinco anos no encontro de José Pessôa com Vargas na Estação ferroviária de Resende. E com a ajuda de custo de financiadores como Lage, a construção da Futura Escola Militar de Resende iniciou-se. (Braga, 2011).

Em 29 de Junho de 1938 há a cerimônia do lançamento da pedra fundamental com a presença do Presidente da República, do empresário Henrique Lage e do General José Pessôa, que mesmo fora do comando da Escola Militar de Realengo, esteve presente em toda a construção e posterior funcionamento da nova sede. A escolha da data foi para homenagear outra figura expoente na história militar e política do Brasil, o Marechal Floriano Peixoto, pois representava o dia de seu falecimento. (Braga, 2011).

⁹ Laranjeira é o apelido dado aos militares que moram nos próprios quartéis.

¹⁰ Adjetivo militar dado às pessoas nascidas na região Nordeste do Brasil.

O projeto arquitetônico da futura Academia Militar ficou sob a responsabilidade do arquiteto Raul Penna Firme e a construção com o engenheiro militar, General Luiz Sá Affonseca. A construção perdurou de 1938 ao início do ano de 1944. As chaves da futura academia foram entregues pelo General Sá Affonseca ao seu primeiro comandante, Coronel Mário Travassos em uma cerimônia solene. (Braga, 2011).

Antes do início das atividades escolares, foram enviados 15 alunos da Escola Militar do Realengo para serem os cadetes precursores. Avisados às vésperas do dia 05 de março de 1944, viajam de madrugada pela ferrovia, entretanto, o percurso que duraria menos de um dia, atrasou mais de 24 horas. Como não haviam se preparado com suprimento alimentar, os cadetes ficaram sem alimentar-se desde o café da manhã realizado na escola de Realengo até a noite do dia 06 de março. Ao chegarem à nova escola, foram recepcionados pelo novo comandante, Coronel Mário Travassos, com um banquete luxuoso no novo rancho¹¹. (Braga, 2011).

A estrutura física estava concluída, porém os mobiliários não estavam instalados. Os 'cadetes-fundadores', junto a dois marceneiros, instalaram os móveis das alas¹² a fim de receber os demais cadetes para o início do ano letivo. (Braga, 2011).

Em 20 de março do ano de 1944 iniciam-se as primeiras atividades escolares já com os 595 cadetes passando pelo portão monumental da direita, que até os dias atuais somente abre-se uma única vez ao ano para a passagem dos novos discentes. (Braga, 2011).

O nome da nova escola em Resende ficou Escola Militar de Resende à revelia de seu idealizador. Marechal José Pessôa, ainda coronel, ao planejar as instalações da nova escola de formação do oficialato da Força Terrestre, pensou no nome de Academia Militar das Agulhas Negras fazendo referência ao Pico das Agulhas Negras, ponto mais alto no relevo da região que se assemelha a várias agulhas, devido ao formato pontiagudo da cadeia montanhosa. Após muita persistência, oficializou-se por lei, em 23 de abril de 1951, o nome Academia Militar das Agulhas Negras-AMAN. (Braga, 2011).

No educandário destinado a cuidar da educação superior do EB, o cadete permanecerá por quatro anos para aprofundar a formação militar. O primeiro ano do

¹¹ Local na qual os militares realizam suas refeições diariamente no aquartelamento.

¹² Corredor que dá acessos aos apartamentos que, em média, é composto de 8 a 10 dormitórios.

curso denomina-se Curso Básico e constitui-se das atividades curriculares destinadas ao ensino generalista da área militar. A partir do segundo ano, o cadete escolhe a Arma, Quadro ou Serviço (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações ou Material Bélico) que exercerá até o fim da carreira militar. A escolha é por meritocracia, respeitando-se a classificação ordinal dos cadetes, oriunda do somatório das notas alcançadas durante a formação na EsPCEEx e no primeiro ano na AMAN.

A rotina do Cadete exige, dos jovens aprendizes ao oficialato, a adoção da disciplina como aliada para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e o respeito à hierarquia como atitudes norteadoras para toda e qualquer vivência militar. A respeito do conteúdo dessa assertiva vale a pena destacar a reflexão proposta por Camões (2003) nas páginas subsequentes ao episódio de a *Máquina do Mundo*. Na estância 50, do canto X, na p. 245, de Os Lusíadas, o poeta português assevera com veemência: o sumo da disciplina militar não pode ser aprendido à custa somente das ideias, no plano da imaginação e do sonho. Para aprender disciplina militar imprescindível se torna agir. Nas vicissitudes da peleja forja-se o aprendizado militar.

O Cadete de segunda a sexta e, aos finais de semana, quando há exercícios no terreno ou atividades extracurriculares, acorda antes do raiar do sol, segue para o café; participa de formatura matinal; revista de uniforme, momento na qual é inspecionada sua apresentação individual; realiza exercícios físicos; frequenta as diversas aulas previstas em seu currículo escolar; tira serviço armado; faxina seu alojamento e banheiro; participa de grêmios sociais; assiste palestras; organiza seu fardamento e demais vestuário, obrigatoriamente deve estar com a farda bem passada e seus sapados lustrados com graxa. Além de tudo isso, somente é liberado aos finais de semana, quando não está escalado para alguma atividade extra ou em serviço. O cadete, nesses cinco anos de formação militar, convive coletivamente com os demais amigos de farda em regime de internato. O internato auxilia no desenvolvimento da camaradagem, do espírito de corpo e da abnegação do conforto doméstico, além da adaptação a vida castrense.

Segundo o poeta inglês, Robert Graves, em sua memórias da Primeira Guerra Mundial, assevera que “nas trincheiras, o patriotismo era um sentimento por demais remoto” (Graves, 1929 como citado em Brochado, 2001). Para ele, o

sentimento enaltecido durante o conflito e que mantinha os homens coesos eram a Camaradagem e o Espírito de Corpo.

A camaradagem e o espírito de corpo podem, como fortes sentimentos envolventes e dominantes, criar algo que o combatente valorize mais do que a própria vida: sua reputação como homem entre outros homens. Perdidos seus suporte externos; não reconhecidos nos seus sacrifícios; abandonados face a um destino trágico; assaltados por dúvidas relacionadas com a guerra na qual estejam envolvidos, mesmo assim encontrarão forças dentro de seu grupamento de combate: “Por quê?”- uma indagação que os *soldados* nessas circunstâncias as faria a si mesmo -“porque estou aqui e isso é o que devo fazer junto com meus camaradas!” O espírito de corpo prevaiente é um suporte capaz de reanimar o espírito combatente ou manter sua chama dentro de uma força armada”. (Brochado, 2001, pp.128-129).

As novas exigências aos jovens alunos, aspirantes ao oficialato, intenciona o desenvolvimento da alma do soldado, sujeito ao sacrifício da própria vida a fim de defender com atitude altruística a pátria.

Brochado (2001) descreve, com pormenores, as características do soldado, este representa todo e qualquer militar e não a menor graduação da praça¹³ entre as patentes da hierarquia militar. Em um dos trechos da citada obra, o autor relata o “ânimo do sacrifício” – atitude disposicional de enfrentamento de situações de riscos inerentes à profissão, de abdicação das comodidades da vida diária e a dedicação exclusiva a carreira escolhida. Aqui emerge a representação da personalidade do combatente da Força Terrestre, desenvolvida através das variadas atividades militares durante a sua estadia nas suas escolas de formação, Escola Preparatória de Cadetes do Exército-EsPCEX e AMAN, e ao longo de toda sua carreira.

O candidato ao oficialato é constantemente avaliado quanto à resistência física, a capacidade intelectual e as habilidades psicomotoras. O Curso de Formação de Oficiais da Linha bélica do Exército Brasileiro, devido às peculiaridades relatadas até o momento, torna-se uma das formações militares mais difíceis de serem concluída, provocando (em 2015 registrou-se 69 e, em 2016, 77 cadetes) trancamentos, adiamentos ou desligamentos de matrículas, grande parcela por razões vocacionais (Anexos D e E).

O Cadete, durante o período de formação, poderá trancar a matrícula por até dois anos, alegando necessidade particular ou por motivos de saúde. Se o motivo for relacionado com a saúde do cadete, a junta médica da Instituição deverá assessorar

¹³ Praça é o nome dado a todo militar que na linha hierárquica está abaixo do oficial. É o caso do soldado, cabo, sargento e subtenente.

o comando da AMAN a autorizar ou não o trancamento da matrícula. Tal situação apenas poderá repetir-se por uma única vez. O cadete será desligado do curso quando ultrapassar o afastamento de dois anos (Anexo C).

Já para os casos de adiamento da matrícula, o Cadete pode fazer a solicitação no início de cada ano letivo. O direito ao adiamento pode ocorrer por até dois anos, transcorrido este tempo, deverá retornar à formação sob pena do desligamento do curso. Já o desligamento poderá ocorrer a pedido ou por *ex-officio*, no primeiro o aluno voluntariou-se, já no segundo, a Instituição designa seu desligamento. Podendo ocorrer 'a bem da disciplina', no caso do cadete que ingressa no comportamento ruim; quando é imputável de um crime prescrito nos Códigos Civil ou Militar, após reguardado o seu o direito de defesa e sendo-lhe imputado a culpa ou dolo na ação; ou quando não atinge os níveis mínimos exigidos na área atitudinal, física, acadêmica ou militar e já tenha repetido uma vez, ou seja, reincidiu na reprovação (Anexo C).

Concluída a terceira etapa da formação da AMAN, o Cadete recebe o posto de Aspirante a Oficial e o título de Bacharel em Ciências Militares. Reforçando os quadros de oficiais bélico-combatentes da Força Terrestre Brasileira poderá chegar ao posto de general de Exército, atuando no gerenciamento da Defesa Nacional.

Frise-se uma importante constatação: a formação militar não se encerra com a conclusão do Curso de Formação realizado na AMAN. Inseto em um cenário caracterizado por constantes mudanças políticas, sociais e financeiras o profissional não pode prescindir da educação continuada e a preparação para atuar em diversos terrenos e, em variadas atividades. A fim de acompanhar as novas tendências e exigências mundiais de defesa, o militar delineará sua carreira, aperfeiçoando-se individualmente com a participação em cursos operacionais ou em cursos de altos estudos sobre atividades relacionadas com a arte de comandar.

4. REFERENCIAL TEÓRICO: Em Busca de uma Identidade Teórica Para a Dissertação

4.1 RESILIÊNCIA: da gênese nos meandros da física ao redimensionamento no campo da Psicologia

O termo resiliência origina-se nos empreendimentos científicos levados a termo por pesquisadores no campo das ciências exatas. Em 1807, o físico inglês Thomas Young divulgou os resultados preliminares de uma das pesquisas por ele realizadas. O aludido pesquisador, em consequências das observações feitas, depreendeu uma interessante característica dos materiais investigados: a capacidade elástica dos objetos de resistir à deformação ao sofrer uma força externa e em direção contrária. Após cessar a pressão, constatou o retorno do objeto ao seu estado anterior. (Timoshenko, 1953).

Lato senso, portanto, para os físicos, pode-se definir resiliência como a propriedade de um material de voltar a sua forma original ao findar a causa de sua deformação (Pinto, 2002). Profissionais da física e da engenharia denominam módulo de resiliência o cálculo realizado sobre o nível de resistência de um material de sofrer pressão e não fraturar, conservando sua forma original quando retirada a força contrária ao objeto. Destaca-se neste ponto da análise a relação entre a quantidade de energia possível de ser recebida e a capacidade intrínseca do objeto de não romper-se. (Beer & Johnston, 1989).

Outro aspecto importante para salientar-se reside nas diferentes capacidades de resistir apresentadas pelos objetos. Em decorrência da constatação referida, os físicos asseveram haver diferença nas formas de resistência dos materiais. Os objetos cuja estrutura original, após a deformação decorrente da pressão sofrida, retorna ao estado anterior são nomeados de resilientes. Já aqueles cuja estrutura sofre pressão e não se deforma, permanecendo com a estrutura inicial inalterada são objetos considerados rígidos ou resistentes, em consequência, não são resilientes. (Amaral, 2002).

Ao transpor o conceito formulado nos meandros das Ciências Físicas para o campo investigativo das Ciências Humanas, convencionou-se atribuir à resistência dos materiais na física a elasticidade psicológica do ser humano. Desse modo, o conceito está relacionado à capacidade de enfrentar as adversidades oriundas do contexto no qual está inserido e retornar ao seu equilíbrio biopsicossocial anterior à vivência do abalo psicopatológico. Porém, é inviável a comparação literal, já que ao estudar a resiliência nos homens não se pode condicionar a elasticidade psicológica a somente uma capacidade intrínseca. De maneira análoga não se pode atribuir apenas aos aspectos externos ao ser humano. Para melhor entender a questão

pode-se creditar a um conjunto de aspectos envolvidos na avaliação dos fatores de risco e de proteção.

Estudos ontológicos trazem a perspectiva humana em multidimensões. Para ontologia, o homem é um ser biopsicossocial e espiritual. A dimensão biológica constitui a sua corporeidade. Seu corpo é uma morada, sua fronteira com o mundo. Nada obstante, seu corpo apesar de limitado pela pele não está fechado, ele troca energias com o mundo, em um processo recíproco se modificam. O corpo também possui uma historicidade, as experiências vividas que o constituem. (Arent, 1971).

A dimensão espiritual é busca da transcendência humana. Na procura por algo fora de si, o homem entra em contato com outros seres, como deuses, o cósmico a fim de compreender a sua própria existência. A religião é a institucionalização dessa busca por transcendência.

A dimensão psíquica é o “EU” no mundo, é como o homem se relaciona com seu entorno, vive, percebe, se afeta e se constrói como sujeito, reconhece-se. É o campo dos sentimentos e emoções. Já a dimensão social é o encontro com o outro, é o *ser-ai-no-mundo-com-os-outros* (Heiddeger, 2007). É no encontro com o outro que me afirmo enquanto “eu” ao comparar-me com ele, mas, também, me transformo nessa coexistência. É na relação social que se constrói a nossa cultura, valores e tradições (Vygotsky, 2015). Importantes componentes para reconhecimento dos grupos.

A cultura, assim como os valores e as tradições, é temporal e não é única para todos os sujeitos. Cada época histórica condiciona um modo de ser, ver e responder (Luczinski & Ancona-lopez, 2010). A realidade é uma percepção condicionada por esses modos de ser, ver e responder, é uma construção social. A realidade é compreendida como um “círculo hermenêutico” sujeito à interpretação e não a explicação. (Bruner, 1997).

4.1.2 RESILIÊNCIA: a origem do vocábulo

O termo resiliência tem origem no latim. Ao considerar os dois radicais que a formam, *resilio* ou *resilire* e *salio*, de acordo com o dicionário da língua portuguesa a

partícula 're' indicaria retrocesso, retorno. Já o radical *salio* significa salto, pulo, unindo os radicais formaria "saltar para trás" (Saraiva, 2000). Aqui se encontram de partida condições para coadunar com o significado na física de retornar ao estado inicial.

O dicionário Novo Aurélio (1986, p. 1493) expõe os seguintes termos para resiliência: "propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora de uma deformação elástica". Já no dicionário da língua inglesa, Longman Dictionary of Contemporary English (1995), encontram-se duas definições para a palavra: a primeira definição aproxima-se da visão psicológica: resiliência é a habilidade humana de retornar ao estado habitual de saúde e espírito após enfrentar uma adversidade. A segunda definição assemelha-se com o conceito referido na área física: a flexibilidade do material de voltar a sua estrutura inicial ao findar a pressão que lhe causou a deformação.

A resiliência tornou-se uma variável muito utilizada e avaliada pelas organizações de trabalho, devido à exigência atual de flexibilidade e adaptabilidade do trabalhador a fim de acompanhar a instabilidade do mercado. Contudo, se faz necessário distinguir o conceito. Para a física, resiliência é uma propriedade do objeto de sofrer pressão e retornar ao sua forma original ao cessar a força. Já para a Psicologia e demais ciências humanas, a resiliência é um processo de caráter transicional e relacional, mediado pela interação do sujeito com o ambiente. (Rutter, 1987).

Percebe-se que enquanto o dicionário português restringe o conceito técnico da física, o inglês amplia acrescentando ao termo a significação humana. Essa diferença entre os vernáculos representa a historicidade da palavra nos países. No Brasil, os estudos de resiliência ganharam visibilidade a partir da década de 90, todavia o uso do termo está afiliado a literatura de autoajuda, apesar de desde a década de 70 já haver estudos sobre resiliência humana iniciado com um dos expoentes e principais pesquisadores sobre o tema, Michael Rutter. (Yunes, 2003).

Nos países da América Latina, os estudos são incipientes e, na maior parte, centralizam a amostra de pesquisa nos pacientes hospitalizados ou pessoas residentes em regiões de risco social e ambiental, avaliando as situações de vulnerabilidades. (Dell'aglio, Koller, & Yunes, 2011).

Nos Estados Unidos, no final da década de 70, o país enfrentava problemas socioculturais e vivenciava novas constituições familiares. Pesquisadores do

desenvolvimento infantil temiam que as mudanças fossem prejudiciais ao desenvolvimento infantil saudável e influenciasse o futuro jovem americano, a engrenagem principal do mercado de trabalho. (Brandão, 2011).

Brandão (2011) asseverou que a pesquisa sobre resiliência humana, nos Estados Unidos, respeitou o *Zeitgeist* ou “espírito da época”. O país do “Tio Sam”, no final do ano de 1970, sofria com transformações sociais e históricas: a família nuclear constituída pela figura paterna e materna dissolvia-se com os divórcios, possibilitando novas reconfigurações familiares com os recasamentos. A gravidez na adolescência, a adicção alcoólica e a drogatição de menores abalavam as estruturas sociais, ao mesmo tempo em que criavam condições para o desemprego em massa e uma desfavorável condição para a política e o aspecto financeiro dos norte-americanos. “Era o fim da Era de Ouro que se prolongava desde o pós-guerra até meados de 1975”. (Brandão, 2011, p.266).

Receando os prejuízos advindos dessas mudanças no desenvolvimento saudável infantil emergem os estudos sobre as capacidades humanas de enfrentar adversidades e ainda manter o seu desenvolvimento “normal”. Nesse momento floresce os estudos sobre a Resiliência.

4.1.3 Resiliência Humana: a flexibilidade psicológica superando as adversidades do dia a dia

A superação e a adaptação psicológica são temas recorrentes e nada recentes nos estudos de Psicologia. Entretanto, a denominação de resiliência, a esse tipo de abordagem, é atual nas ciências humanas. Pesquisadores da infância já avaliavam o desenvolvimento de crianças em situações de risco e surpreendiam-se com a superação das adversidades desses seres ao concluir cada etapa evolutiva sem prejuízos em seu processo desenvolvimental.

Anna Freud, Françoise Dolto, Carl Rogers, entre outros pesquisadores da Psicologia são exemplos de estudiosos que observaram a flexibilidade psicológica do ser humano e sua habilidade adaptativa nas suas investigações.

Anna Freud, por exemplo, influenciada pela figura paterna, direcionou seus estudos para a infância. Em um de seus estudos de caso sobre psicopatologias, no qual avaliou uma criança, filho de uma mãe com esquizofrenia, aturdiu com o fato de

o jovem desenvolver-se normalmente sem apresentar nenhuma doença mental (Freud, 1994). Rogers, com uma postura menos patológica, chegou à conclusão de que o homem busca sua autorrealização e, nesse processo existencial aprende, adapta e transforma-se na relação com seu ambiente (Rogers, 1991). Apesar das incontáveis referências, as Ciências Humanas apenas direcionaram-se para o estudo da resiliência humana no transcurso da década de 70 e, no Brasil, os estudos ganham importância com a valorização da Psicologia Positiva.

A gênese das investigações ocorreu com um estudo longitudinal realizado na Ilha de Kauai, no Estado do Havaí. Werner e Smith (1989), duas pesquisadoras dedicadas à compreensão do desenvolvimento humano, por mais de 40 anos acompanharam o processo evolutivo – desde o período gestacional até a vida adulta da população da ilha. Nessa porção de terras, a população vivia praticamente de atividades primárias como agricultura, pesca e pecuária. Em 1955, as pesquisadoras iniciaram a investigação científica com as gestantes da ilha. Com o consentimento dos responsáveis, acompanharam longitudinalmente o crescimento dos filhos do perinatal até a chegada à vida adulta.

As norte-americanas não objetivavam com a pesquisa avaliar a resiliência dos sujeitos, até porque os estudos sobre esse tema na área humana não haviam despertado ainda o interesse de nenhum pesquisador. Considerou-se o estudo longitudinal como um empreendimento inovador para a ciência, já que as pesquisadoras acompanharam a população por mais de 40 anos, observando e avaliando as influências do ambiente na formação do sujeito em cada fase crítica de seu desenvolvimento. Werner e Smith (1989) correlacionaram os fatores ambientais e a genética para compreender a gênese humana.

A situação ambiental da sociedade de Kauai, segundo as cientistas sociais, não era favorecedora, havia vários fatores de risco para o desenvolvimento saudável dos recém-nascidos: adicção alcoólica, gravidez na adolescência, pobreza, psicopatologias presentes nos progenitores, dentre outros fatores. Inicialmente, buscou-se identificar as vulnerabilidades e as comorbidades para o desenvolvimento e se havia diferença na intensidade da afetação desses riscos de acordo com gênero.

A pesquisa contribuiu para com os futuros estudos sobre a resiliência humana ao elencar os preditores das pessoas denominadas resilientes. Werner e Smith (1989) constataram que havia uma população na ilha, que não obstante a existência

de fatores de riscos presentes conseguia desenvolver-se normalmente. Consignada a percepção, as pesquisadoras mudaram os objetivos da investigação para descobrir os fatores de proteção contrabalanceadores das vulnerabilidades – protetores dos sujeitos ao longo da evolução. Chegaram à conclusão da existência de um perfil característico na população ‘resiliente’ que não havia nos pares ‘não-resilientes’, como a autoconfiança, autocontrole, autoconceito positivo, sentimento de autoeficácia e responsabilidade na realização das atividades. (Garmezy, 1989).

Merece atenção especial a percepção das pesquisadoras sobre a origem desse perfil: fruto da relação ambiental e não uma característica inatista do sujeito. O grupo com perfil resiliente possuía pais mais atenciosos; um cuidador para auxiliar na educação; quantidade menor de integrantes na família; nível mais alto de instrução dos pais; rede social de apoio e coesão familiar (Werner & Smith, 1989). Fatores que atuavam com ‘amortecedores’ na vivência dos estressores.

Dois psiquiatras, Garmezy e Rutter, ao se depararem com o estudo da ilha Havaiana, admiraram-se com os resultados. A ciência do desenvolvimento, inspirada nos estudos de Anna Freud, intrigava-se com as crianças normais em ambientes hostis – aquelas que apesar das vulnerabilidades cresciam saudáveis. Essas crianças passaram a ser nomeadas de “Invulneráveis” ou “Resistentes ao estresse”, posteriormente viriam a ser conhecidas como Resilientes (Garmezy, 1989). Rutter e Garmezy empreenderam estudos sobre o universo mencionado a fim de descortinarem os ‘segredos’ utilizados pelos sujeitos para proteger-se das adversidades.

As pesquisas assentaram-se no respaldo experiencial dos autores citados. Originaram-se de investigações sobre o desenvolvimento de crianças e jovens cujos pais apresentavam algum transtorno psicopatológico: crianças institucionalizadas; um ou ambos os pais criminalizados; baixa renda; família numerosa; uso de álcool ou droga por algum membro próximo, além de outros fatores julgados prejudiciais ao crescimento salutar. Quando chegaram a resultados contrários às hipóteses iniciais, traçaram novos objetivos para seus estudos, tornando-se os precursores nas investigações sobre a resiliência humana. (Koller, 2011).

Os estudos sobre a resiliência podem ser divididos em duas fases. A primeira data de 1970, quando as investigações almejavam sobrelevar os fatores de risco com vistas na avaliação das interferências negativas sobre a saúde do sujeito. Visava-se saber se tal situação levava-o ao adoecimento físico e/ou mental. Já a

segunda etapa ocorre por volta de 1980. Nessa fase os estudos centram-se na dinâmica da própria resiliência humana, deixando de sobressaltar as vulnerabilidades.

Michael Rutter pertence ao grupo de pesquisadores da primeira fase. Influenciado pelos estudos sobre o comportamento dos moradores da Ilha de Kauai, procurou perscrutar as diferenças apresentadas pelo gênero de crianças derivadas de lares desfeitos por conflito parental. Apesar de constatar uma maior instabilidade psicológica diante dos estressores por parte de indivíduos do sexo masculino, observou-se que independente do gênero algumas crianças apresentavam desenvolvimento saudável. Visualizou-se uma interacionalidade entre fatores ambientais, sociais e individuais cuja existência gerava uma atuação como protetores nas adversidades vivenciadas nas situações de estresse. (Rutter, 1981).

Nos primórdios das perquirições, os investigadores tratavam como sinônimas a invulnerabilidade e a resiliência. Crianças, como as investigadas pelo norte-americano Rutter, foram nomeadas de 'resistentes ao estresse' ou 'invulneráveis'. Em 1970, o tema era considerado incipiente para as ciências humanas, fato gerador de dúvidas acerca das variáveis proporcionadoras da flexibilidade psicológica nos humanos resilientes. Criou-se a hipótese de a resiliência ser classificada como uma qualidade intrínseca ao sujeito, como o temperamento. Defendeu-se a construção da competência na relação com o meio (Koller, 2011). O crescimento no número de pesquisas e a relevância imputada ao tema nas ciências psicológicas ajudaram a dirimir as dúvidas dos precursores nas investigações.

4.1.4 Resiliência: invulnerabilidade ou habilidade psicológica? Traço ou estado psicológico?

O termo invulnerabilidade surgiu com os estudos do psiquiatra Anthony ao examinar famílias com integrantes psicóticos cujos membros que conviviam com essas pessoas adoecidas eram saudáveis e demonstraram uma capacidade positiva para enfrentar os problemas do dia a dia, além de forte autoestima e autoconfiança (Anthony, 1987a). Assim como Garmezy (1989) e Rutter (1985), Anthony (1987b) acreditou, inicialmente, que esses sujeitos eram invulneráveis aos estressores.

A invulnerabilidade revela-se como uma capacidade de não se desestruturar, não abalar-se com situações avaliadas como negativas pelo sujeito. Consoante Rutter (1993), trata-se de uma característica inata ao homem e não-sujeita a mudanças. Porém, com as posteriores observações, verificaram-se diferentes reações do sujeito diante de um determinado estressor – e isso não se altera psicologicamente! – isso não o torna invulnerável a outros estressores. Portanto a resistência ao estresse é variável, e não absoluta como pensou Zimmerman (1994). A qualidade de invulnerabilidade foi rechaçada com a variabilidade de resposta do sujeito ao estresse.

Mesmo diante de críticas recebidas por membros da comunidade científica, Anthony (1987a) manteve a nomeação dos sujeitos submetidos à observação sistemática no decorrer das pesquisas como crianças ‘supernormais’ e posteriormente, como ‘resistentes ao estresse’. Esses seres humanos pertenciam a famílias cujos pais foram considerados portadores de psicopatologias graves. Tempos depois, diante do resultado de novas observações, Anthony encarregou-se de substituir as expressões pelo adjetivo resilientes. (Brandão, 2011).

Outro impasse estabelecido foi sobre a estabilidade da habilidade no sujeito. A resiliência seria um traço personalístico ou apenas um fenômeno ou processo? Na primeira fase dos estudos, a resiliência era considerada como parte da personalidade do sujeito, apenas suscitava dúvidas sobre a sua gênese: construída ou inata? Pesquisadores afiliados a ideia da invulnerabilidade tutelaram o inatismo, já outros defendiam a perspectiva construtivista, consequência das inter-relações entre os indivíduos e o meio ambiente – natureza e cultura. (Luthar, 2003).

Reputa-se Rutter (1987) como um dos primeiros investigadores sobre a temática a posicionar-se contra a perspectiva exclusiva do traço individual. Para ele, a resiliência era circunstancial: se as condições mudavam, modificavam-se as respostas da pessoa aos estressores. Interpretado por esse ângulo de observação, o sujeito não seria resiliente em todos os contextos, pois a competência não se constituía como parte de um atributo do indivíduo. Yunes (2003, p. 94) emitiu o seguinte juízo apreciativo sobre a discussão: “Rutter concebe a resiliência como uma resistência relativa às adversidades, advinda de bases constitucionais e ambientais. Seu grau de resistência seria variável de indivíduo para indivíduo (...)”.

Para fortalecer a perspectiva de entendimento da resiliência como uma competência cujo surgimento ocorre em meio às interações diversas do sujeito, observe-se o trecho abaixo transcrito.

Resiliência é operacionalmente definida (...) como um *processo desenvolvimental* dinâmico que reflete evidência de adaptação positiva, apesar de significativas condições de vida adversas (...). A resiliência não é tida como um atributo individual de uma criança que opera isoladamente; ao contrário, é tida como um fenômeno, um constructo hipotético, que deve ser inferido a partir de um competente funcionamento manifesto de um indivíduo, apesar de ele experimentar adversidades significativas. (Cicchetti, 2007, p.20).

A teoria Bioecológica do desenvolvimento, elaborada por Bronfenbrenner (1998), coaduna com a postura processual da resiliência. Bronfenbrenner afiançou o desenvolvimento do homem conforme ao resultado da interação de quatro importantes elementos: contexto, pessoa, tempo e processo. O primeiro elemento é subdividido em: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema é um contexto mais proximal do indivíduo, no qual o sujeito desempenha os papéis sociais e desenvolve os relacionamentos interpessoais. O mesossistema constitui-se de um conjunto de microssistemas do sujeito em que há uma inter-relação entre eles. Cite-se para ilustrar o microssistema trabalho e o microssistema casa. O exossistema é formado pelos ambientes nos quais a pessoa, apesar de não atuar ativamente, é influenciada por ele ao longo do desenvolvimento: o trabalho dos pais. O macrossistema compõem-se de ideologias de uma determinada sociedade específica, a política, o sistema econômico, as crenças, a cultura e os valores. (Bronfenbrenner, 1998).

O segundo elemento é a pessoa. Influenciará diretamente a maneira como os elementos interagem durante o desenvolvimento. Para Bronfenbrenner (1998), há três características da pessoa tomadas como as principais gerenciadoras da forma como ocorrerão os processos proximais ao longo do ciclo de vida: a força, os recursos e a demanda. A força é a orientação para a atividade, é a disposição comportamental para realizar ou não o processo. O Recurso é o conhecimento, as experiências e as habilidades adquiridos ao longo das vivências, influenciadoras das escolhas comportamentais. E a demanda são os atributos pessoais, necessidades do próprio sujeito capazes de provocar ou obstaculizar as reações do ambiente social.

O tempo é responsável no desenvolvimento humano pelas continuidades e mudanças havidas ao longo do ciclo vital. Esse componente é subdividido em: microtempo, mesotempo e o macrotempo. O microtempo abrange os episódios que ocorrem em espaços curtos, como horas ou dia. O mesotempo contempla os acontecimentos com espaços de dias ou semanas. E o macrotempo relaciona-se aos eventos entre as gerações. Na teoria bioecológica, dentro do elemento tempo, além dos eventos normativos, há aqueles que são esperados para cada fase do desenvolvimento humano de uma determinada cultura (adolescência, casamento, escolha profissional). Ademais há os eventos não normativos, os que fogem à normalidade e podem ser incluídos nesse rol a morte subita e o adoecimento. (Bronfenbrenner, 1998).

O último elemento da teoria, o processo, promove o diálogo, interage com os fatores precedentes e possibilita as ações do organismo consigo, com outras pessoas e com o ambiente. O desenvolvimento do sujeito, conforme a teoria bioecológica, não ocorre como um processo maturacional programático, já previsto na genética de sua espécie, e sim, na dialogicidade entre o sujeito e os contextos surgidos longo de toda a vida. Trata-se do processo responsável pela construção das competências e disfunções humanas.

As competências são resultantes do conhecimento, habilidade e experiências acumuladas pelo sujeito durante o processo evolutivo. Direciona as repostas e os comportamentos. Nesse paradigma, a resiliência atua como uma competência. Já as disfunções são patológicas, compreendidos como desequilíbrios biopsicossociais responsáveis pela formação das psicopatologias. (Poletto, 2011).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano permite a compreensão do processo desenvolvimental do homem contextualizado. Para os estudos da resiliência, ao conceituá-la como um estado psicológico e ao refutar a ideia de um atributo intrínseco e invariável presente no sujeito restringindo-a a um traço de personalidade, corrobora com a visão construtivista da habilidade. (Koller, 2011).

4.1.5 Resiliência e hardiness: há diferenças entre os conceitos?

O conceito de *hardiness* ou robustez psicológica (tradução para a língua portuguesa) foi contemporâneo ao de resiliência. Na década de 70, início da primeira

fase de estudos sobre a resiliência, a Psicologia Existencial trouxe para a comunidade científica um tema ainda pouco explorado no Brasil, a robustez. Alguns autores assemelharam o *hardiness* com a resiliência pelo fato de as pessoas que os apresentam possuírem características de resistência ao estresse (Pereira, 2001). Todavia há quem contrarie a semelhança, por considerar que *hardiness* é conceituado como um traço de personalidade e, resiliência apenas um estado. (Maddi, 2002).

Hardiness poderia ser perfeitamente compreendido como coragem existencial. Para Maddi (2002), é a robustez psicológica que impulsiona o sujeito a enfrentar as incertezas, seus medos e resistir e perseverar na presença das dificuldades. Distinta da resiliência, não é um estado variável, não obstante uma característica da personalidade. Os conceitos confundiram-se devido à resistência ao estresse apresentada tanto pelos sujeitos resilientes como pelos 'robustos'.

Consoante Kobasa e Pucetti (1983), as pessoas com índices elevados de *hardiness* possuem um perfil com três características: controle; compromisso e desafio. Pessoas robustas assenoreiam os seus medos e enfrentam os desafios; avaliam as dificuldades como oportunidade de aprendizado e conhecimento; comprometem-se com que realizam; apreciam as mudanças como oportunidade de desenvolvimento e enfrentam as situações estressantes autoconfiantes de suas capacidades, sem desestruturar-se.

Percebe-se pelo o exposto acima que são pessoas autoconfiantes, com autoestima positiva e autocontrole, características de personalidade que podem ser encontradas nas pessoas resilientes. Contudo, além das diferenças já relatadas, na resiliência, o sujeito na vivência do fato estressante, abala-se, e reestrutura-se. Já as 'robustas' não se abalam diante do estresse, pois não avaliam a situação como uma variável estressora. (Maddi, 2005).

Embora Maddi (2002, 2005) reforce que seja um traço de personalidade, não defende a postura inatista. Segundo ele, a Robustez desenvolve-se na interação do sujeito desafiador, controlado e comprometido com o mundo, e os resultados positivos de sua ação alimentam a postura robusta. E ainda complementa que o ambiente, quando encoraja o sujeito e o faz avaliar as mudanças como desafios, muda nele a sua forma de avaliar os fatos, ao invés de sentir-se estressado, vê o problema como uma nova oportunidade de tomada de decisão e de desafiar suas

habilidades, aprendendo com a experiência. Essa coragem existencial que possibilita a resistência ao estresse. (Maddi, 2002, 2005).

4.1.6 RESILIÊNCIA: cápsula de proteção contra os fatores de risco?

A pessoa resiliente desenvolve respostas psicomotoras adaptativas para as situações avaliadas como potencialmente estressoras. Ao vivenciar os momentos de estresse, o sujeito desestabiliza-se e reequilibra-se novamente. Contudo, a resiliência não é um atributo humano que obstaculiza os fatores de risco, os extingue ou os tornam inertes. Os fatores de riscos estão presentes, todavia a resiliência aliada aos fatores de proteção que o sujeito adquiriu ao longo de sua vida, amenizam os efeitos daqueles e possibilita, ao homem, melhores formas de responder as variáveis adversas. (Koller, 2011).

As primeiras pesquisas científicas sobre os fatores de risco ocorreram no campo da Epidemiologia. Com o intuito de promover ações para possibilitar a prevenção de doenças, a ciência epidemiológica busca compreender os padrões recorrentes de algumas patologias nas populações. Com essa medida pretendia descobrir o agente nocivo e responsável pelo adoecimento. O aprofundamento dos estudos nas áreas afetas às ciências sociais contribuiu para a ampliação do conceito de risco. Neste sentido, o fator risco deixou de restringir-se apenas a uma avaliação do binômio 'saúde-doença'. Igualmente, valorizaram-se os riscos psicossociais responsáveis, também, pela formação de um conjunto de doenças mentais e pelo desenvolvimento não sadio do sujeito. (Yunes, 2001).

O conceito de saúde para o modelo epidemiológico de ciência atrelava-se a ausência de doenças físicas, o movimento pode intitular-se como higienização científica. Compreende-se, por essa ótica, como sadio ou 'normal', o cidadão desacometido de distúrbio físico ou psicológico no organismo. Se acometido, poderia ser estigmatizado como doente. O progresso das ciências sociais cooperou na mudança dessa perspectiva do ser saudável.

A guisa de exemplo recorde-se fato relevantíssimo ocorrido no transcurso dos anos setentas do século XX: o alvorecer de uma preocupação com o desenvolvimento infantil e os prejuízos sobrevividos dos fatores de riscos gerados no ambiente para a maturação salutífera do futuro adulto. Incluiu-se como fatores

adversos, o aumento substancial no número de divórcios; as novas configurações familiares; a adicção alcoólica; a drogatição; a má distribuição de renda e o desemprego em grande escala – ocasionador de sensível queda no poder aquisitivo dos cidadãos. Desse modo, a comunidade científica, à luz das novas descobertas, ao considerar o conjunto de fatores descritos como proponentes para os fatores de riscos ampliou o grau de incerteza quanto ao crescimento salubre das populações jovens. (Cowan, 1996).

Conforme a discussão apresentada, o avanço nas investigações sobre as influencias ambientais no processo desenvolvimental ampliou a visão sobre o entendimento acerca das categorias saúde e doença. O homem passa a ser considerado por um prisma holístico. A compreensão humana dá-se pela interinfluência mútua com o contexto circundante, no qual o sujeito atua e da qual retira ingredientes para repensar a própria ação. Assim, constrói-se e é edificado pelo meio. Desse ponto de vista, o risco deixa de ser estático e torna-se um processo dependente da relação do homem com o ambiente. Um fato somente será um risco para o homem quando este avaliar a situação negativamente. Pesquisadores do desenvolvimento humano (Bee, 1984; Papalia, 2000) acreditavam que a monoparentalidade, os divórcios e futuros recasamentos seriam fatores de estresse para a criança, um possível risco para o processo evolutivo.

Por outro lado, entretanto, os resultados de novas diligências autorizaram questionar-se o conteúdo defendido pela ideia formulada no início das pesquisas, neste campo do conhecimento humano pelos psicólogos do desenvolvimento. Com as observações pode-se concluir que algumas crianças apresentaram padrões de desenvolvimento normais para idade e cultura. Portanto, as reconfigurações na estrutura nuclear familiar não se transformaram em variáveis de riscos para os pequenos. A assertiva pode ser corroborada com a relativização do fator de risco, apresentada por outros autores (Hutz, Koller & Bandeira, 1996). Na mesma direção, Blum (1997) apontou os riscos como fatores mais relacionados às limitações do desenvolvimento bem-sucedido do que às consequências do comportamento do sujeito ao defrontar-se com a situação adversa.

De acordo com Cowan (1996) os riscos não são estáveis e sim circunstanciais. Se no tempo presente o risco pode apresentar-se como um fator de importante, posteriormente, poderá o sujeito, ao desenvolver fatores de proteção, não avaliar a situação como uma vulnerabilidade. Poderá sim desenvolver novos

riscos, mas não mais o anterior, ou o anterior sob nova roupagem – consequência da interação entre o sujeito e o ambiente.

Considerar o sujeito na totalidade das relações estabelecidas por ele com o meio natural e com o meio sócio-histórico no qual se encontra inserido permite apontar cuidados na avaliação dos riscos: para ajuizar os riscos é imprescindível o conhecimento do contexto da pessoa. As vulnerabilidades não atingem a todos e não são vivenciadas do mesmo modo por pessoas diferentes. Se para alguns pode ser um problema, para outros, apenas mais um desafio. Conforme ao defendido por Rutter (1987), os fatores de riscos devem ser apurados dentro de cada contexto singular do indivíduo, pois o fator de risco atual poderá, futuramente, transformar-se em um fator de proteção.

Neste sentido, um indicador na mesma criança pode funcionar, dependendo da situação, como risco e, também, como fator de proteção ou mesmo ser considerado um fator neutro. Marta é uma estudante de 15 anos, tímida, quase não fala em grandes grupos e tem poucos amigos; entretanto possui um desempenho excelente na escola e participa de atividades em sua comunidade (...). Pode-se tomar uma das características dessa adolescente para pensar a necessidade de contextualização quando se avalia se determinado aspecto é risco, proteção ou um elemento neutro. Neste exemplo, tomar-se-á a timidez (mesma variável) da adolescente, que pode levar a depressão (risco), evitar a delinquência (proteção) ou não interferir na aquisição de conhecimentos (neutro). (Poletto & Koller, 2011, p.34).

Até esta fase da sequência discursiva já se destacou os fatores de risco e como os segmentos teóricos o entendem, além das principais formas de enfrentamento adotadas pelo sujeito. A questão posta a debate na próxima etapa deste discurso atém-se à compreensão dos fatores de proteção. Pode-se defini-los como o conjunto de características individuais ou ambientais, desenvolvidas na pessoa com o fito de minimizar as vulnerabilidades e reduzir, tão logo, os efeitos negativos produzidos pela ação dos fatores de risco. (Alvarez & Cárceres, 1997).

Necessário acentuar a ressalva atribuída por Rutter (1987) aos fatores de proteção. Para o autor não há isenção e afastamento integral dos riscos pelo sujeito. Há um processo de constante reavaliação das situações vivenciadas. O olhar do sujeito sobre a circunstância, esse sim! Modifica-se constantemente. “Os conceitos de proteção e vulnerabilidade podem aparecer como se fossem lados diferentes de uma mesma moeda, no entanto não significa dizer que proteção signifique falta de vulnerabilidade” (p. 321).

Assim como os critérios adotados para produzir-se análise dos fatores de risco, também para analisarem-se os fatores de proteção há de se considerar a contextualização. A proteção pode não produzir nenhum efeito na ausência do fator estressor. Consoante ao conteúdo da comunicação engendrada por Rutter (1987), os fatores de proteção modificam as respostas do sujeito na presença da situação de risco. Por conclusão óbvia, se cessarem-se as causas da vulnerabilidade, nada haverá de produção no sujeito no tocante à classificação dos fatores de proteção. Sem a presença do risco, o fator de proteção não é acionado. Koller (2011), psiquiatra inglês, compartilha da ideia apreciada, pois afirma não haver correspondência entre os fatores de proteção e as condições de baixo risco.

Rutter (1987) distribui em três categorias distintas os fatores de proteção:

- i) aqueles considerados inertes na ausência do fator de risco;
- ii) aqueles considerados necessariamente experiências agradáveis; e
- iii) aqueles considerados tanto experiências, como qualidades desenvolvidas do indivíduo.

Para Yunes (2001) “Os mecanismos de proteção serão aqueles que, numa trajetória de risco, modificam o rumo da vida do indivíduo para um final mais adaptado” (p.22). Desse modo, alguns fatores do ambiente auxiliam a formação dos mecanismos de proteção: relações de afetos seguras; redes de apoio social e ambiente incentivador. Contribuem, também, para o desenvolvimento dos atributos individuais a autoconfiança, a autoestima positiva, o autocontrole e o controle do ambiente. Todos esses fatores são importantes para a adaptação do sujeito às situações estressoras, restando os efeitos nocivos, sentencia Rutter (1987).

Em linha de raciocínio semelhante, Garmezy (1984) alvitra acerca das interações possíveis entre os fatores de risco e os fatores de proteção. Para ele, nas interações entre as qualidades individuais e as variáveis estressoras será possível conjecturar-se e estabelecer-se um processo para qualificar a adaptação do indivíduo às situações adversas. O sujeito adaptado reavalia melhor a experiência ao reduzir as impressões negativas.

Garmezy (1984) detectou três tipos de interações: o desafio, a imunização e a compensação. No desafio, o sujeito avalia a situação estressora como uma oportunidade para testar suas habilidades. Nesse caso, o fator de proteção envolvido seria a competência e o de risco, o estresse. Já na imunidade, o fator de risco opera como um reforçador do mecanismo de proteção, pois quando o sujeito

obtem sucesso ao enfrentar o fato adverso, aumenta a probabilidade de agir e futuramente, com as mesmas habilidades e dará melhores respostas adaptativas. Finalmente na compensação, os fatores de estresse e as características individuais são cumulativos. Quando o indivíduo apresenta qualidades compensatórias como um bom grupo de apoio, o estresse será diminuído, mesmo não havendo relação direta entre a variável estresse e o grupo, este será compensatório ao estresse, diminuindo-se os efeitos prejudiciais ao organismo.

Em síntese, a resiliência é uma competência que atuará como um fator de proteção, assistindo o indivíduo na reestruturação após a vivência do fator estressor. O sujeito resiliente não deixa de abalar-se com a interferência da variável estressora; ao contrário, adapta-se melhor aos fatos, reavaliando os aspectos negativos vivenciados (Rutter, 1999). Em outra oportunidade, o autor em epígrafe assim manifestou-se: “Como uma resposta global em que estão em jogo os mecanismos de proteção entendendo por estes não a valência contrária aos fatores de risco, mas aquela dinâmica que permite ao indivíduo sair fortalecido da adversidade (...)”. (Rutter, 2003, p. 496).

4.1.7 PREDITORES DA RESILIÊNCIA: fatores presentes nos sujeitos resilientes

Na primeira etapa dos estudos sobre a Resiliência, por volta da década de 1970, os pesquisadores concentraram-se na avaliação dos fatores de risco e nos fatores de proteção. Nos anos noventa, entretanto, muda-se o foco da investigação. Os aspectos envolvidos na promoção da resiliência emergem como figura central das perquirições.

Os estudos embrionários questionaram a origem da resposta resiliente em ambientes não-favoráveis ao desenvolvimento saudável. Esse fato inquietou os estudiosos. Afinal, a resiliência é construída ou integra a genética do sujeito? As observações penderam para a perspectiva construtivista. (Grotberg, 2000).

Edith Grotberg empreendeu estudos com amostra de pessoas consideradas detentoras de características resilientes. Analisou os fatores de resiliência, o passo a passo necessário para o desenvolvimento da resiliência. O resultado das análises revelou indicadores corroboradores da seguinte sentença: os fatores de resiliência

são imprescindíveis para a promoção do comportamento resiliente, conquanto esses fatores modifiquem-se em cada fase do desenvolvimento humano. (Grotberg, 1999).

Grotberg (1999) subdividiu os fatores de resiliência em quatro processos: “Eu tenho” (apoio social); “eu sou” e “eu estou” (ambos relativos à força intrapsíquica) e “eu posso” (habilidades, capacidades interpessoais e resolução de conflito). A subdivisão não fragmenta a resiliência em quatro etapas, mas facilita a compreensão didática das interinfluências da pessoa e seu ambiente no desenvolvimento das respostas resilientes naquela.

O “Eu tenho” põe em relevo a presença do grupo social do sujeito – definido como conjunto de outros sujeitos prestadores de auxílio ao indivíduo em aspectos importantes das aprendizagens e favorecendo o seu crescimento saudável. E com os quais se relaciona afetivamente e incondicionalmente. O “eu sou” e “eu estou” são consideradas as características individuais, como a autoconfiança; autoestima positiva; autoeficácia; autocontrole e responsabilidade. Já o “eu posso” são as habilidades e capacidades que o indivíduo reconhece em si e usa-as em seu favor na resolução de possíveis conflitos ou nas tomadas de decisão. (Grotberg, 1999).

De acordo com Grotberg (2000), os fatores de resiliência são apresentados como aspectos imprescindíveis para o comportamento resiliente e, do mesmo modo que as circunstâncias do ambiente modificam-se, exigindo do sujeito novas posturas. Os fatores de resiliência, também, transformam-se, não podem ser entendidos como estáticos e rígidos.

A função da resiliência, no sentido considerado, é promover a capacidade adaptativa do sujeito diante das adversidades e vulnerabilidades do ambiente. O sujeito, com os fatores de resiliência desenvolvidos, não está imune ao sofrimento ocasionado pelas variáveis estressoras. Mas, embora sofra com elas, supera-as e sai fortalecido da experiência. Devido às causas expostas, a resiliência é considerada, por alguns estudiosos (Seligman, 2000), como fator preditivo de saúde mental e qualidade de vida.

Por ser um constructo, segundo Grotberg (1999), a resiliência pode ser desenvolvida no sujeito desde a primeira infância, razão pela qual a pesquisadora criou um projeto de resiliência, no qual teve a colaboração de seu amigo e, também, afiliado ao tema, Néstor Suárez Ojeda (Grotberg, 1995).

Edith Grotberg não foi a única a gerenciar e desbravar os aspectos promotores da resiliência, outros pesquisadores como Luthar e Cushing (1999);

Kaplan (1999) e Bernard (1999) participaram da segunda geração de estudos sobre a Resiliência (Melillo & Ojeda, 2005). Parcela substancial desse elenco de pesquisadores é adepta da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (1981) e guiou-se por ela para a construção do modelo ecológico-transicional de resiliência. O modelo consiste em posicionar o homem na perspectiva holística de desenvolvimento. O homem faz parte de um todo cuja composição estruturada encontra-se em movimento de mudança constante e por isso supera a simples soma das partes. O sujeito está integrado em um organismo do qual é agente modificador tanto do ambiente quanto de si mesmo, no processo evolutivo.

No modelo ecológico de resiliência, o indivíduo relaciona-se com vários sistemas: o familiar, o comunitário, o funcional (trabalho), o espiritual e o cultural. Semelhante à teoria de Bronfenbrenner, desenvolve-se interagindo nesses espaços. A partir da interinfluência recíproca entre o homem e os contextos, nos quais participa direta ou indiretamente, o homem poderá formar os fatores de resiliência e reorientar sua conduta resiliente. (Infante, 1997).

4.1.8 Resiliência: dos múltiplos sentidos atribuídos à competência no campo teórico para a aplicabilidade na realidade empírica

Das investigações científicas atribuídas ao grupo de pesquisadores da primeira geração de estudos sobre a resiliência, obtém-se a seguinte definição: a capacidade de resistir ao estresse e retornar à condição homeostática anterior a vivência do evento estressor (Rutter, 1987). Eis a transcrição literal encontrada em obra consultada, engendrada pelo mesmo autor, em época distinta (1999, p.119): “Fenômeno em que se supera o estresse e as adversidades”.

Essa definição ainda afiliava-se ao conceito de resiliência originada nos achados da área de conhecimento da Física, sobretudo aqueles destinados a produzir conhecimentos sobre a elasticidade dos materiais. Com o aprofundamento das pesquisas, os conceitos passaram por substancial modificação. Observe-se a manifestação de Cowan e Schulz (1996, p.14): “resiliência refere-se aos processos que operam na presença de risco para produzir consequências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência de risco”.

Percebe-se no conteúdo do fragmento destacado a definição de resiliência não restrita apenas a capacidade de resistir, mas também aberta às possibilidades

de gerar resultados salutíferos no sujeito quando este tem de comporta-se em presença de vulnerabilidades. Enquanto Masten (2001) percebe a resiliência como um fator preditor de qualidade de vida e de saúde mental, na visão de Yunes (2001) a resiliência funciona como elemento de superação das dificuldades enfrentadas pelo sujeito.

Novas pesquisas; outras conjecturas, percepção ampliada. A resiliência deixou de ser apenas considerada como uma capacidade individual e tornou-se, também, uma habilidade grupal ou de toda uma comunidade: “resiliência é uma capacidade universal que permite que uma pessoa, grupo ou comunidade previna, minimize ou supere os efeitos nocivos das adversidades” (Grotberg, 1995, p.7). A novidade nessa assertiva foi a extensão da capacidade de alcance da competência para a comunidade e a possibilidade da prevenção.

Grotberg (2005) inovou ao vincular resiliência com a possibilidade de prevenção das circunstâncias negativas. Até aquele momento a resiliência concentrava-se nos resultados, após a vivência do episódio- estressor. Diferentes pesquisadores observaram que a resiliência podia ser promovida no sujeito e ainda permitir uma avaliação adequada sobre os fatos do dia a dia, com a antecipação de consequências prospectivas. A autora, à maneira de complementação, definiu resiliência ao asseverar que a competência permite ao indivíduo facear, vencer e, passada a experiência, transformar-se.

4.1.9 Psicologia positiva e resiliência

A Psicologia Positiva é uma abordagem recente da ciência psicológica. Por muitos anos a Psicologia, ao descortinar os aspectos vulneráveis do sujeito, preocupou-se com a patologização do indivíduo. Em 1998, Martin Seligman, ao assumir o cargo de presidente da Associação de Psicologia Americana (APA), propôs uma nova perspectiva para os estudos voltados a desvendar os comportamentos humanos. Para ele, a ciência psicológica negligenciava as características virtuosas dos homens, preterira o lado saudável enquanto evidenciava os fatores patologizantes. Seligman (2000) insatisfeito com a postura dos pesquisadores nos domínios das ciências humanas alvidrou a Psicologia Positiva e

em 2001 publica uma edição especial da Revista da APA com a nova abordagem psicológica. (Paludo, 2011).

A Psicologia Positiva apega-se às virtudes e forças intra e intersíquicas do homem, como a esperança, a criatividade, a sabedoria, a espiritualidade e a coragem (Paludo & Koller, 2011). Os estudos ambicionam o conhecimento do homem em seus aspectos saudáveis e, por isso, positivos. Haidt e Keyes (2003) defenderam a nova postura psicológica ao enaltecer que esse lado humano proporcionou um “florescimento” do homem, da comunidade e das instituições. A ideia do florescimento corrobora com a postura positiva, o papel do psicólogo, aqui, não seria assessorar o indivíduo no seu reequilíbrio após sofrimento de algum trauma ou da vivência de algum transtorno.

Na esteira das inovações o profissional de Psicologia Positiva não opera sob ‘reparos’; ele reaproveita as próprias qualidades e habilidades humanas a fim de protegê-las das vulnerabilidades circunstanciais. A Psicologia Positiva valoriza a ‘sustentabilidade psicológica’, ao conceber o próprio organismo como detentor de um mecanismo de proteção que o possibilita manter-se saudável (Haidt, 2004; Seligman, 2001). “A abordagem positiva pretende contribuir com o desenvolvimento e o ‘funcionamento saudável das pessoas, grupos e instituições, preocupando-se em fortalecer competências ao invés de corrigir deficiências”. (Paludo, 2011, pp. 70-71).

O precursor da Psicologia Positiva, Martin Seligman (2003), reiterou três aspectos imprescindíveis para a abordagem: 1) experiências subjetivas positivas do sujeito que o ajudaram a sentir-se bem; 2) perfil personalístico do indivíduo; 3) apoio social: as instituições e comunidades, nas quais o sujeito é participante ativo ou indireto. O primeiro aspecto resgata na história de vida do sujeito experiências positivas que o ajudaram no bem-estar subjetivo, fatos que proporcionaram emoções positivas, com vistas à buscar, no presente, a felicidade autêntica e o *flow* (movimento de transcender e ir à procura do que é saudável) (Seligman, 2002; Myers, 2000). E, o futuro, avaliá-lo com otimismo e esperança. O segundo aspecto rastreia as forças intrapsíquicas do indivíduo, sua capacidade para amar e perdoar, além de seus recursos psicológicos que são traduzidos em sua sabedoria e talento (Hendrick & Hendrick, 2002). E o terceiro aspecto se refere às forças sociais, as crenças e valores instituídos que auxiliam na postura altruísta da pessoa, além de colaborar na sua capacidade para amar e tolerar. (Tuner, Barling, & Zacharatos, 2002).

Apesar de as investigações sobre psicologia positiva ganharem visibilidade na comunidade científica após cinco anos da primeira publicação sobre o tema na revista da APA (Seligman, 2001), ainda prevalece a postura patologizante da Psicologia. (Paludo & Koller, 2011).

Semelhante à resiliência, as emoções positivas configuram-se na forma de índices avaliativos importantes para a mensuração da qualidade de vida e da saúde mental. Verifica-se nos sujeitos resilientes e naqueles com postura positiva melhor ajuizamento dos fatos do dia a dia. As emoções positivas, assim como a resiliência, protegem os sujeitos das vulnerabilidades contextuais ao possibilitar melhores condutas na resolução de conflito e na tomada de decisão. (Yunes, 2003).

Frederickson (2000) observou que as negativas reduzem o repertório comportamental, pois emergem no enfrentamento de situações adversas, fazendo com que o sujeito tivesse duas alternativas: fuga ou luta. Ao contrário das negativas, as emoções positivas possibilitam a expansão do indivíduo em seu ambiente, enquanto as negativas o retraem como forma de proteção. Segundo Frederickson (1998, 2001), as emoções positivas promovem a saúde mental, social e física. E complementa os benefícios ao afirmar que a Resiliência configura-se como um recurso psicológico resultante das emoções positivas.

Alguns autores (Keyes & Hadit, 2003; Masten, 2001; Frederickson, 2000) correlacionaram a Resiliência com as emoções positivas. Para eles, as experiências estressoras enfrentadas com sucesso pelos sujeitos, possivelmente gera emoções positivas pela superação da situação adversa, reforçando a conduta resiliente. Há um processo de retroalimentação: estresse vivido – superação – emoção positiva – condicionamento da resposta resiliente. Block e Kremen (1996) alegaram que as emoções positivas são resultados de estratégias de resiliência ou de *coping* (estratégias de enfrentamento). Já há aqueles que declararam que os sujeitos resilientes têm as emoções positivas como recurso para alcançar o coping através do humor. (Masten, 2001; Werner & Smith, 1992; Anthony, 1987b).

Frederickson (2003) afirmou que o homem constrói suas estratégias e recursos de enfrentamento de situações adversas fazendo uso de sua emocionalidade. Masten (2001) coadjuvou com os resultados de Frederickson (2003) ao defender que a resiliência é resultado de um processo adaptativo possível a qualquer ser humano, e não exclusivo a um grupo de privilegiados, sendo comum aos resilientes a capacidade de experimentar as emoções positivas. “Nesse sentido,

as emoções positivas representam uma ampliação das estratégias de enfrentamento e ajudam a construir recursos psicológicos como a resiliência”. (Paludo & Koller, 2011, p.79).

4.1.10 Resiliência no contexto militar: estudos que auxiliam no desenvolvimento, formação e aperfeiçoamento das tropas militares

O serviço militar expõe o militar a muitas fontes crônicas e agudas, potencialmente traumáticas. Seja em atividades de guerra ou não-guerra, o profissional tem sob sua responsabilidade o cuidado de sua própria vida e de outrem. Situações de conflito armado, a vivência da morte, a preocupação com o sucesso na missão, a fadiga e a privação de sono tornam-se fatores ansiogênicos para os participantes do conflito. (Brian, 2008).

Os efeitos do estresse podem prolongar ao longo da vida do militar, não apenas durante sua participação nos exercícios militares. Esses efeitos ocasionam aumento no número de militares assistidos pelo serviço de saúde; rebaixamento do desempenho profissional; desmotivação pela carreira; despersonalização e possíveis comorbidades como adicção alcoólica e drogatição. (Brian, 2008).

Programas de preparo da tropa nos Estados Unidos incluíram a promoção da resiliência em militares. Ao avaliar, no período de triagem psicológica, indivíduos com capacidades e habilidades adequadas para o perfil projetado do cargo, perceberam que aqueles que demonstraram condutas resilientes na triagem, no retorno da missão recebida, demonstraram melhor equilíbrio biopsicossocial (Brian, 2008). No fim da atividade militar, observou-se menor número de baixas de militares com TEPT(Transtorno de Estresse Pós-Traumático), reduzindo os custos com tratamento psiquiátrico, e a perda do profissional a longo prazo. (Morgan, 1996).

Estudos com militares nos Estados Unidos, classificados como sujeitos não-resilientes na triagem psicológica, ao saírem do conflito por razões de saúde, não retornaram após a melhora de seu quadro. Já aqueles que apresentaram atributos e competências relacionados a resiliência, voltaram ao confronto armado após melhora do quadro. (Charney, 2004).

As exigências físicas, psíquicas e sociais da profissão militar são inúmeras. O militar deverá adaptar-se ao desconforto dos equipamentos militares, à distância de familiares, à fadiga física e mental, à privação de sono, às diferenças climáticas e

aos terrenos diferenciados, à morte de companheiros de profissão, a imprevisibilidade do ataque inimigo e a preocupação constante com a segurança pessoal e a do grupo do qual faz parte. A vivência de situações estressoras são recorrentes ao militar, portanto a adaptabilidade e flexibilidade psicológica são imprescindíveis para o bem-estar e a permanência no exercício. (Hourani, Lane, & Marsden, 2014).

Com fundamento nas necessidades elencadas, conhecer os fatores de resiliência e promovê-los nos militares antes, durante e após encerrada a missão possibilitará maior produtividade do profissional, devido a redução das baixas em decorrência de fatores de estresse; prevenção e predição dos possíveis déficits operacionais; contração dos transtornos como o TEPT. Em razão das possibilidades de melhoria processual, acredita-se atenuar as demandas com os gastos em saúde e os prejuízos sociais e psicológicos ao militar e sua família. Em suma, desenvolver ações e engendrar estratégias de atuação para promover uma força militar mais resistente ao estresse. (Brian, 2008).

Nos Estados Unidos, entre os anos de 1980 a 1990, a relevância do tema gerou investimentos da ordem de 10 milhões de dólares com estruturação de comissões de trabalho compostas por profissionais da área da Psicologia e com a aquisição de aparelhos rastreadores. O Exército americano aplicou a expressiva quantia com a finalidade de selecionar e treinar a tropa com vistas no sucesso das missões e na preservação do estado físico, psicológico e social dos militares durante e após a realização dos exercícios. O empreendimento produziu dados biográficos importantes sobre comportamentos anti-sociais e angústia emocional. (Brian, 2008).

No Brasil, os estudos sobre resiliência com amostras de militares, caracterizam-se pela escassez e restringe-se a investigações isoladas com foco nas forças auxiliares de alguns estados brasileiros (Lautert, 2015^a; 2015^b; Martins, 2012; Videira, 2011). Consideram-se também escassos os instrumentos validados para o contexto militar – outro fator limitador –, uma vez que os critérios de validade e fidedignidade da medida permanecem desconhecidos e podem comprometer as pesquisas na área.

4.2 Autoeficácia: como esse sentimento pode despertar no sujeito o bom desempenho pessoal?

A definição de autoeficácia, como proposta pelo psicólogo canadense Albert Bandura, em 1977, alude à crença do sujeito sobre a capacidade própria de realizar com sucesso alguma atividade. O entendimento do constructo prende-se à compreensão da Teoria Social Cognitiva cuja essência doutrinária atribui à pessoa o perfil de agente de seu processo desenvolvimental. De maneira diversa da abordagem comportamentalista, behaviorista, não propugna o desenvolvimento como resultado da interinfluência da resposta com os estímulos ambientais, mas como consequência da ação do indivíduo sobre o entorno.

O comportamento humano visto por outro ângulo, sob os fundamentos da Teoria Social Cognitiva, a partir da adoção de um modelo de reciprocidade triádica, cuja matriz perceptiva entrelaça em uma mesma perspectiva o ambiente externo, os fatores pessoais (as emoções, o aparato biológico, os conhecimentos insertos na estrutura cognitiva) e a conduta própria daquele indivíduo, autoriza uma visão de totalidade sobre a ação do indivíduo.

O sujeito constrói, modifica e reconstrói o meio e a si mesmo em um processo dialético, no qual atua como agente de mudança do ambiente físico e da estrutura cultural, e concomitantemente modifica-se. Ao agir sobre o meio, alterando e produzindo novos resultados, também, transforma-se, edificando novos pensamentos e diferentes respostas, com influências incontestes para o comportamento futuro. (Bandura, 1989; Martínez, 2006).

Alçado à função de agente do desenvolvimento, o homem assume a característica de protagonista nas relações estabelecidas com o mundo. Para Bandura (2008), ser agente significa influenciar os processos de modo intencional, modificando-se as circunstâncias da vida e a si mesmo. Nessa perspectiva, as pessoas possuem o controle da ação, são auto-organizadas, autorreflexivas, criativas, proativas e autocontroladas, e não pacientes das influências ambientais.

Em outra comunicação – Bandura (2004) – o autor em epígrafe delinea quatro importantes características para o perfil de agente: a antecipação, a intencionalidade, a autorreatividade e a autorreflexão. Na antecipação, as pessoas preveem os resultados de ações ainda não sucedidas, em razão do desejo e das demandas apresentadas. Ao gerarem expectativas pelos resultados de suas

condutas prospectivas, os sujeitos motivam-se e se esforçam para obter êxito na atividade.

Enquanto na intencionalidade o sujeito age na expectativa de alcançar os resultados e para tanto intenciona o ato e configura planos de ação, na autorreatividade o destaque encontra-se no monitoramento constante da conduta. O indivíduo avalia sincronicamente suas reações à medida do desenrolar da ação. Porque regula o comportamento, avalia situações e delibera por ações ao mesmo tempo proporcionadoras de prazer e escusadoras do desprazer. Por derradeiro, eis a característica da autorreflexão. Aqui o sujeito atua como juiz de seu comportamento. Avalia as crenças, as motivações e a eficácia pessoal implicadas na situação e, decorrido o exame-reflexivo, corrige as estratégias para a próxima conduta, com vistas na manutenção dos aspectos positivos e na correção dos aspectos considerados negativos no comportamento.

Já a percepção do indivíduo sobre suas capacidades e habilidades utilizadas para a realização de determinadas atividades intitula-se autoeficácia. Saliente-se: a construção dessa percepção dá-se no desenrolar das condutas do sujeito. Como sublinhado nos fragmentos antecedentes deste, o sujeito autorreflete e auto-observa, além de ajuizar, no decorrer da ação, sobre a eficiência dos resultados provenientes da ação praticada. Em suma, considera-se a autoeficácia como a crença do sujeito em relação à repercussão profícua da execução de exercícios específicos. (Bandura, 1994).

Costa (2003) amplia a definição apresentada por Bandura (1994) para autoeficácia. A competência não se restringe apenas ao sentimento de ser eficaz em determinadas condutas; provoca, no sujeito, significativas alterações na maneira de reagir e na de pensar, além de causar alterações no comportamento antecipatório. O sujeito sente-se em melhores condições na execução de uma atividade, e, possivelmente, terá pensamentos assertivos sobre os resultados, emoções positivas e no processo de antecipação, conduzirá sua imaginação para o bom desempenho.

Martínez e Salanova (2006) alegaram convicção sobre o fato da competência pessoal ser construída a partir das capacidades já desenvolvidas no sujeito. Ao avaliar-se durante o comportamento, passa a crer no desempenho futuro eficaz em outras atividades. A autoeficácia é alta ou reduzida a depender do autojulgamento. Contudo, não é um sentimento generalizado, o sujeito não se sente eficiente em toda conduta, mas sim em domínios específicos.

O sentimento de competência pessoal coaduna-se com o sentimento da autoestima; do autocontrole; da autoconfiança; da motivação; das emoções positivas; da resiliência; da decisão e da responsabilidade. Há uma relação direta de causa e efeito entre a crença nas habilidades e o comportamento evidenciado pelas marcas dos bons resultados. A crença pessoal auxilia, também, na melhor avaliação das circunstâncias e em decorrência desta postura diante das situações o sujeito ao invés de enaltecer as vulnerabilidades, exalta a confiança em si e possibilita tanto a redução dos efeitos negativos quanto a avaliação positiva do ambiente. Com esse costume favorece a resolução dos conflitos e as tomadas de decisão.

O sujeito autoeficaz mostra-se mais motivado para a tarefa, porquanto acredita na eficiência da ação. Apesar de não estar imune aos fracassos, conseguirá restabelecer-se com maior facilidade, pois desenvolveu de maneira satisfatória o sentimento de segurança em suas habilidades e capacidades e por consequência, refreia os efeitos nocivos da ação considerada frustrada.

4.2.1 A arte de descobrir a autoeficácia e as formas de promovê-la no sujeito

A autoeficácia não é uma capacidade restrita a um grupo privilegiado; também não pode ser considerada algo geneticamente constituída no ser humano. O sentimento de eficácia pessoal pode ser desenvolvido com trabalhos e exemplos sociais reforçadores da crença no indivíduo. Bandura (1994) comunicou a possibilidade de a autoeficácia ser desenvolvida por meio de quatro fontes: a experiência direta; o reforço vicário; a persuasão social e os estados emocionais e físicos.

Na experiência direta considera-se a própria conduta do indivíduo ao comportar-se como agente em seu entorno. No processo de autorreflexão, o indivíduo aquilata o melhor de suas características pessoais e as melhores estratégias de desempenho. Por um lado os sucessos vividos reforçam o sentimento de eficácia, por outro os fracassos vivenciados podem enfraquecê-lo se a competência ainda não está firmemente estabelecida na pessoa (Bandura, 1994). O mesmo autor salienta a experiência vivida como a melhor fonte para o desenvolvimento da autoeficácia.

O reforço vicário é a segunda alternativa para a promoção da autoeficácia. No convívio social, a pessoa observa os comportamentos e as condutas dos outros sujeitos, e avaliam os resultados de suas ações. Aqueles sujeitos assemelhados com o observador servirão como modelos de conduta. A modelagem ocorre quando o indivíduo admira um determinado grupo com perfil semelhante ao seu e atenta-se às capacidades e habilidades geradoras de resultados positivos. Consoante ao apregoado por Costa (2008), a pessoa, na modelagem, correlaciona as características pessoais com as características do modelo, caso verifique semelhanças, atentar-se para as consequências positivas e as negativas das ações desses terceiros, podendo imitá-las ou não.

A terceira fonte de autoeficácia é a persuasão social. Pessoas incentivadoras e apoiadoras podem influenciar o comportamento do indivíduo e favorecer o sentimento de eficácia pessoal. Ao conviver em um ambiente positivo com pessoas enaltecidas das qualidades individuais dos convivas, sujeitos facilmente persuadidos poderão manter o sentimento de competência pessoal por meio do incentivo verbal de outrem. A persuasão social motiva o indivíduo para a ação, e ainda fortalece seu senso de autoeficácia. Olaz (2008) destacou o convencimento positivo como fator empoderador do sujeito, com o poder de fazê-lo acreditar em suas capacidades e habilidades. Do mesmo modo o convencimento negativo tem faculdade de enfraquecê-lo. A persuasão social somente possui resultados quando o sujeito é verbalmente sugestível. (Bandura, 1994).

O autor abordado salientou a importância dos estados de ânimo e dos estados físicos como auxiliares na promoção do sentimento da autoeficácia. Conforme a teoria proposta por Bandura, a interpretação que a pessoa faz de suas reações, seja na área emocional ou na área somática, independentemente da intensidade da resposta do organismo, irá intervir sobre o senso de eficácia. Por isso, torna-se comum, em tarefas de resistência física, a fadiga ser interpretada como fraqueza ou debilidade corporal e, também, o julgamento das reações de estresse como resultado de mau desempenho, vulnerabilidade ou desconhecimento. Se houvesse tal correspondência, os sujeitos com sentimento forte de competência pessoal poderiam sentir-se energizados e direcionar a excitação para a execução da atividade. Já os que possuem dúvidas sobre sua capacidade, sentir-se-iam desconfortáveis com a energia e a excitação tornar-se-ia debilitadora da atividade.

É importante sobrelevar que as fontes fundamentais para o desenvolvimento da autoeficácia (experiência vivida, experiência vicária, persuasão social e estados organísmicos) destacadas por Bandura (1994) fortalecem ou minimizam o sentimento de competência pessoal. Nada obstante, as informações antes de produzirem algum efeito sobre o organismo, seja positivo ou negativo, são processadas cognitivamente. O indivíduo, primeiramente selecionará, ajuizará, interpretará, para então, se desejar, integrará a informações a seu repertório de conhecimento. O indivíduo não é passivo no processo de influência, ele intenciona, antecipa, reflete e regula qualquer ação ou informação, é agente de seu próprio destino. (Bandura, 1994, 2006; Costa, 2008).

4.2.2 Autoeficácia: as correlações de sentido de um lado e as divergências conceituais de outro

Alguns conceitos e construtos, pela proximidade semântica, podem confundir-se e serem inseridos na categoria sinonímica, conforme ao destaque atribuído aos vocábulos resiliência e *hardiness*. Conquanto o termo autoeficácia guarde noções de similaridade conceitual com autoestima, com autoconceito, com *locus de controle* e com resiliência, não há correspondência estrita entre essas competências. (Dos Santos, 2010).

A autoestima caracteriza-se pelas valorações atribuídas pela pessoa a si mesma. Envolve a aceitação ou negação de seu modo de ser. Referenda uma autoavaliação, positiva ou negativa, cujos reflexos incidirão, em maior ou menor grau, nas demais capacidades do indivíduo. O sujeito detentor de boa estima de si, possivelmente, receberá doses deste otimismo na percepção de suas capacidades pessoais, com o conseqüente enaltecimento de suas qualidades e habilidades. Mas isso não torna a autoestima sinônimo de autoeficácia. Enquanto aquela se designa pelo valor atribuído à pessoa por se mesma, esta se assinala por meio da crença em sua competência em agir. (Martínez & Salanova, 2006).

O autoconceito é um processo social interrupto com início na infância. Nas relações sociais o indivíduo constrói suas percepções sobre si a partir da interação com o outro. Este atua como um espelho do sujeito ao servir de *feedback* de suas ações. Assim, auxilia-o no desenvolvimento do seu autoconceito e de sua

autoestima. O outro é fundamental para a construção da identidade pessoal, cultural e social. (Martinelli & Sisto, 2003).

De outra fonte, colheu-se concepção confluyente com o pensamento dos pesquisadores aludidos. Vygotsky (2015) evidencia a formação da identidade do eu imersa em meandros sociais. O sujeito, deste o nascimento, quando lhe é outorgado uma referência nominal, insere-se em uma cultura permeada por valores e por regras de conduta. Cresce e desenvolve-se imerso em um determinado grupo responsável por sua socialização. Nessa constante interação social arquitetase a identidade de eu, a qual pode a cada novo encontro, sofrer transformações estruturais. Nesta perspectiva o sujeito modifica, transforma e destrói o entorno e, também, a si mesmo, revelando-se, portanto, flexível à mudança.

Dos enredos sociais extraem-se questões intrigantes: se o autoconceito é erigido na relação, quando o sujeito deixa-se envolver por pessoas com pensamentos negativos sobre ele, haverá influências na formação de um autoconceito frágil, com repercussão na autoestima e na autoconfiança? Do mesmo modo, a ação contrária, caracterizada pelo envolvimento do sujeito com pessoas positivas pode favorecer no outro a percepção e reconhecimento das suas qualidades? Conclui-se por afiançar à sugestionabilidade participação tanto prejudicial quanto benéfica à pessoa, a depender da influência do outro. O contrário também se torna válido, conforme ao destaque de Martínez e Salanova (2006).

Apesar de o sentimento de autoeficácia ser influenciado pela relação social, como na persuasão social e na vicariedade, encontram-se idiosincrasias entre os conceitos de autoeficácia e o autoconceito. A crença de autoeficácia constitui-se de um julgamento cognitivo objetivo sobre a competência pessoal operativa, cujo resultado orientará as condutas do indivíduo nas ações futuras. O autoconceito, em contrapartida, é uma percepção pessoal, geralmente de conteúdo afetivo, e orientado para o passado. A crença na autoeficácia responde perguntas como: “eu posso?” ou “eu consigo?”. E o autoconceito ao questionamento: “eu sou?”. (Martínez & Salanova, 2006).

O constructo lócus de controle foi desenvolvido por Rotter (1966) com o propósito de avaliar a crença sobre a causalidade da ação. Para ele, as pessoas descobrem as causas de seus comportamentos e outros episódios e atribuem o controle da conduta a algumas fontes: a sorte, outros elementos poderosos ou a si mesmo. Refere-se ao juízo crítico feito sobre o controle de sua própria vida. Aqueles

detentores de autocontrole imputam as causas em si mesmo, são os que possuem *locus interno*. Já os que responsabilizam o ambiente pelos eventos e condutas, percebendo-se controlados pela sorte ou outros fatores, são o de *locus externo*. (Rotter, 1966).

Enquanto a *autoeficácia* é o sentimento de capacidade pessoal, o *locus de controle* é a imputabilidade da ação. Consoante manifestação de Martínez e Salanova (2006), a *autoeficácia* se aproxima do *locus de controle interno*. Desse modo, ao se sentir capaz, a pessoa atribuirá a causa de sua conduta a si mesmo e não a outros fatores. Nos sujeitos com baixo controle interno esperam-se reações avessas à confiança em suas habilidades pessoais e, em geral, atrelam a causa à *externalidade*.

A guisa de complemento da ideia citada transcreve-se o esclarecedor excerto de Bandura: “a *autoeficácia*, como julgamento da capacidade pessoal, não significa *auto-estima*, que é um julgamento do amor-próprio e nem *locus de controle*, que é a crença se os resultados são causados pelo comportamento ou por forças externas”. (2008, p. 32).

Outro conceito gerador de dúvidas quanto à semelhança com as definições de *autoeficácia* é a *resiliência*. A abordagem sobre *resiliência*, revelada neste trabalho, em outra unidade, sublinha as características básicas desta competência e permite ao leitor reunir informações para estabelecer a diferenciação entre essa competência socioemocional e outras, cujos sentidos assemelham-se. Para afastar dúvidas sobre a questão, eis um ponto central: a *resiliência* pode ser considerada como a capacidade de resistir às situações estressoras e retornar ao equilíbrio anterior à vivência da circunstância adversa (Rutter, 1987). E ainda, para os autores da segunda geração de pesquisa sobre a temática, como a capacidade de enfrentar, vencer e transformar-se. (Grotberg, 2005).

Bandura (1977) destacou as influências da confiança na *autoeficácia* na energia despendida na ação. Indivíduos com elevada crença na *autoeficácia* motivar-se-ão para agir e não desistirão facilmente ao enfrentar obstáculos na realização da conduta. Nesse momento, poderia haver confusão entre a *autoeficácia* e *resiliência*. Sujeitos *autoeficazes* perseveram nas atividades por crerem em suas capacidades. A resistência manifestada no enfrentamento da situação, mesmo diante de um cenário antagônico, pode assemelhar-se a um comportamento *resiliente*, mas não o é. A *autoeficácia* está relacionada à competência operativa, já

a resiliência envolve não apenas a ação de resistir, mas também outras variáveis como afeto, controle, confiança, além da eficácia. (Yunes, 2003).

4.3 O estresse: resposta fisiológica de um organismo em estado de tensão

‘Estresse’ tornou-se uma palavra e um diagnóstico habitual para qualquer alteração de humor e comportamento. É rotineiro ouvir: “você está assim, porque está estressado(a)”. Contudo, o estresse é uma resposta fisiológica, psicológica e comportamental complexa, que ultrapassa a classificação do senso comum.

Quando afirmamos que o sujeito está estressado, o seu comportamento reúne várias respostas que iniciam em seu sistema nervoso central e estende até o sistema periférico, nesse último, os sintomas, geralmente, são perceptíveis ao ser humano. O estresse dependerá de alguns passos: Avaliação do estímulo- Avaliação dos recursos pessoais- Avaliação das consequências e feedback dos resultados. (Folkman, 2011).

O primeiro passo é a Avaliação do estímulo, o sujeito ao avaliar uma situação como estressante, o seu organismo é excitado a fim de responder por “luta ou fuga”. Nessa etapa é importante o papel do córtex pré-frontal no julgamento do estímulo, do hipocampo com as memórias anteriores e da amígdala que ativa as emoções negativas, como o medo, possibilitando a proteção do organismo ao lutar ou fugir. Segundo LeDoux (1995), a amígdala, também, é importante na estimulação hormonal das respostas relacionadas ao estresse, como o ‘congelamento’.

Na neurofisiologia do estresse, o circuito Hipotálamo-Hipófise-Adrenal é o responsável pela ativação fisiológica do organismo em situações avaliadas como estressoras. O hipotálamo, diante de um estímulo estressor, libera a corticotropina, esta atuará na hipófise, liberando o cortisol e nas glândulas suprarrenais com a liberação da adrenalina. O cortisol possibilita o aumento da glicemia no sangue, com vista a abastecer as células de energia e, junto à adrenalina, há o aumento da frequência cardíaca, da pressão sanguínea, da taxa de respiração, da dilatação dos vasos sanguíneos que se direcionam para a musculatura e, responsável pela constrição dos que abastecem os órgãos digestivos. Há a diminuição do sistema reprodutivo e do apetite. (Yehuda, 2002).

A excitabilidade do organismo permite o desempenho do sujeito, além de ser uma função adaptativa de proteção. Contudo, a estimulação crônica pode ocorrer o efeito reverso. Nos estudos sobre o estresse, alguns autores (Yehuda, 2002; Charney, 2004; Morgan III et al., 2002; Southwick, Vythilingam, & Charney, 2005) asseveram que a estimulação e a consequente resposta do organismo segue um gráfico de U invertido, onde o estímulo inicial aumenta o desempenho, porém, quando constante, diminui seu desempenho e a resposta adaptativa do sujeito.

O estresse não é uma patologia, é uma resposta natural fisiológica que aumenta a excitabilidade do organismo, retirando-o da homeostase e colocando na alostase, permitindo o indivíduo reagir aos estímulos ambientais. Não obstante, quando o corpo é periodicamente excitado o estresse pode torna-se patológico.

O estresse crônico altera a morfologia celular de algumas áreas cerebrais e, também, disfunções em alguns sistemas (Korte, Koolhaas, Wingfield & McEwen, 2005). Acredita-se que o estresse repetido remodela a área dentríca dos neurônios e alteram as sinapses das células do córtex pré-frontal. Pode ocasionar a diminuição da plasticidade cerebral, isto é, a capacidade de compensação e flexibilização do cérebro; diminuição da atenção; aumento da taxa glicêmica no sangue; humor alterado e dificuldade de retenção de memória de trabalho. E comorbidades, como síndrome de burnout; depressão; aquisição alcoólica; tabagismo; distúrbios do sono e descontrole do comportamento agressivo.

O segundo passo, após a avaliação do estímulo, é a avaliação dos recursos pessoais. O sujeito que possui estratégias de enfrentamento (coping); resiliência e autoeficácia possuem grandes chances de ajuizar o estímulo como desafio e não como um problema a ser enfrentado, diminuindo a sua excitabilidade fisiológica. A apreciação dos recursos pessoais ocorre quando o sujeito aprecia suas competências para solução do estímulo. Aqueles com fortes crenças em suas capacidades, normalmente, são os que enfrentam as atividades desafiadoras acreditando no bom resultado. (Lazarus & Folkman, 1984).

Na avaliação das consequências, o indivíduo projeta os ganhos e os prejuízos com sua ação. Nessa etapa, a avaliação dos recursos pessoais auxilia muito no resultado final, pois aqueles sujeitos que possuem boa autoestima, autoconfiança, sentimento de autoeficácia e resiliência, é comum visualizarem os aspectos positivos de sua ação, em razão de oportunizar novas aprendizagens e conhecimentos de suas capacidades. Já os que possuem deficiência nesses sentimentos e

competência, conjecturam os resultados negativos, aumentando a tensão da resposta. (Taylor, 2014).

O feedback auxiliará na retroalimentação das demais etapas já citadas. Com resultados positivos, possibilita o desenvolvimento da autoconfiança do sujeito ao enfrentar situações semelhantes no futuro, e a vivência da experiência auxilia, também, no processo de inoculação do estresse, na qual o sujeito diminui a intensidade da avaliação ameaçadora do estímulo.

4.3.1 Estresse-percebido: enfrentando os próprios monstros

Os estímulos ambientais são enfrentados singularmente por cada sujeito, cada um responderá de acordo com sua avaliação pessoal. O fato pode ser enfrentado por um indivíduo como um desafio, já por outro como uma ameaça. O estresse percebido conjuga a emoção, a cognição e o comportamento. Sujeitos com baixa crença em si mesmo, carência de recursos pessoais, possivelmente, o estresse percebido terá níveis mais altos dos que possuem autoeficácia, resiliência, apoio social e boas estratégias de enfrentamento. (Williams, 2010).

A vivência da situação estressora pode ser adaptativa ou ocasionar desajustes fisiológicos, psicológicos e até sociais. Enquanto uma pessoa pode confrontar a situação aprendendo novas habilidades e reconhecendo suas potencialidades, outras podem desenvolver situações verdadeiras de pânico e fobias. As reações podem variar em respostas de “congelamento”, “luta” ou “voo” (Brandtstädter, 2006). O congelamento são estados em que o sujeito não encontra formas de agir, sua ação é a não-reação ao estímulo. Já na luta, há defrontação com o estímulo, independente de seus resultados. E, por último, o voo. Este configura ações de esquiva, como a negação e a distração.

Consoante Fredrickson (1998), as emoções positivas e negativas são adaptativas. Para ele, as negativas auxiliam o homem a desenvolver sua atenção e a construir repertórios de respostas em situações ameaçadoras. Em contraste, as positivas, na maioria dos casos, aperfeiçoam-se em situações confortáveis e seguras. Assim, enquanto as situações que geram emoções negativas possibilitam a pessoa a aprender a retrair e proteger-se, as que geram as emoções positivas facilitam a abertura, a expansão e a novas descobertas.

A avaliação da situação estressora compõe-se de várias etapas. A primeira é a antecipação das consequências. A pessoa na apreciação pode apegar-se as perdas e aos ganhos ou as ameaças e desafios. O julgamento do estímulo como perdas e ganhos, ou ameaças e desafios está relacionado, no caso das perdas e ganhos, as experiências vividas armazenadas na memória, retorno ao passado. E as ameaças e desafios é a projeção dos possíveis resultados de seu comportamento, lançar-se no futuro. A segunda etapa corresponde ao processo de avaliação secundária (Lazarus 1966; 1991a). Momento de autoavaliação, no qual o homem equaciona seus recursos com a demanda percebida por ele. Os recursos incluem suas competências, habilidades, conhecimentos, apoio social ou material.

A terceira avaliação envolve a análise das consequências caso as demandas não sejam satisfeitas. E a última etapa cinge na valência pessoal do sucesso ou fracasso para o envolvido na situação. Neste momento, a importância ao vencer ou perder estará relacionada à dependência do sujeito pelo resultado. Por exemplo, se minha autoestima correlaciona-se positivamente com os resultados positivos, ao não atingir as demandas, ocorrerá um rebaixamento neste sentimento. (Lazarus, 1991b).

As diferenças individuais sucedem em avaliações e respostas emocionais variadas. As respostas de estresse excessivas ou inadequadas são oriundas de distorções de avaliação em uma ou mais etapas das referenciadas acima. Características como alta autoestima, autoeficácia, resiliência, grupos sociais são importantes componentes para o controle de respostas desajustadas.

4.3.2 Profissão militar e o estresse: tensão que gera ação

A profissão militar é uma atividade que incorre em vivências de ambientes hostis, privação de sono, tomada de decisão rápida, exaustão física e mental, equilíbrio emocional e risco de morte, condições propícias ao estresse. Contudo estar 'estressado' é um estado desejável ao militar. O estresse fisiológico permite à ação rápida, o pronto emprego, a hiperprosexia, agressividade, energia disponível para abastecer as células, anestesia e analgesia do corpo. Sem embargo, aliado à condição de excitabilidade constante no exercício da profissão, é imprescindível o desenvolvimento de fatores protetivos que limitará a tensão corporal, garantindo a sua saúde.

Estudos com militares norte americanos que participaram de missões de guerra em países estrangeiros revelam que uma das maiores causas de baixas de saúde e saída de combate e gastos públicos com internações estão relacionadas aos Transtornos de Estresse Pós-traumático (TSPT), anteriormente conhecida como “exaustão de combate” (Committee on Veterans, 2007). Dados de pesquisa do Exército norte americano do Estados Unidos afirmaram

Durante os anos de 1999 a 2004, o número e a porcentagem de casos de TEPT cresceram significativamente. Enquanto o número total de todos os veteranos que recebem deficiência. A compensação cresceu apenas 12,3 por cento, o número de casos de TEPT cresceu em 79,5 por cento, passando de 120.265 casos em 1999 a 215.871 casos no ano fiscal de 2004. Durante o mesmo período, os pagamentos de benefícios de PTSD aumentaram 148,8 por cento, de US \$ 1,72 bilhão para US \$ 4,28 bilhões. (Committee on Veterans, 2007, p.94)

Com o aumento no número de militares adoecidos e o receio da perda de militares em combate, algumas instituições (Marinha; Exército; Marine Corps e Rangers dos EUA) desenvolveram programas para preparação e acompanhamento desses profissionais nas missões as quais foram designados. O cuidado incluem intervenções e tratamento de sintomas de estresse e respostas desajustadas e inadequadas a ambientes extremos, além de prevenir doenças mentais que podem afetar a capacidade do militar permanecer na missão. Os profissionais de saúde que atuam nesses programas são treinados no princípio de combate e controle de estresse operacional. (Brian, 2008).

Nesses programas as reações de estresse são classificadas como adaptativas ou inadequadas. As respostas adaptadas convergem em reações que melhoram o desempenho individual e até coletivo, nesse caso, há vantagens como a moral da tropa elevada; aumento da coragem e força no combate; atenção focada no exercício e motivação. Com efeito, as reações adaptativas demonstram a resiliência ao estresse no nível individual e/ou coletivo. O comportamento adaptado é resultado de fatores individuais (personalidade, grupos sociais, sociabilidade) aliadas às respostas fisiológicas do estresse. (Ritchie, 2002).

As respostas de estresse mal-adaptadas, transitórias ou permanentes, incluem má conduta ou transtornos como a depressão, síndrome do pânico e a ansiedade. A má conduta, geralmente, caracteriza-se por comportamentos aditivos como o alcoolismo e a drogatização; violações de regras ou comportamento criminoso; agressividade generalizada, como mutilar corpos, matar ou torturar prisioneiros e até

automutilações. Assim como as reações adaptadas, as mal-adaptadas são, também, resultantes de respostas fisiológicas, fatores individuais e o contexto social. (Brian, 2008).

A vivência do estresse é singular, cada sujeito irá avaliar a situação estressora dependentemente de seus recursos pessoais e históricos de vida anterior. Nada obstante, há formas de treino e preparo para o enfrentamento de estímulos estressores.

Na formação militar, o aluno experimenta situações simuladas de exercícios reais que irá enfrentar quando formado. Estas vivências auxiliam o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento e controle emocional de forma assistida, tendo em vista o caráter simulado da situação. Para alguns autores (Beilock, Carr, MacMahon & Starkes, 2002), o traquejo possibilita a redução dos efeitos negativos do estresse, a essa prática nomeia-se Inoculação do Estresse. Técnicas de inoculação envolvem pré-exposição ao estresse e treinamento em condições que incorporam contextos estressantes. Na terapia comportamental, o trabalho com fobias diversas utiliza técnica semelhante à inoculação, a dessensibilização. Esta consiste em diminuir os sintomas de fobia ao colocar a pessoa em contato gradual com o objeto fóbico. (Brian, 2008).

A seleção, o treinamento e a avaliação de militares possibilitará o preparo desses profissionais para assumir os cargos aos quais foram voluntários, contribuindo em ações adaptadas a contextos extremos, de forma que a vivência do estresse auxilie no aumento do desempenho, retornando a homeostase orgânica e psicológica cessada a ação.

5. Método

5.1 Participantes/População

O estudo desenvolveu-se em quatro etapas entre 2016 e 2017 com a participação total de 2013 cadetes. Havia a possibilidade de um cadete participar de uma e não estar presente nas demais aplicações. A divisão ocorreu devido à adequação da pesquisa ao tempo de aula destinado à Seção Psicopedagógica da AMAN, tendo em vista que as testagens ocorreram durante essas atividades. Em média, a AMAN possui 1.800 cadetes abrangendo os quatro anos de formação e

todas as Armas/Quadro e Serviço (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Intendência, Comunicações e Material Bélico).

A primeira etapa ocorreu no ano letivo de 2016 e 2017 com a escala de resiliência CD RISC BR (Anexo A). Nesse momento participaram 1.384 cadetes, sendo 417 do primeiro ano; 319 do segundo ano; 379 do terceiro ano e 269 do quarto ano. O público participante foi essencialmente masculino e na faixa etária de 18 a 28 anos e com naturalidade representativa de diversas regiões brasileiras, além da contribuição dos cadetes de origem estrangeira. A Instituição, devido a relações diplomáticas com outras Nações recebe militares estrangeiros para formarem na AMAN. No ano de 2017/18, há 48 cadetes de 18 nacionalidades diferentes cursando junto aos brasileiros.

A participação na pesquisa foi voluntária, podendo o discente recusar-se a responder as escalas. A aplicação dos instrumentos não interrompeu ou alterou a rotina acadêmica, com isso o cadete que estava envolvido em outra atividade ou participando da escala de serviço, não compôs a amostra da pesquisa.

A segunda etapa foi a aplicação da escala de autoeficácia (Anexo B). A amostra participante foi reduzida, apenas 245 cadetes, sendo 216 do primeiro ano e 29 do segundo ano. Os terceiro e quarto anos, no período da aplicação, estavam empenhados na “semana verde” (instruções militares diversas que preparam o militar para as atividades de campo, que ocorrerão nas semanas subsequentes). A redução da amostra deveu-se a disponibilidade de tempo da pesquisadora com os discentes. Concomitante ao presente estudo havia outras pesquisas que não oportunizaram um número maior de cadetes integrantes da amostra.

A terceira etapa caracterizou o Grupo Focal com cadetes de todos os anos de formação da AMAN. Participaram 489 cadetes, sendo 241 do primeiro ano, 93 do segundo ano, 47 do terceiro ano e 108 do quarto ano. O grupo focal, organizado com a finalidade de discutir o tema “quais atividades e vivências estressantes na AMAN”, tinha a finalidade de ordenar os estressores da formação a fim de construirmos a escala de estresse percebido. Os participantes elencaram as atividades que julgavam serem mais estressantes em sua estada na academia e suas respostas compuseram a escala de estresse percebido (Apêndice A).

A quarta e última etapa configurou-se com a aplicação da escala de estresse percebido (Apêndice A). A amostra participante, nesse processo, foi de 1.306

cadetes, 758 do primeiro ano¹⁴, 330 do segundo ano, 116 do terceiro ano e 102 do quarto ano. Assim como na escala de resiliência, todos do sexo masculino e com idade entre 18 e 28 anos.

5.2 Instrumentos

Os instrumentos selecionados para a investigação foram a escala inglesa CD RISC, a escala de autoeficácia geral percebida e a escala de estresse percebido construída com a presente pesquisa. A escala de Resiliência CD RISC foi construída pelos ingleses Connor e Davidson (2003) com intuito de estudar o estresse pós-traumático e os subtipos do transtorno de ansiedade. A escala é composta por 25 itens que avaliam 5 fatores: competência pessoal; baixa pressão; adaptabilidade e redes de apoio; controle e espiritualidade. A escala foi traduzida e adaptada à amostra de brasileiros em 2013 por João Paulo Solano, permaneceu com 25 itens, porém reduziu-se a 4 fatores: tenacidade; adaptabilidade; amparo social e intuição. A versão brasileira do instrumento conservou a estrutura do original, chegando a índices semelhantes ao modelo inglês. A pesquisa aplicou o instrumento brasileiro com o propósito de adaptá-lo e validá-lo para o contexto militar, respeitando as singularidades da carreira. A escala original inglesa e a adaptada à amostra brasileira são do tipo Likert de cinco pontos, variando de 0 a 4. As médias das respostas aos itens quanto mais próximas a 4 representam alta resiliência. O instrumento adaptado ao contexto militar conservou a escala de resposta com cinco pontos, sendo 0 “não observado”; 1 “raramente”; 2 “às vezes”; 3 “frequentemente” e 4 “sempre.

A escala de autoeficácia geral percebida é uma escala unifatorial de origem inglesa, construída por Schwarzer e Jerusalem (1995). O instrumento possui 10 itens com uma escala do tipo Likert de cinco pontos (1 a 5), quanto maior a pontuação infere-se que o sujeito possui boa crença em suas capacidades pessoais. A escala utilizada na pesquisa foi adaptada pelo professor Marcos Aguiar (Souza & Souza, 2004) à amostra de brasileiros, estudantes universitários, de ambos os

¹⁴ O primeiro ano, em média, é composto por 440 cadetes divididos aleatoriamente em quatro companhias, juntas formam o Curso Básico. A aplicação da escala de estresse percebido teve a contribuição de 758 cadetes do primeiro ano, o número é superior devido à aplicação ter ocorrido com os cadetes dos anos letivos de 2017 e 2018.

sexos, na faixa etária de 15 a 57 anos. A escala original obteve na sua validação um *Alfa de Cronbach* de 0,84, e a escala adaptada a amostra brasileira de 0,81. Não foi feita nenhuma análise estatística a fim de adaptá-la a amostra de militares, sua aplicação foi direta e os resultados correlacionados com os demais instrumentos avaliativos utilizados nesse estudo.

O terceiro instrumento, a escala de estresse percebido, diferente dos dois primeiros, foi construído para fins de realização do presente estudo. A ideia de desenvolver um instrumento se baseia em dois aspectos. O primeiro é pela identificação da necessidade de desenvolver instrumentos mais voltados para o público de interesse. Em geral, em estudos envolvendo militares, são utilizados instrumentos desenvolvidos com outros públicos. Outro aspecto se refere à possibilidade de dar continuidade aos estudos contando com instrumento de uso gratuito. Explicando melhor, tem ocorrido a compra dos direitos autorais de alguns instrumentos já consagrados na literatura. Assim, após uma coleta envolvendo um número de participantes elevado (acima de 1000), a equipe já se viu diante do dilema de comprar o instrumento que até então era de uso livre ou perder todo o esforço realizado.

Inicialmente para o desenvolvimento da escala de estresse percebido foi constituído um grupo focal contando com a participação de 489 cadetes, em um período de 4 semanas, com duração de 1h50min cada encontro. O objetivo era identificar aqueles fatores que eram percebidos como mais estressantes. Ao final foram obtidos 36 fatores considerados como estressantes no decorrer do curso. Tais fatores deram origem aos 36 itens da escala inicial do tipo Likert com cinco pontos, na qual 1 representa “sem dificuldade”; 2 “com pouca dificuldade”; 3 “em dúvida”; 4 “com dificuldade” e 5 “com extrema dificuldade”. Quanto maior a média do indivíduo maior é o seu nível de estresse percebido. As respostas mais recorrentes de cada ano pode ser visualizada na tabela 1.

Tabela 1:

Resultados do questionamento realizado com os cadetes*

| | | | | | | | | | |
|------------------|-----------|-----------|-------------------|--------------|-----------|--------|------------|--------|-----------|
| 1º ano 241 | DISTÂNCIA | PUNIÇÃO | DIVISÃO DE ENSINO | COLETIVIDADE | ADAPTAÇÃO | ROTINA | SUPERIORES | ESTUDO | LIBERDADE |
| | 198 | 142 | 84 | 78 | 72 | 71 | 59 | 59 | 49 |
| 2º ano 93 | INTERNATO | DISTÂNCIA | SUPERIORES | SERVIÇO | PUNIÇÃO | ROTINA | TAF*** | SIESP | TFM** |
| | 40 | 39 | 30 | 19 | 19 | 18 | 16 | 10 | 7 |

| | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------|--------------------|------------------|----------------------------|--------------|--------------|-----------------|------------------|----------------------------|
| 3º ano 47 | INTERNATO 26 | DISTÂNCIA 18 | SERVIÇO 14 | DIVISÃO DE ENSINO 12 | ROTINA 11 | PROVAS 10 | COMIDA 9 | LIBERDADE 8 | FINANCEIRO 6 |
| 4º ano 108 | DISTÂNCIA 81 | COLETIVIDADE 41 | SUPERIORES 39 | INTERNATO 29 | TFM** 27 | ROTINA 25 | LIBERDADE 26 | FINANCEIRO 26 | DIVISÃO DE ENSINO 24 |

* A tabela não demonstra todos os resultados, apenas os mais expressivos em cada ano.

**Treinamento Físico Militar, que inclui corrida, natação, barra, flexão de braço, abdominal, entre outros exercícios.

***Teste de Aptidão Física: avalia o condicionamento físico do militar, inclui a corrida, flexão de braço, abdominal e barra (este exercício obrigatório apenas para o sexo masculino).

Fonte: próprio autor

5.3 Procedimentos

As escalas de Resiliência e Estresse Percebido foram aplicadas a todos os anos e cursos da AMAN, já a de autoeficácia apenas aos cadetes do 1º e 2º ano. O instrumento foi disponibilizado durante as aulas destinadas à Seção Psicopedagógica da AMAN. Nesses encontros a aplicação dos instrumentos avaliativos foi possível (Apêndice A, Anexo A e Anexo B) àqueles discentes voluntários a comporem a amostra da presente investigação. Todos os respondentes consentiram à aplicação ao assinar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Os instrumentos foram identificados com o número¹⁵ do cadete e seu curso, com vista à utilização dos dados para futuros diagnósticos e aconselhamentos psicopedagógicos e psicológicos realizados pela Seção Psicopedagógica da AMAN.

Os resultados da escala CD RISC BR sofreu Análise Fatorial Confirmatória (AFC), com objetivo de adaptar a escala brasileira ao ambiente militar e verificar o melhor modelo de aplicação. A aplicação da escala de autoeficácia não gerou nenhuma alteração no instrumento, os dados foram correlacionados diretamente com os demais resultados da presente pesquisa. Já a escala de estresse percebido sofreu Análise Fatorial Exploratória (AFE) e AFC. A AFE resultou três possibilidades de instrumentos: multifatorial, unifatorial e unifatorial reduzido. Na escala multifatorial, foram organizados os itens em três fatores/dimensões: Fator tempo livre

¹⁵ O número do cadete é constituído por 4 dígitos que o identifica no curso, o aluno na EsPCEx recebe a numeração que o acompanhará até a AMAN. Não há dois ou mais cadetes com o mesmo número, a numeração é individual e intransferível.

composto por 7 itens; Fator distância da família constituído por 2 itens e Fator enfrentamento de desafios com 8 itens. As três dimensões totalizam 17 itens, foram excluídos 19 itens dos 36 que foram respondidos pela amostra, em razão da baixa consistência do item. A escala unifatorial estendida ficou com 22 itens dos 36. E a escala unifatorial reduzida construiu-se com 10 itens. As três possibilidades possuem índices estatísticos fortes que as validam e as adaptam para futuras investigações na academia militar.

6. Resultados e Discussões

O presente trabalho almejou o aprimoramento do Curso de Formação de Oficiais da linha combatente ao trazer possíveis propostas de atividades que promovam a resiliência, controle do estresse percebido e autoeficácia e coadjuvando com a melhoria do desempenho dos cadetes em diversos exercícios. Sendo a resiliência e autoeficácia competência e sentimento, respectivamente, que favorecem no bem estar dos sujeitos, contribuindo nos índices de qualidade de vida e saúde mental, os dados foram disponibilizados ao Comando da AMAN e da EsPCEEx com vistas a auxiliar os dois educandários na formação do futuro líder do Exército Brasileiro.

6.1 Adaptação da escala de resiliência CD RISC BR para amostra militar

A escolha pela escala CD RISC BR justifica-se por ser um instrumento já adaptado à cultura brasileira utilizando uma amostra na faixa etária semelhante a da presente pesquisa. Ao escolhermos a escala foi preciso realizar uma análise fatorial confirmatória (AFC) visando atestar a adequação do instrumento para a amostra de militares.

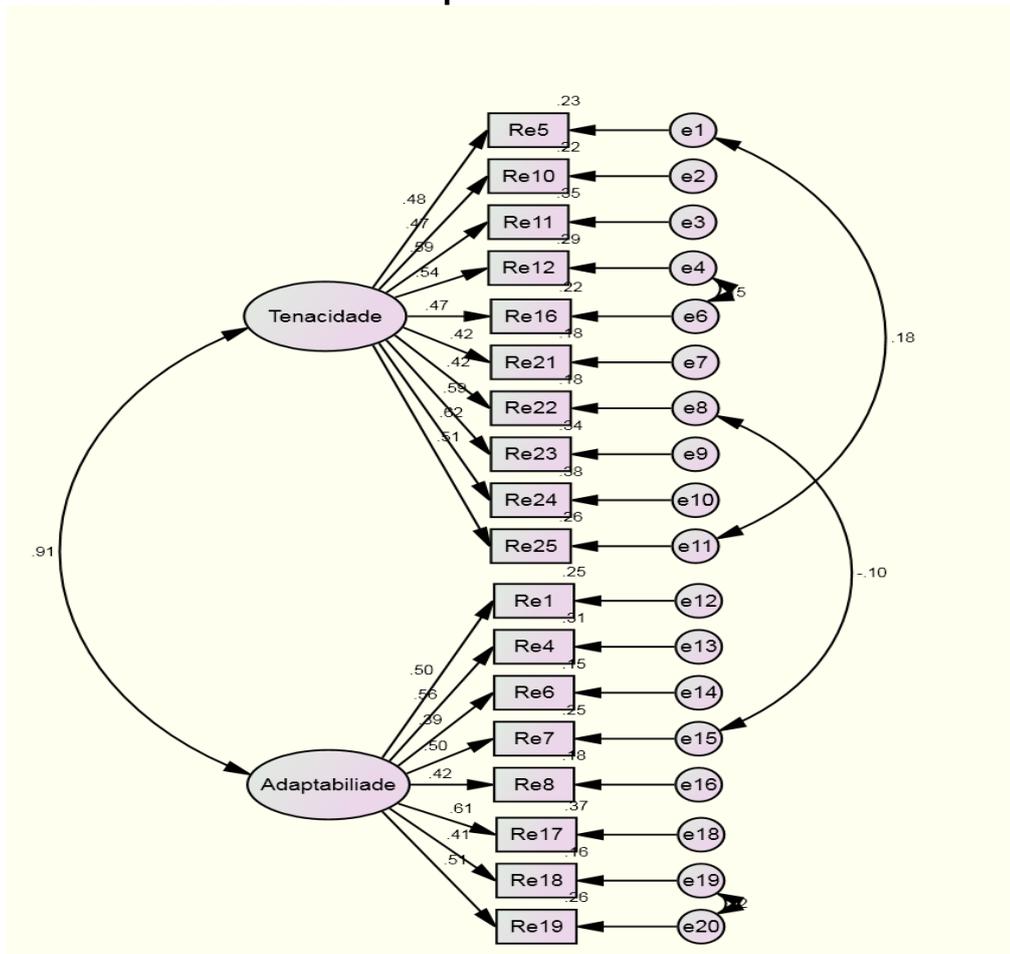
A AFC diferente da Análise Fatorial Exploratória (AFE) parte da premissa que o pesquisador já tenha uma teoria que comprove quais as variáveis avaliam determinados fatores, também conhecido como constructo. A AFC é uma técnica que permitirá ao investigador identificar o grau de ajuste de seus dados à teoria

selecionada (Dancey & Reidy, 2013). A análise estatística foi realizada com o auxílio dos softwares SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 e AMOS 19 (*Analysis of Moment Structures*), guiando-se pela Modelagem de Equação Estrutural (MEE).

Com a finalidade de encontrarmos ao modelo apropriado, testamos a escala com 5 fatores (competência pessoal; baixa pressão; adaptabilidade e redes de apoio; controle e espiritualidade) conforme a original inglesa, chegando a um *Alfa de Cronbach* de 0,580. A escala com 4 fatores (tenacidade; adaptabilidade; intuição e amparo social) segunda escala brasileira, obteve um *Alfa de Cronbach* de 0,618. Tendo em vista nenhum dos dois modelos já validados adequarem-se a amostra com militares, foram testados outros modelos, sendo o mais viável o modelo de dois fatores (adaptabilidade e tenacidade), nesse modelo o *Alfa de Cronbach* chegou ao valor de 0,790.

Figura 1:

Modelo da Escala CD RISC BR adaptada aos militares



A AFC efetuada foi do tipo máxima verossimilhança. A fim de observar os instrumentos, foi utilizado o índice CAIC (Consistent Akaike's Information Criterion).

Conforme Formiga (2011), o CAIC é um indicador que ajuíza a adequação de um instrumento em relação a outro. Quanto menor é o Valor do CAIC mais alta é adequação de um instrumento em relação ao comparado.

Com vistas a contribuir na análise da escala aplicada com a amostra de militares, outros índices reforçam a adequação do instrumento e avaliam sua adaptação a nova amostra. Indicadores como X^2/gf , RMR, GFI, AGFI, CFI e o RMSEA. Na tabela 2 podemos visualizar o corolário do modelo apresentado na figura 1.

Tabela 2:
Índices em relação ao modelo da escala de resiliência com amostra de militares

| Indicadores | Valor obtido | Valor ideal |
|-------------|--------------|----------------|
| X^2/gf | 2,139 | Até 5 |
| RMR | 0,025 | Menor que 0,05 |
| GFI | 0,965 | Acima de 0,80 |
| AGFI | 0,953 | Acima de 0,80 |
| CFI | 0,935 | Próximo a 1 |
| RMSEA | 0,042 | Menor que 0,10 |
| CAIC | 787.861 | - |

Fonte: próprio autor

À vista disso, a adaptação da Escala CD-RISC BR para os cadetes da Academia Militar das Agulhas Negras permaneceu com os fatores Tenacidade e Adaptabilidade, retirando os fatores Intuição e Amparo Social, além dos itens 14 e 15 da escala, devido a fraca consistência dos fatores e itens referidos com os dados obtidos na amostra de militares. A escala adaptada para cultura militar da AMAN ficou com 18 itens dos 25 e com dois fatores.

Os fatores tenacidade e a adaptabilidade estão alinhados as funções marciais. Tenacidade é a habilidade de ser tenaz, resistir (Saraiva, 2000). Já a adaptabilidade é a competência de adequar-se ao contexto, aproveitando os recursos disponíveis (Saraiva, 2000). Os dois constructos são necessários ao militar. O armífero combatente para o bom desempenho de suas funções precisa adaptar-se não somente ao terreno que atuará, mas o seu organismo também. Ora estará em ações de defesa de território, ora em ações cívicas sociais, devendo flexibilizar-se em cada atuação. O soldado armado nas ações de defesa nacional não é o

mesmo soldado que auxilia o cidadão desassistido. Mas os dois soldados são o mesmo sujeito, caracterizando o “braço forte e a mão amiga”.

A resistência, também, é necessária já que o corpo deverá resistir à privação do sono, ao cansaço físico e mental, a dor, a saudade da família com vistas a permanecia no exercício focado e motivado. (Hourani et al., 2014).

6.2 Grupo focal: estudo com os cadetes, compreendendo o seu dia a dia

A Seção Psicopedagógica da AMAN responsabiliza-se pelo acompanhamento e orientação do cadete durante a sua estada na academia, além do assessoramento do comando desse educandário nas decisões relacionadas ao ensino e a saúde dos militares através de investigações e pesquisas científicas.

Durante o período que a pesquisadora esteve em contato com os cadetes possibilitou a compreensão de seus sofrimentos e angústias. Os futuros oficiais, apesar de voluntários a seguir a carreira belicosa, não se sentiam preparados para tal responsabilidade, percebia-se ainda imaturidade em suas decisões, inadaptação, e alto nível de estresse, que ao invés de auxiliá-los no desempenho, despersonalizavam e os adoeciam. A inquietação concentrava na vivência do cadete da academia, o que era mais estressante e difícil no período dos quatro anos de formação? Destarte, nasceu a ideia do grupo focal.

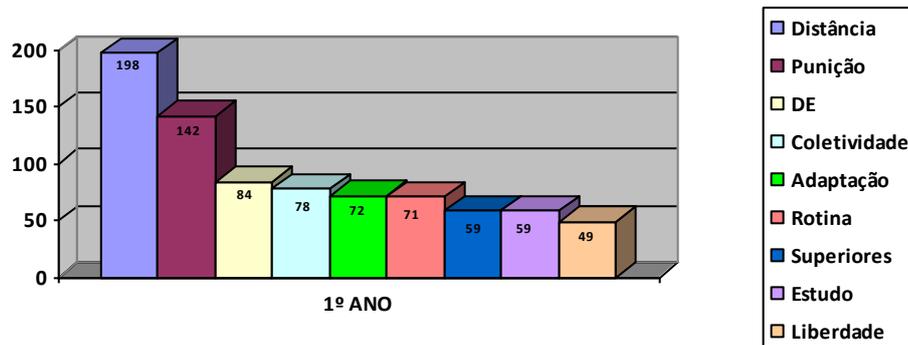
Desejava-se, inicialmente, compreender a formação e o estresse percebido de cada atividade, para então construirmos uma escala de estresse percebido que contivesse fatores relacionados à vida marcial.

O grupo focal foi reunido respeitando os anos, cursos e pelotões. Ao preencherem uma ficha sem identificação, facilitando a sua abertura sem o constrangimento, o cadete elencava o que, para ele, era mais estressante no curso da AMAN. Depois de encerrada a fase individual do preenchimento, passamos para a socialização das respostas e discussões sobre os obstáculos percebidos por eles. Elencamos as respostas mais frequentes em cada ano e criamos os itens da escala de estresse percebido (Apêndice C).

Percebe-se, nos gráficos 1, 2, 3 e 4 atividades estressoras comuns aos quatro anos de formação, mesmo o cadete que já se encontra no quarto ano ainda não maneja o estresse, por exemplo, em relação à distância da família, assim como

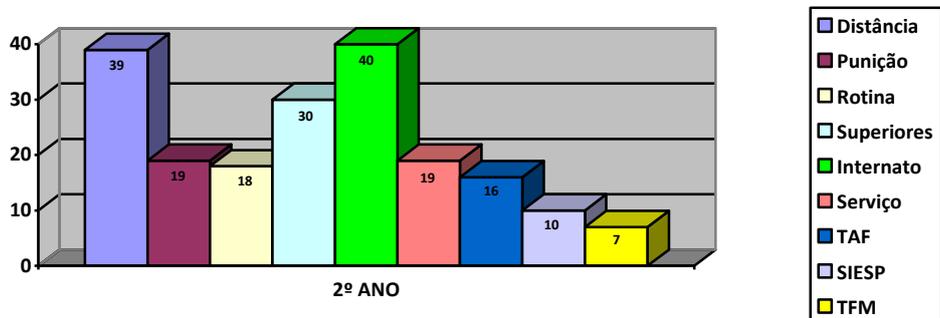
o neófito em seu primeiro ano de AMAN. Os gráficos 1, 2, 3 e 4 facilitam a visualização das atividades em cada ano de formação, houve outras respostas que não estão elencadas em consonância com o número reduzido de aparição, avaliamos como não significativas para todo o grupo.

Gráfico 1
Primeiro ano



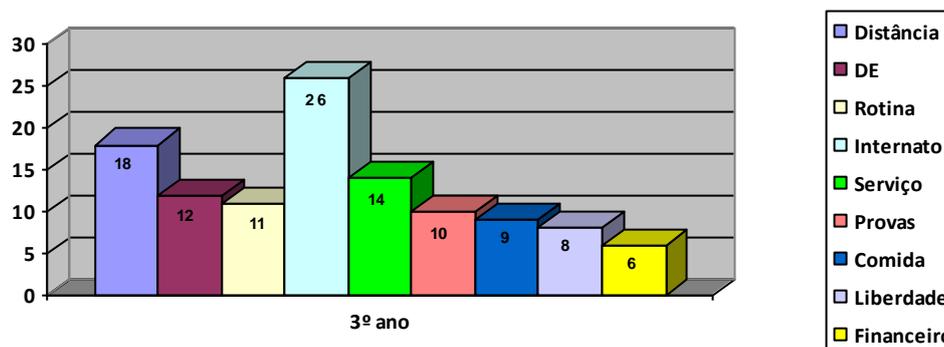
Fonte: próprio autor

Gráfico 2
Segundo ano



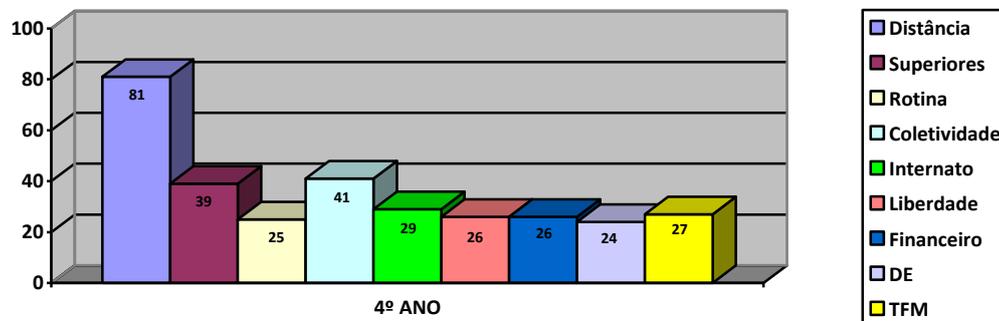
Fonte: próprio autor

Gráfico 3
Terceiro ano



Fonte: próprio autor

Gráfico 4
Quarto ano



Fonte: próprio autor

Nos gráficos supracitados, **82,16%** dos cadetes respondentes do primeiro ano; **39,80%** do segundo ano; **38,30%** do terceiro ano e **75%** do quarto ano disseram que estar longe da família é um dos maiores estressores. A formação militar do oficial combatente de carreira organiza-se em cinco anos, quatro deles na AMAN e um ano inicial na Escola Preparatória, em Campinas-SP. Os futuros oficiais são oriundos de várias regiões brasileiras, inclusive há representantes de outras nações. A distância dos familiares e a abnegação, muita vezes, do conforto doméstico, podem elevar a percepção do nível de estresse.

John Bowlby desenvolveu a Teoria do Apego, demonstrou que o vínculo seguro favorece o desenvolvimento de habilidades e também da personalidade. A família é o primeiro vínculo do sujeito, a forma que os membros se relacionam determinará a segurança no enfrentamento de situações novas ou, em contrapartida, a ansiedade de separação e apegos inseguros. A relação interpessoal desenvolvida desde tenra idade possibilita a construção de um sujeito sadio, seguro e aberto a novas experiências, ou propicia um indivíduo inseguro e com apego disfuncional em suas relações interpessoais. “No curso de um desenvolvimento sadio, o comportamento de apego leva ao desenvolvimento de laços afetivos ou apegos, inicialmente entre a criança e o progenitor e, mais tarde, entre adulto e adulto.” (Bowlby, 2004, pp. 38-39).

O ambiente doméstico representa a segurança e o conforto, quando a relação entre seus membros é saudável. Estar distante da família é um dos estressores desejáveis na formação. A carreira militar possui diversas particularidades que a

diferencia das demais profissões, uma delas é a mobilidade geográfica. São comuns e recorrentes as transferências por necessidade do serviço, principalmente, no início da carreira. O militar, geralmente, muda-se a cada dois anos, reconstruindo a ideia de 'lar' a cada nova moradia.

No grupo focal destacam-se os cadetes do primeiro e do quarto ano em relação à distância da família. Imputamos a causa no tempo da formação, os cadetes do primeiro ano, recém-ingressos, estão amoldando a nova morada, e os cadetes egressos já se projetam no reencontro ou na formação de novos vínculos familiares.

A situação de internato expressou-se no segundo, terceiro e quarto ano com **40,82%**, **55,32%** e **26,85%**, respectivamente. Percebe-se que o primeiro ano não elencou como variável estressora a situação do internato, contudo a sua vivência da AMAN ainda é inicial. Já os demais anos, com maior destaque o terceiro, demonstrou que a internação é fonte estressora. A situação de não poder pernoitar fora dos muros da instituição, ainda ter o acesso restrito a rua, na qual cada ano possui dias específicos para poder ausentar-se do quartel após o expediente, desde que não tenha atividade ou esteja de serviço e ainda retorne antes de 12hrs, aduna com o fator Liberdade e Tempo Livre. A variável liberdade apareceu no terceiro ano com **17,02%** de respondentes e no quarto ano com **24,07%**. Já o tempo livre somente no primeiro ano com **20,33%**.

O controle dos cadetes não se fundamenta na punição, a razão de controlar seus deslocamentos e coloca-lo em regime de internato arrima-se no desenvolvimento de atributos como abnegação; equilíbrio emocional; respeito à hierarquia; disciplina consciente e a aprender a lidar com as frustrações. Todos os cadetes possuem um quadro de trabalho semanal, cada ano e curso possuem os seus, dentro desse planejamento, há horários livres, que irão realizar seus estudos, descansar ou organizar seu material. O cadete do primeiro ano sente mais o estresse da falta de tempo livre em razão de maior número de atividades adjunto à administração do seu tempo.

A fim de discipliná-lo moldando-o ao perfil profissiográfico da carreira o cadete é observado nas execuções das funções a qual está designado e nas atividades em que é participante, como instruções e sala de aula. A observação objetiva-se a introjeção de atributos, atitudes e habilidades necessárias ao papel marcial. No grupo focal, apenas os cadetes do primeiro ano, **59%** dos respondentes, elencaram

a Punição como variável estressora. Possivelmente, o fato de não apresentar nos demais anos esteja na habituação do formando. A vivência das punições pode ter auxiliado no enfrentamento dessas adversidades, criando recursos pessoais que diminuem o estresse percebido.

O estresse percebido é dependente da avaliação que o sujeito faz de seus recursos pessoais para desempenhar frente às situações. Aqueles que carecem de autoestima positiva, crença em si mesmo e não tenham desenvolvido resiliência em experiências anteriores, aumentam o nível do estresse percebido, possivelmente comportando-se disfuncionalmente (Lazarus, 1991a). Esse fato pode coadunar com a adaptação ao curso, que, assim como as punições, apareceu somente no primeiro ano com **29,88%**.

A AMAN alia o estudo bélico com o acadêmico, o cadete, ao final do curso, recebe o diploma de bacharel em ciências militares além de sair aspirante à oficial do Exército Brasileiro. Durante o encontro com os cadetes, muitos relataram da dificuldade que tinham em relação aos estudos da Divisão de Ensino, no planejamento do estudo diário e na execução das provas. No primeiro ano, **24,48%** dos cadetes asseveraram dificuldades no estudo e **34,85%** com a Divisão de Ensino como um todo. No segundo ano não foi apresentado como uma variável estressora. Já no terceiro, **25,43%** asseveraram ter problemas com a Divisão de Ensino e **21,28%** com as provas acadêmicas. No quarto ano, **22,22%** afirmam apresentarem dificuldade com a Divisão de Ensino.

O planejamento e administração do tempo de estudo são imprescindíveis. Conquanto os cadetes do primeiro ano recém-ingressos na carreira marvócial, a adaptação do seu corpo e do seu tempo estão em construção. No caso dos cadetes do terceiro e quarto ano, para intitularam-se bacharéis em ciências militares, é necessária a defesa de um trabalho de conclusão de curso, na qual deverá pesquisar temas relacionados à carreira que exercerá. O estresse percebido aumenta ao conciliar final da formação com a pesquisa científica.

Durante os encontros com os cadetes observamos que independente do tempo de formação, grande parte não sabia como administrar o estresse do curso de formação. O estresse é uma reação biopsicológica protetiva, que auxilia o homem na resposta a estímulos ameaçadores. Todavia, o estresse pode gerar respostas desadaptativas físicas e psicológicas, casos nos quais os sujeitos

carecem de recursos e competências pessoais importantes para o controle das reações adrenérgicas. (Smith & Ascough, 2016).

Avaliamos a necessidade de instrumentos mensurativos do nível de estresse percebido nos militares em formação, com a finalidade de planejarmos e reorganizarmos o curso de forma que estimulemos o cadete a construir seus próprios mecanismos, com vistas a aumentar seu desempenho frente a situações estressoras sem prejudicar a sua saúde.

O conceito de saúde para a Organização Mundial da Saúde é o estado subjetivo de bem-estar, autoeficácia percebida, autonomia, competência, dependência intergeracional e autorrealização do potencial intelectual e emocional, entre outros. Abrange a realização de habilidades, saber lidar com o estresse normal da vida, ser produtivo no trabalho e contribuir para sua comunidade. (OMS, 2014).

A profissional da carreira das armas vivencia situações na qual deverá agir em pronta resposta, frações de segundos poderão determinar a sua vida ou a morte. Sob seu comando está à responsabilidade de uma tropa, que aguarda suas orientações para agir. Negligência ou imperícia nas suas ordens pode resultar no fracasso da missão, além de perdas da equipe. Aprender a responder frente às situações hostis e em condições orgânicas desaconselháveis é imperioso para manter-se sadio e bem desempenhar suas funções. (Brian, 2008).

O estresse é apetecível ao militar. As respostas fisiológicas como aumento da respiração e batimentos cardíacos; a hiperprosexia; a disponibilidade de glicose para manutenção da energia celular e a anestesia corporal podem resultar na agressividade desejável ao exercício bélico. Apesar disso, nem todo indivíduo responderá com agressividade, o estresse pode gerar comportamentos de congelamento e de fuga, ao invés da luta. A diferença nas respostas está na avaliação primária que o homem realiza ao equilibrar a demanda da situação com os seus recursos. (Folkman, 2011).

6.2.1 O estresse percebido da formação militar na visão do cadete

A escala de estresse percebido com 36 itens abrangeu situações comuns do dia a dia do cadete. Participaram 1.306 cadetes representativos de todos os quatro anos de formação e de todas armas, quadro e serviço da linha bélico combatente do Exército Brasileiro. Buscamos avaliar apenas como informação as respostas a cada

item da escala, verificando como cada ano se comportava em relação às atividades vividas na AMAN.

Nos itens **1** e **2** da escala de estresse percebido, respectivamente, 'ficar distante da família', 'ter pouco contato com familiares durante o curso', a média mais alta foi dos cadetes do segundo ano e a mais baixa dos do quarto ano. O apego seguro às pessoas afetas caracteriza um importante apoio no enfrentamento das adversidades (Bowlby, 2004). A família, em alguns casos, pode representar o ambiente seguro e o conforto. Os militares que estão no quarto ano, próximo a receberem o posto de aspirante a oficial, a experiência de 5 anos de internato, quatro desses passados na AMAN, auxiliaram-nos a desenvolver estratégias e recursos de forma a diminuir o estresse em razão do distanciamento de seus entes queridos. Nesse caso, os longos períodos distantes, podem ter auxiliado na dessensibilização ou inoculação do estresse. (Beilock et al., 2002).

Nas assertivas **3** e **12** da escala, 'programar-me para uma atividade social e não poder comparecer' e 'realizar exercícios inopinados na AMAN', refere ao sentimento de falta de controle de sua vida, conforme discutido pelos participantes no grupo focal. Asseveram carência no domínio das suas escolhas e decisões. Essa sensação possibilita o desenvolvimento do atributo da abnegação, desejável ao militar combatente, visto que durante a carreira experenciará situações para qual se planejou, contudo não poderá executar, em vista da dedicação exclusiva e disponibilidade permanente. O estresse percebido será maior nos sujeitos que ainda não desenvolveram esse atributo. Na presente investigação, a média foi diminuindo com o passar dos anos de formação, assim a maior média foi dos participantes do primeiro ano, e a menor dos consulentes do quarto ano.

Os cadetes do primeiro ano, ingressos recentemente na AMAN, estão adaptando-se a vivência e peculiaridades da carreira militar. Ao longo do curso de formação, passarão por atividades que impossibilitar-no-ão de executar o planejamento pessoal. O estresse percebido está em função da autorreflexão da demanda do contexto em razão dos recursos pessoais. Conforme Lazarus (1993), o homem, nesse processo avaliativo, pode prender-se aos ganhos ou as perdas ao agir no meio. Ao conjecturar as exigências do contexto e suas habilidades individuais, a crença pessoal e a resiliência podem facilitar na avaliação positiva do evento, projetando os ganhos mais do que as perdas. (Bandura, 2008).

Os itens **4**, **32** e **33** reporta-se a obrigatoriedade de residir na AMAN durante a formação. O regime de internato, a estrutura física da AMAN e abdicação ao conforto doméstico foram três aspectos muito presentes nos discursos dos cadetes durante os encontros que geraram essa investigação. Semelhante à abnegação do planejamento pessoal, domiciliar na academia e aprender a conviver com recursos e estrutura física da instituição, aclimata o militar a desempenhar em diversos terrenos e condições, mesmo naqueles com recursos e estruturas escassos. Nesses itens, a maior média permaneceu com o primeiro ano e a menor com o quarto ano, seguindo uma reta descendente.

A adaptabilidade permite o sujeito aproveitar suas habilidades e, também, os meios disponíveis no ambiente. Segundo Antoniazzi, Dell'aglio e Bandeira (1998), o coping ou estratégias de enfrentamento possibilita o indivíduo responder e flexibilizar as exigências do contexto, até nas adversas. Boas estratégias de enfrentamento diminuem o estresse percebido e aumentam a efetividade e a eficiência das ações. (Caver, 1994). O sistema de internato e a estrutura física da AMAN ajudam o cadete a desempenhar em situações desfavoráveis e desconfortáveis, diminuindo a sua avaliação negativa sobre os eventos.

Os enunciados **5**, **17**, **21**, **22** e **35** da escala de estresse percebido, referem-se às relações interpessoais e a vivência em coletividade. A formação do oficial bélico deverá aperfeiçoar o profissional no trabalho com grupos. O oficial possui, sob seu comando, uma equipe de subordinados hierárquicos responsáveis por assisti-lo na execução das missões recebidas. Na AMAN, há cadetes oriundos de diversas regiões brasileiras e, também de outras nações. A multiculturalidade força os discentes o respeito ao companheiro e ao seu superior hierárquico, inclusive quando esses distinguem na personalidade e nas ordens e decisões emanadas. O grupo social coeso atua como um fator de proteção no enfrentamento de situações adversas e estressoras.

Na pesquisa, o maior nível de estresse em relação à convivência com culturas diferentes, item **5**, foi apresentado pelos cadetes do primeiro ano, seguido dos cadetes do quarto ano. A menor média foi dos cadetes do segundo ano. Já no respeito às decisões emitidas pelos superiores, item **17**, o nível de estresse atingiu índices elevados no primeiro ano, e o segundo e o quarto anos tiveram a mesma média. Os itens **21** e **22** versam sobre as interações sociais com sujeitos no mesmo nível hierárquico e com os que estão na ascendência hierárquica. Nessas

afirmações, a relação com os superiores foi mais estressante para os respondentes do terceiro ano e menos estressante para os representantes do primeiro ano. Porém as interações com os companheiros eram extremamente estressantes para o primeiro ano, mas para os consulentes do quarto ano a média apresentou-se baixa. Este resultado foi semelhante no item **35**.

Bandura (2008) asseverou sobre a importância do grupo para a formação do sentimento de autoeficácia. O outro pode contribuir com o desenvolvimento da estima pessoal através da aprendizagem vicária ou com a persuasão social. A aprendizagem vicária é o processo de modelagem de minhas ações através de observações dos comportamentos de pessoas próximas a mim. Já a persuasão configura o incentivo e apoio positivos de sujeitos afetos ao indivíduo.

A coletividade peculiar à profissão marcial possibilita o apoio do militar em seus pares e a identificação positiva a seu superior. O respeito e a confiança mútuas garantem a atenção dirigida para a missão em detrimento de seus desejos e vontades pessoais.

Nos enunciados **6**, **7** e **36** há etapas importantes da formação, como o ingresso na AMAN, item **6**; a escolha da Arma, quadro ou serviço (A/Q/Sv), item **7** e a seleção da primeira Organização Militar (OM) que irá apoiar ao receber o posto de aspirante a oficial, item **36**. Essas fases marcam o crescimento e amadurecimento profissional, pois o militar a cada etapa concluída perfila-se, desenhando a sua carreira, conjuntamente aos cursos e missões em que se voluntaria.

No desenvolvimento psicossocial, as crises normativas marcam as fases de construção e resignificação da identidade. As crises representam etapas nas quais o sujeito se desequilibra, porém, ao enfrentá-las, desenvolve novas formas de equilíbrio (Erikson, 1976). O militar erige sua carreira ao longo de toda a sua atividade laborativa, iniciando no curso de formação e encerrando com a reserva ativa. A profissão é marcada por períodos sensíveis que podem provocar comportamentos desadaptativos e com alto nível de estresse. O período de adaptação, a escolha da A/Q/Sv e a opção de OM constituem alguns exemplos.

A adaptação teve maior média nos grupo dos cadetes do segundo ano, e média baixa no quarto ano. Já a opção de A/Q/Sv representou, aos alunos do segundo ano, um fato altamente estressante, as médias desses respondentes ficaram acima dos demais avaliados. A menor média, nesse quesito, foi do quarto ano.

A escolha de A/Q/Sv é realizada no início do ano letivo do segundo ano, respeitando a classificação ordinária do cadete no grupo. É um momento de expectativas, anseios e medos, porquanto uma vez que escolhe sua arma, quadro ou serviço, a seleção define toda a sua carreira e perfil, desde atividades, locais de servir e ascendência aos altos postos.

No enunciado relativo à escolha de Organização Militar, item **36**, os indivíduos com maior estresse percebido foram os participantes do primeiro ano, e com menor média foram os do quarto ano. Resultado interessante em vista de que a escolha somente é realizada no final do quarto ano. Assim como a A/Q/Sv, a OM é optata dentro daquelas disponíveis na A/Q/Sv e segue a ordenação do cadete no curso.

As assertivas **8**, **9** e **10** versam sobre o planejamento e organização do tempo. Os cadetes, diariamente, concorrem às atividades acadêmicas, técnicas e físicas. A rotina inicia-se com a alvorada, às 05h30min, da manhã e encerra às 22hrs, nos casos em que não estão participando de atividades no campo ou em exercícios inopinados. Contudo, além das atividades previstas no planejamento da semana, o cadete ainda deverá manter seu material e uniforme, além de estudar para as provas somativas e classificatórias.

A avaliação da demanda do ambiente e o planejamento pessoal para executá-las podem gerar situações adversas e disfuncionais. Nos atendimentos clínicos realizados na Seção Psicopedagógica da AMAN, percebe-se altos níveis de estresse, em alguns casos, até sintomas da Síndrome de Burnout, em cadetes com dificuldade de organização temporal. O estresse pode ser adaptativo ou disfuncional, respostas adaptadas permitem os homens desempenhar com agressividade e prontidão aos estímulos do meio. Nos casos em que a demanda supera os recursos pessoais, respostas de 'congelamento' ou 'fuga' são comuns. (Brandtstädter, 2006).

A falta de tempo livre, item **8**, foi sentida mais pelos avaliados do segundo ano, sendo menos significativo aos do quarto ano. Já no item **9** e **10**, respectivamente, 'tempo para dedicar as atividades pessoais' e 'organizar os estudos com as demais atividades obrigatórias do curso', o terceiro ano mostrou-se mais estressado, e a menor média foi dos cadetes do primeiro ano.

O exercício físico também é fonte de estresse no organismo, auxilia na liberação do cortisol, no aumento dos níveis de adrenalina e na sensação de bem estar, ao cessar o movimento. Na profissão militar o bom condicionamento físico é indispensável para a manutenção da saúde e na execução das suas tarefas. O

militar combatente deve estar aclimatado a diversos ambientes e condições climáticas, adaptado a privação de sono e amoldado às cargas de seus equipamentos. O exercício físico contribui na adaptação fisiológica as fontes de estresse vivenciadas durante as atividades beligerantes. Fatores como a Tenacidade e Adaptabilidade, componentes do constructo Resiliência, são imprescindíveis para a permanência e resistência em situações adversas e hostis. (Brian, 2008).

As afirmativas **11**, **13**, **27**, **28** e **29** tratam sobre a atividade física na formação militar. Os cadetes praticam distintas modalidades esportivas, como corrida; natação; exercícios para membros superiores: barra, flexão e corda; além de atividades que simulam obstáculos de combate, como a Pista Rondon. A cada ano o grau de dificuldade da prática aumenta, e algumas compõem a nota do discente, repercutindo em sua classificação no curso.

A sensação de exaustão física e mental foi avaliada no item **11**. Nesse, a maior média foi dos militares do segundo ano e a menor dos do quarto ano. A qualidade do sono, item **13**, é um tema recorrente nos discursos dos cadetes que frequentam a seção psicopedagógica, também, destacado nos grupos focais.

A privação do sono para a formação é fonte de estresse para os avaliados do segundo ano, já o quarto ano, mostrou-se adaptado às poucas horas de sono.

Os enunciados **27** e **28**, nessa ordem, trabalham a modalidade de natação e a avaliação somativa dos exercícios físicos. A natação produz estresse disfuncional nos cadetes que não possuem habilidade nessa prática de esporte. Alguns buscam conselhos e apoio na psicoterapia, realizada na Seção Psicopedagógica, a fim de trabalharem a ansiedade estimulada pelo esporte. A prática aquática mostrou altos níveis de estresse nos formandos do segundo ano e baixos níveis no grupo do primeiro ano. Em relação ao Teste de Aptidão Física (TAF), o militar é julgado nas modalidades de corrida, flexão, barra e abdominal, gerando uma menção que pode ser 'insuficiente', 'regular', 'bom', 'muito bom' e 'excelente'. A menção engendrará um valor em sua nota classificatória no curso. Para os cadetes, o TAF foi mais estressante para os alunos do segundo ano, e pouco significativo para os que compõem o quarto ano.

Os enunciados **14** e **16** relacionam-se com a motivação no curso e com o futuro na carreira profissional. A identidade profissional é uma das crises normativas trabalhadas pelo Erik Erikson (1976). Os alunos, em formação militar na AMAN,

estão na faixa etária de 17 a 28 anos, período desenvolvimental em que é esperado, culturalmente, à identificação a uma carreira. A vocação e o desejo ajudam na motivação interna pela profissão escolhida. Sujeitos motivados desempenham-se melhor e tendem a persistir no seu objetivo, mesmo diante dos obstáculos. A autoeficácia, a resiliência, a valência positiva de si e o menor estresse percebido são influenciados pelos estados motivacionais. (Reeve, 2006).

A motivação com o curso de formação, item **14**, foi maior nos cadetes do segundo ano, estes demonstraram menor média na escala de estresse. Já os cadetes do quarto ano transpareceram baixo nível de motivação interna. No caso da preocupação com o futuro profissional, item **16**, os participantes do terceiro ano mostraram-se mais preocupados ao compará-los com os demais anos, o quarto ano apresentou menor índice.

A organização financeira foi o tema do item **15**. Os cadetes recebem uma ajuda de custo com valores que giram em torno de mil e trezentos reais. O dinheiro é calculado com base nos custos com material de estudo, fardamentos e lazer. Não obstante, o formando, poderá constituir família e/ou adquirir bens com valores altos, como automóveis. Nesses casos, não raros, atualmente, oneram o orçamento disponível, conseguindo em endividamentos e descontrole financeiro. O planejamento do capital foi assunto presente em todos os grupos focais. Na escala de estresse percebido, os avaliados do quarto ano apresentaram maior nível de estresse percebido, e os dos terceiro demonstraram menor preocupação com seus investimentos.

Os itens **18** e **19** avaliaram a percepção dos cadetes sobre as punições recebidas de seus superiores hierárquicos. As punições são ações disciplinares corretoras de comportamentos desviados do padrão exigido. O militar que incorre em desvio de conduta ou função deverá ser corrigido com a finalidade reincidir no erro e ainda servir de reforço vicário para seus pares. As punições flexionam de acordo com a gravidade da ação. A avaliação das possíveis perdas e ganhos ao ser punido influencia o nível do estresse percebido. O homem ao refletir sobre as consequências de suas ações, ao agir sobre uma situação estressora poderá avaliá-la como estressante, quando visualizar somente as perdas, ou apenas enxergá-la como um novo desafio, ao projetar os ganhos (Smith & Ascough, 2016). No item **18**, os cadetes do quarto ano expressaram maior nível de estresse, já os representantes do primeiro ano manifestaram menores índices em relação aos quatro anos de

formação. Nas respostas ao item **19**, os índices maiores obtiveram os cadetes do segundo ano e, a menor média foi, novamente, dos cadetes do primeiro ano.

O formando do quarto ano é mais exigido em sua postura, apresentação e exemplo de boas maneiras. Os cadetes, com menor tempo de formação, espelham-se nos cadetes do quarto ano, com objetivo de aprender, vicariamente, com suas ações. (Bandura, 2004).

No currículo acadêmico da AMAN, há propostas de instruções e atividades simuladas com vistas a amoldar o discente as suas atividades e obrigações futuras de oficial. A simulação de funções de comando e de exercícios de combate possibilita o estressamento do sujeito de forma controlada e assistida. Estudiosos do estresse humano (Williams, 2010; Brandtstädter, 2006; Beilock et al., 2002) e programas de psicologia de organizações militares estrangeiras, como o grupo de Combate e Controle de Estresse Operacional-COSC do Exército dos Estados Unidos e o programa de Estresse Operacional Controle e Prontidão-OSCAR da Marinha dos EUA (Brian, 2008), provaram que a experiência simulada auxilia no desenvolvimento do equilíbrio emocional, da autoeficácia, da resiliência e do coping.

Na escala de estresse percebido, as afirmativas **20** e **31** mensuraram o nível de estresse percebido na execução dos serviços e funções de comando, respectivamente. O serviço, item **20**, é considerado mais estressante pelos cadetes do primeiro ano, já os do quarto ano obtiveram a média mais baixa. Em relação às funções de comando, item **31**, os cadetes do segundo ano declaram-se mais estressados ao serem escalados para o comando de frações humanas. A média mais baixa expressou-se, outra vez, no quarto ano.

Os exercícios simulados de combate foram avaliados nos itens **25** e **26**. Os consulentes do segundo ano apresentaram-se mais estressados com as atividades simuladas. Já para os participantes do quarto ano, os exercícios de combate não são sua principal fonte de estresse, a média, nesse quesito, foi a menor dos quatro anos de formação.

Nas oportunidades de diálogo com os cadetes, observa-se que o enfrentamento de algumas fobias, como altura, água, lugares fechados, exposição social podem favorecer a dessensibilização ou, caso contrário, aumentar as sintomatologias ansiogênicas. No interstício entre o enfrentamento do estímulo fóbico e a resposta do sujeito, as competências individuais auxiliarão na avaliação da situação estressora como problema ou desafio. Homens com crença em suas

capacidades pessoais, com boa capacidade de reequilibrar-se de abalos psicológicos e boa estima por si mesmo, tendem a vivenciar a situação adversa como uma chance de testar e promover habilidades. (Lazarus, 1991b).

Nas assertivas **23** e **24**, os avaliados são testados quanto a sua capacidade em lidar com os medos diversos e saltar da plataforma de 10 metros (exercício que inicia com saltos de 2,5 metros e acende para 5; 7,5 até chegar ao salto de 10 metros de altitude com queda na piscina com profundidade superior a 7 metros). Nos itens **23** e **24**, a média maior foi atingida pelos participantes do segundo ano, e a menor dos do quarto ano.

O currículo do ensino da AMAN abrange atividades técnicas bélicas e acadêmicas, com vista a titular o cadete, após a sua formação, aspirante a oficial e bacharel em ciências militares. Conciliar, diariamente, a prática física, as instruções belicosas e disciplinas acadêmicas são desafios enfrentados pelos cadetes.

Durante os encontros do grupo focal, todos os anos de formação assentiram sobre a dificuldade em congruar os estudos e avaliações da Divisão de Ensino com as instruções específicas da carreira marcial. Os enunciados **30** e **34** aferem o estresse percebido pelos cadetes sobre as atividades de ensino. O item **30** trata dos índices acadêmicos que contribuem na classificação do cadete no curso, e o item **34** avalia a situação de estar em recuperação em uma determinada disciplina. Em relação aos índices, os respondentes do terceiro ano obtiveram maior média, já os do primeiro ano mostraram-se menos estressados com fato. Na situação de recuperação, a distância entre os limites das médias, maior e menor, foi significativa. A maior média foi apresentada pelos consulentes do primeiro ano e, a menor média pelos os do quarto ano.

Com as avaliações parciais dos itens é lícito imputar aos cadetes do primeiro e segundo anos os maiores níveis de estresse percebido na formação na AMAN. Os cadetes que apresentaram melhores respostas aos eventos considerados estressantes da formação foram os cadetes do terceiro ano, seguido dos do quarto ano. Percebe-se, também, o constructo estresse percebido, na formação militar combatente, multifatorial. Pois, como vimos, há fatores relacionados à interpessoalidade; ao desempenho acadêmico e físico; ao enfrentamento de desafios; a organização do tempo e dinheiro e à distância dos familiares.

O presente estudo poderá colaborar no assessoramento do comando da AMAN; na avaliação curricular; com os instrutores responsáveis pela formação e

aperfeiçoamento profissional e, também, no aconselhamento psicopedagógico. Estudos e futuras aplicações da escala são interessantes para acompanhar o desenvolvimento do discente e suas reações às atividades da academia. Reforçando que a aplicação de um instrumento avaliativo é restrita a uma amostra da população, em um período de tempo específico, sendo necessários diagnósticos sazonais.

6.3 Validação de uma escala de estresse percebido

Com os resultados do grupo focal, selecionamos as atividades mais recorrentes nas respostas dos participantes dos quatro anos de AMAN com objetivo de construirmos os fatores da escala. Concomitante a construção do instrumento, realizamos uma pesquisa das escalas de estresse, relacionada às atividades laborativas, disponíveis e aceitas pela comunidade científica. O resultado da pesquisa chegou a instrumentos que não se aproximavam do contexto militar, em vista dos itens serem direcionados a trabalhos administrativos.

Para a validação do instrumento foi realizada, inicialmente, uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) que, segundo Damásio (2012), é um método estatístico utilizado com a finalidade de desenvolver ou aprimorar instrumentos. A técnica consiste em examinar os dados disponíveis e verificar o número e, em quais os fatores os itens do instrumento se agrupam, verificando se o instrumento melhor se adequa a uma única variável, sendo unifatorial, ou em vários fatores, classificando em multifatorial.

Com a AFE chegamos a três possibilidades de escala: unifatorial reduzida; unifatorial estendida e multifatorial com três fatores. A escala unifatorial reduzida permaneceu com 10 itens dos 36 iniciais. A unifatorial estendida ficou com 22 itens. E a multifatorial dividiu-se em três fatores: Distância da família com 2 itens; Enfrentamento de desafios com 8 itens e Falta de tempo livre com 7 itens, perfazendo 17 itens.

6.3.1 Escala de estresse percebido: modelo unifatorial reduzido

A escala de estresse percebido unifatorial reduzida permaneceu com 10 itens das 36 assertivas (Apêndice A) respondidas pelos cadetes. Os itens que a compõem são os de número: **8; 9; 11 a 13; 18 a 20; 25 e 26**. Os itens abrangem as principais experiências dos cadetes da AMAN, como exercícios simulados de combate, punições, desgaste físico e mental e o uso do tempo livre. A figura 2 representa a estrutura do modelo unifatorial reduzido e a tabela 3 os índices estatísticos obtidos com o auxílio software AMOS 19 (*Analysis of Moment Structures*).

Figura 2:

Modelo da escala de estresse percebido unifatorial reduzida

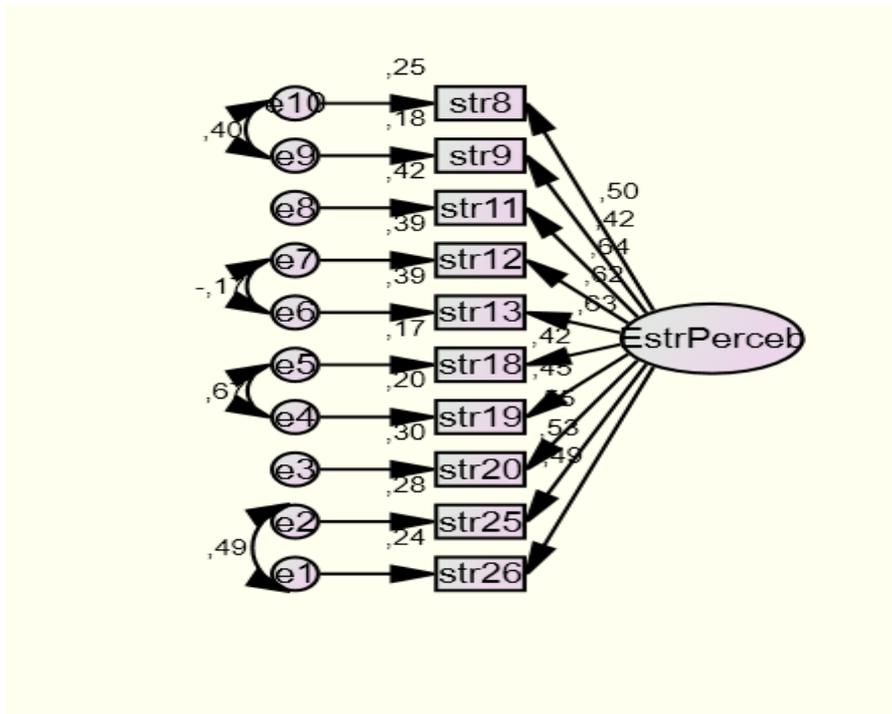


Tabela 3:

Índices estatísticos da escala de estresse percebido unifatorial reduzida

| Indicadores | Valor obtido | Valor ideal |
|-------------|--------------|----------------|
| X^2/gl | 2,792 | Até 5 |
| RMR | 0,054 | Menor que 0,08 |
| GFI | 0,974 | Acima de 0,80 |
| AGFI | 0,954 | Acima de 0,80 |
| CFI | 0,971 | Próximo a 1 |
| RMSEA | 0,052 | Menor que 0,10 |

Fonte: próprio autor

Na tabela 3 os índices da escala de estresse percebido, em sua versão unidimensional reduzida, estão dentro dos parâmetros aceitáveis. O X^2 (qui-quadrado) representa o grau de ajustamento da escala nova, quanto maior o valor mais empobrecido é o instrumento. Na escala unifatorial reduzida o valor do X^2 ficou **2,79**, valores abaixo de 3 são preferíveis. Embora sejam toleráveis os abaixo de 5. (Gatignon, 2010).

O RMR (Root Mean Square Residual) é um índice que compara o modelo teórico com os dados pesquisados. Valores abaixo de 0,08 configuram índices aceitáveis na validação de uma ferramenta avaliativa. No estudo em questão, a escala obteve **0,054**, valor atendível de acordo com as medidas de referência. (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008).

O GFI (Goodness-of-Fit Index) e o AGFI (Adjusted Goodness-of-Fit Index) são índices considerados de 'bom ajuste', avaliam o quão próximos estão o modelo de hipótese a matriz de covariância. Valores igual a 1 são ajustes perfeitos, instrumentos ajustados estão acima de 0,8. Na escala reduzida, os valores do GFI e do AGFI foram de **0,974** e **0,954**, respectivamente, indicadores de instrumento regulado. (Baumgartner & Hombur, 1996).

O Comparative Fit Index (CFI), assim como os GFI e AGFI, é um índice de ajustamento. O CFI avalia as discrepâncias entre os dados e o modelo de hipótese. Valores do CFI variam de 0 a 1, porém quanto mais próximos de 1 é um indicativo de modelo bem ajustado. Na escala unidimensional reduzida, o valor do CFI foi de **0,971**. (Baumgartner & Hombur, 1996).

O RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) contrário do RMR testa o desajustamento do modelo, valores altos resultam em instrumentos desadaptados. Índices aceitáveis variam de 0,05 a 0,08, apesar de ser toleráveis valores abaixo de 0,10. A escala obteve **0,052**, resultado dentro do intervalo aceitável. (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008).

Após a testagem estatística, observa-se que os índices atingidos ficaram dentro dos valores de referência, indicando o ajuste do modelo. A validação da escala unifatorial reduzida possibilitará futuras avaliações do nível do estresse percebido dos cadetes de forma mais rápida, por ser um modelo com poucos itens, mas nem por isso ineficiente. Em instruções curtas o uso do modelo reduzido facilita a sua aplicação obtendo um valor geral do estresse percebido pelo cadete. Auxiliará

os instrutores na adaptação de suas instruções de forma a possibilitar o desenvolvimento de atributos e habilidades necessárias ao oficial combatente.

6.3.2 Escala de estresse percebido: modelo unifatorial estendido

O segundo modelo testado foi a escala unidimensional estendida. Nessa versão, conservou-se 22 itens das 36 assertivas respondidas pelos participantes. Os itens que compõem esse modelo são: **3; 4; 8 a 14; 16 a 21; 23; 25; 26; 29; 31 a 33**. A escala unifatorial estendida contempla maior número de variáveis estressoras, presentes no curso de formação, comparada ao modelo reduzido. Os itens avaliam variáveis sobre o tempo livre, lazer, liberdade, relações interpessoais com superiores e colegas, estrutura física da AMAN, exercícios de combate e funções de comando. Na figura 3 há o modelo da estrutura unifatorial estendida feito com o subsídio do software AMOS 19.0. E na tabela 4 os resultados estatísticos da testagem do modelo.

Figura 3:

Modelo da escala de estresse percebido unifatorial estendida

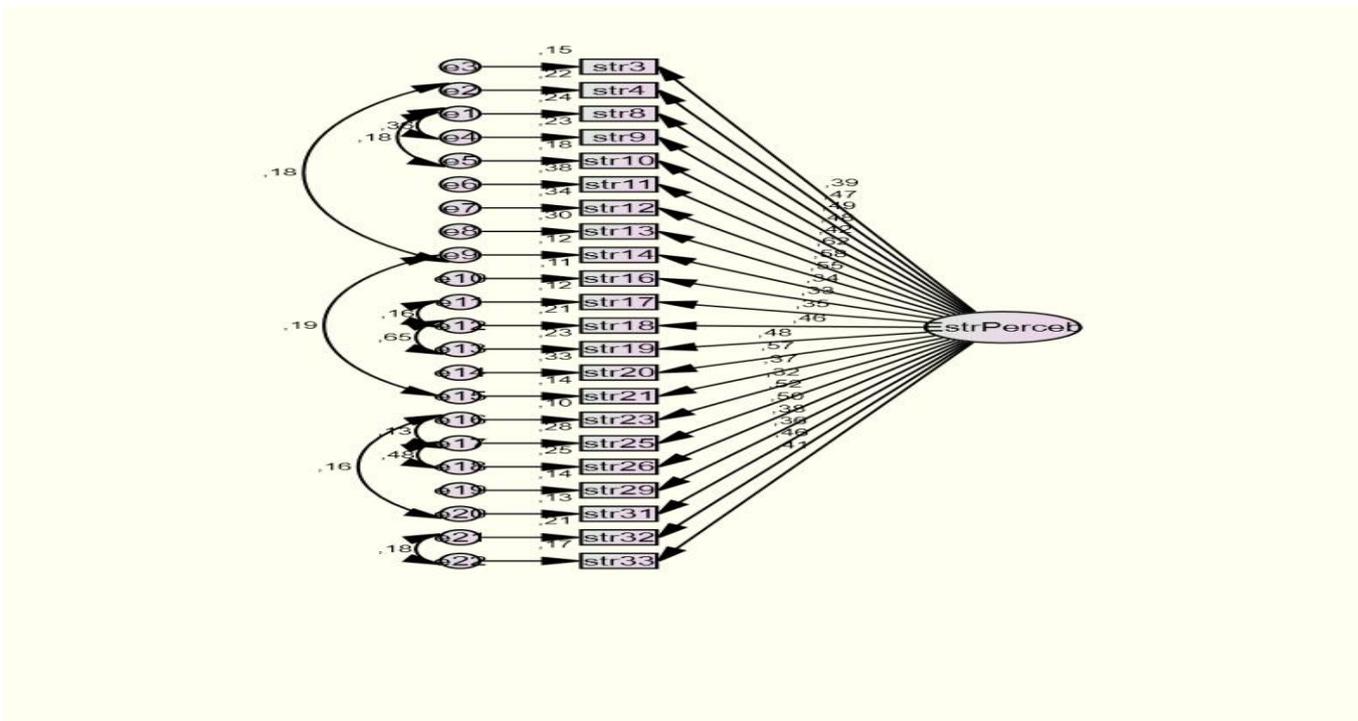


Tabela 4:

Índices estatísticos da escala de estresse percebido unifatorial estendida

| Indicadores | Valor obtido | Valor ideal |
|-------------|--------------|----------------|
| χ^2/gf | 3,017 | Até 5 |
| RMR | 0,065 | Menor que 0,08 |
| GFI | 0,919 | Acima de 0,80 |
| AGFI | 0,897 | Acima de 0,80 |
| CFI | 0,882 | Próximo a 1 |
| RMSEA | 0,056 | Menor que 0,10 |

Fonte: próprio autor

Os resultados da AFC da escala unifatorial estendida atingiram valores de referência aceitáveis para a validação do instrumento, possibilitando futuros diagnósticos. Contudo, ao comparar com os índices da escala reduzida, constatou-se que a versão de 10 itens está mais ajustada, com valores mais próximos dos ideais. Não obstante, o número maior de variáveis possibilita uma maior abrangência das vivências dos cadetes durante sua estada no educandário. Dessarte, nas avaliações que almejam uma visão mais geral do estresse percebido e com pouco tempo para aplicação do instrumento, o modelo possível é o reduzido. Já nos casos que anseiam compreender situações mais específicas dos discentes e possuem maior espaço para execução, a estrutura unifatorial estendida é mais adequada.

6.3.3 Escala de estresse percebido: modelo multifatorial

Na validação de um modelo multifatorial foram avaliadas as estruturas com 5, 4 e 3 fatores. Com cinco fatores: distância da família; enfrentamento de desafios; interpessoal; desempenho acadêmico e falta de tempo livre, o *Alfa de Cronbach* (α) obteve o valor de **0,545**. Com quatro dimensões, permanecendo com os fatores anteriores e retirando apenas a dimensão interpessoal, o α chegou a **0,609**. E Com três dimensões: distância da família, enfrentamento de desafios e falta de tempo livre, excluindo o desempenho acadêmico e o fator interpessoal, o *Alfa* atingiu **0,745**. O *Alfa de Cronbach* é uma medida de testagem da confiabilidade do questionário, a medida analisa a consistência interna dos itens da escala com o constructo proposto a ser aferido. Valores de α acima de 0,6 implica em um instrumento com itens consistentes entre si e avaliativos do constructo proposto pela ferramenta. (Dancey & Reidy, 2013).

Em relação aos valores de alfa na testagem das três possibilidades, o modelo mais consistente foi com três fatores, à custa de um alfa superior a 0,6. Na figura 4 é possível visualizar como ficou a estrutura final da escala de estresse percebido multidimensional. E na tabela 5 estão os índices atingidos com a testagem estatística. O modelo foi desenhado com o auxílio do software *Amos 19.0*, assim como os índices estatísticos.

Figura 4:

Modelo da escala de estresse percebido multidimensional

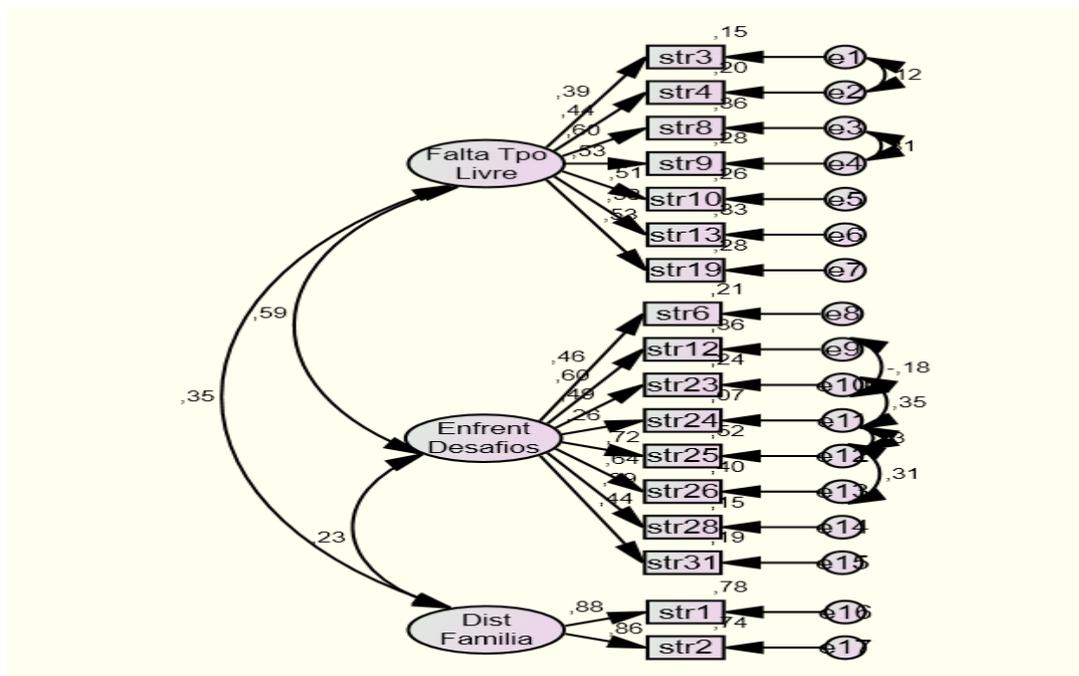


Tabela 5:

Índices estatísticos da escala de estresse percebido multidimensional

| Indicadores | Valor obtido | Valor ideal |
|-------------|--------------|----------------|
| X^2/gl | 2,054 | Até 5 |
| RMR | 0,055 | Menor que 0,08 |
| GFI | 0,961 | Acima de 0,80 |
| AGFI | 0,946 | Acima de 0,80 |
| CFI | 0,955 | Próximo a 1 |
| RMSEA | 0,040 | Menor que 0,10 |

Fonte: próprio autor

Na tabela 5 há os índices obtidos pela escala de estresse percebido na versão multifatorial. Observa-se, pelos valores de referência, que o instrumento está ajustado e poderá ser utilizado como ferramenta investigativa para fins de diagnóstico na Academia militar. A estrutura em três dimensões possibilita ajuizar o

estresse em uma visão mais ampla do cadete, compreendendo que sua percepção da academia e carência na administração de suas resposta frente aos desafios da formação adiciona-se a fatores extra muros da instituição, como a família.

6.4 Resiliência e estresse percebido: os casos fora da curva

Ao longo de toda a investigação, buscamos compreender se a competência resiliência e o sentimento de Autoeficácia atuam como barreiras contra níveis altos e desajustados de estresse. Inicialmente, tivemos que mensurar o estado de resiliência, de autoeficácia e de estresse percebido nas principais atividades e peculiaridades do curso de formação de oficiais na AMAN. Pelo número expressivo e pela possibilidade de avaliarmos os quatro anos, estudamos os casos críticos da resiliência e do estresse percebido, com a finalidade de verificar se a média baixa da resiliência correspondia à alta média do estresse percebido e, se a alta média do estresse percebido equivalia à baixa no instrumento de resiliência.

Na tabela 6 reúnem-se os casos com as médias mais altas e baixas da aplicação da escala de resiliência, comparando-as com as médias nos três modelos de escala de estresse percebido. Os respondentes a fim de serem preservados em suas identidades foram identificados apenas com uma letra do alfabeto e com um número ao lado de 1 a 4 correspondentes ao seu ano de formação.

A média máxima na avaliação da resiliência era de 4.0, em vista da escala de resposta do instrumento ser do tipo Likert com 5 pontos (0 a 4). Já na escala de estresse percebido, a média máxima foi de 5.0, devido à variação das respostas serem de 1 a 5. As células da tabela nas cores azul representam média alta no fator avaliado, já as nas cores vermelha, as médias baixas.

Tabela 6:

Relação dos cadetes com maiores e menores médias na avaliação da resiliência e do estresse percebido.

| CAD | Adaptabilidade | Tenacidade | Estresse unifatorial reduzida | Estresse Unifatorial estendida | Distância Família | Desafios | Tempo |
|-----|----------------|------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------|----------|-------|
| A1 | 0,88 | 0,60 | 3,10 | 3 | 2 | 3,75 | 2,44 |
| B3 | 1,88 | 1,2 | 2,68 | 2,5 | 3,5 | 2,9 | 3,1 |

| | | | | | | | |
|----|------|-----|------|-----|-----|------|------|
| C2 | 2,3 | 1,2 | 3,5 | 3,3 | 3 | 4,5 | 2 |
| D1 | 1,25 | 1,3 | 2,3 | 2,2 | 2 | 2,1 | 2 |
| E1 | 2,5 | 1,8 | 3,5 | 3,7 | 5 | 4,75 | 2 |
| F2 | 1,63 | 1,9 | 3,2 | 3,3 | 2 | 2,75 | 3,15 |
| G3 | 2,25 | 2,4 | 2,5 | 2,1 | 1,5 | 2,25 | 1,6 |
| H1 | 1,9 | 2,1 | 4,2 | 4,3 | 3 | 4,4 | 4,1 |
| I2 | 1,75 | 2,4 | 3,64 | 4,1 | 1 | 4 | 3 |
| J1 | 2,3 | 2,1 | 4,2 | 4,4 | 5 | 4,25 | 4,3 |
| K1 | 4 | 4 | 3,1 | 3,3 | 1 | 4,6 | 2,6 |
| L1 | 3,88 | 4 | 2,5 | 1,7 | 2 | 2,6 | 2,2 |
| M1 | 3,88 | 4 | 3,6 | 3,2 | 4,5 | 4,6 | 2,5 |
| N1 | 3,63 | 3,8 | 2,6 | 2,1 | 3 | 2,8 | 2 |
| O3 | 3,1 | 2,5 | 2,3 | 2,1 | 1,5 | 2,5 | 1,5 |
| P2 | 3,63 | 3,7 | 2,2 | 1,6 | 2 | 2,1 | 2 |
| Q2 | 3,25 | 3,8 | 2,1 | 1,7 | 1,5 | 2,1 | 1,8 |
| R2 | 3,63 | 3,6 | 4,2 | 4,1 | 5 | 4,8 | 3,85 |
| S3 | 3,4 | 3,6 | 4 | 4,1 | 4 | 4 | 3,6 |
| T1 | 3,7 | 3,3 | 2,1 | 2,1 | 2,5 | 2,1 | 2 |

Fonte: próprio autor

As médias das respostas no fator **adaptabilidade** de acordo com os anos foram: **2,98** (primeiro ano); **2,88** (segundo ano); **2,8** (terceiro ano) e **3,04** (quarto ano). No quesito **tenacidade**, as médias em relação ao anos de formação ficaram: **3,01** (primeiro ano); **2,98** (segundo ano); **2,88** (terceiro ano) e **3,03** (quarto ano). Já no constructo **estresse percebido**, no modelo de **escala unifatorial reduzida** às médias resultaram: **2,77** (primeiro ano); **2,97** (segundo ano); **2,8** (terceiro ano) e **2,5** (quarto ano). No modelo de **escala unifatorial estendida**: **3,01** (primeiro ano); **3,07** (segundo ano); **2,94** (terceiro ano) e **2,7** (quarto ano). E, por último, as médias das avaliações do estresse percebido no modelo multifatorial com três fatores ficaram no Fator **Distância da Família**: **2,82** (primeiro ano); **3,06** (segundo ano); **2,86** (terceiro ano) e **2,74** (quarto ano). No Fator **Desafios**: **3,32** (primeiro ano); **3,5** (segundo ano); **3,2** (terceiro ano) e **2,77** (quarto ano). E no Fator **Tempo**: **2,4** (primeiro ano); **2,54** (segundo ano); **2,46** (terceiro ano) e **2,24** (quarto ano).

Ao comparar as médias grupais com as médias individuais dos sujeitos relacionados na Tabela 6, percebe-se que há uma variedade de resultados. A hipótese inicial seria que a resiliência, como fator importante no enfrentamento de adversidades, ampara com níveis mais baixos de estresse percebido. Assim, sujeitos com altas médias no constructo resiliência, possivelmente, obteria médias baixas nos três modelos de escala do estresse percebido. Para Cicchetti (2007), a resiliência é uma dimensão que favorece adaptações positivas frente às adversidades. Outro autor expoente no estudo da resiliência, Michael Rutter, asseverou que a resiliência é um fenômeno que auxilia o indivíduo a superar os estresses e demais fatores avaliados como negativos na sua relação com o meio. (Rutter, 1999).

Nos casos fora da curva normal, verifica-se que há sujeitos com baixas médias em resiliência e, também, no estresse percebido (**B3** e **G3**). Podem-se visualizar altas médias na resiliência e no estresse percebido, nos três modelos de escala (**K1**, **M1**, **R2** e **S3**). E, corroborando a hipótese que originou a inquietação pelo presente estudo, baixas médias em resiliência com altas médias no estresse percebido (**C2**, **E1**, **H1**, **I2** e **J1**). E altas médias em adaptabilidade e tenacidade e baixas médias no estresse percebido unifatorial e nos três fatores que o compõem a escala multidimensional (**L1**, **N1**, **P2**, **Q2** e **T1**). Na Tabela 6 não há exemplo de cadetes do quarto ano, demonstrando uma estabilidade desses militares nos dois instrumentos avaliativos.

Consoante Grotberg (1999), a resiliência conjuga quatro autorreflexões (“eu tenho”; “eu sou”; “eu estou” e “eu posso”). “Eu tenho” representa o grupo social, o apoio externo que assiste o sujeito ao longo de todo o seu desenvolvimento. A família é um importante apoio, por isso na tabela 7 e, nas demais médias obtidas pelos respondentes, na dimensão ‘distância da família’ os altos índices de estresse, nesse fator, estão correlacionados com a baixa média nos fatores da resiliência.

O “eu sou” e “eu estou” descrevem fatores intrapsíquicos, como a autoestima, a autoeficácia e a autoconfiança. Esses fatores contribuem no enfrentamento das adversidades devido à crença nos bons resultados. Sujeitos com boa autoestima, autoeficácia e autoconfiança tendem a avaliar as situações como obstáculos transponíveis, sentindo-se capazes em sua execução, diminuindo o estresse percebido. Já o “eu posso” é a autoavaliação que o homem faz de suas habilidades e competências. Essa reflexão tem correlação direta e proporcional com

o fator enfrentamento de desafios da escala de estresse percebido. Homens que acreditam em seus recursos pessoais ajuízam mais positivamente a demanda do ambiente.

Na análise dos resultados obtidos nas duas ferramentas avaliativas, a escala de resiliência e a de estresse percebido, alguns resultados mostraram cadetes com altas e baixas médias nos dois instrumentos. Esse diagnóstico contribuirá para novas inquirições a fim de verificarmos, nesses casos, se o nível de autocobrança possa estar interferindo nos altos índices de estresse; se a resposta ao instrumento de resiliência foi decorrente de uma 'desejabilidade' do respondente e não sua real competência; se a motivação interna ou o estado de 'amotivação' sejam fatores de interferência direta. Ou se o estresse em altos níveis seja uma característica peculiar do perfil do combatente, não lhe sendo disfuncional.

Estudos posteriores serão necessários com vistas a responder as novas hipóteses que surgiram com os resultados da presente pesquisa.

6.5 Correlações entre a resiliência, autoeficácia e o estresse percebido: como os constructos se comportam?

Estudos com militares norte americanos mostraram resultados positivos nos casos de combatentes avaliados como resilientes. Esses marciais, antes da sua empregabilidade na missão, foram testados por programas de avaliação presentes no Exército Americano dos Estados Unidos (ex. OSCAR) e os com melhores pontuações na avaliação da resiliência escolhidos como comandantes de frações. No retorno da tropa, encerrada a missão, o grupo foi interrogado e percebeu-se que seus integrantes apesar das vivências de situações estressoras e adversas, como a morte de companheiros, preservaram o estado emocional e o Estado diminui os gastos públicos com internações por transtornos psicológicos diversos, grande parte, transtorno de estresse pós-traumático. (Brian, 2008).

A resiliência é a capacidade de enfrentar, reequilibrar e transformar-se. Os sujeitos resilientes não são invulneráveis, ao experienciar situações nas quais avaliam como estressantes, abalam-se, contudo reequilibram-se e aprendem com sua experiência (Grotberg, 2000). Há uma relação direta da resiliência com o sentimento de autoeficácia. A adaptabilidade e tenacidade presentes nos resilientes

auxiliam no desenvolvimento da crença em suas capacidades pessoais, ao agir, mesmo em condições desfavoráveis, o homem avalia os resultados e reflete sobre suas capacidades, empoderando-se para novas experiências (Bandura, 1989).

O estresse é uma resposta emocional e fisiológica resultante do ajuizamento de um estímulo. O indivíduo ao defrontar-se com uma situação, avalia a demanda do ambiente e seus recursos pessoais para empenhar-se. Aqueles carentes de resiliência e autoeficácia julgam-se incapazes de solucionar conjunturas que ultrapassam suas ferramentas individuais, elevando o nível de estresse percebido. (Lazarus, 1993).

Com auxílio do programa de software SPSS 20 correlacionamos os dados das investigações da Resiliência, Autoeficácia e do Estresse Percebido com os militares em formação na AMAN. Os dados são das escalas adaptadas e validadas ao contexto militar. Destarte, no estresse percebido há presente os três modelos validados de escala e, na resiliência apenas dois fatores (adaptabilidade e tenacidade). Na tabela 7 é possível visualizar as relações positivas e negativas entre os constructos a pouco citados.

Tabela 7:

Correlações resiliência, autoeficácia e estresse percebido.

| | ADAPTA | TENACID | AUTOEFIC | FT LIVRE | DIST FAM | ENF DESF | EST RED | EST UNI |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| ADAPTA | 1 | 0,651** | 0,468** | -0,103** | -0,137** | -0,283** | -0,193** | -0,244** |
| TENACID | 0,651** | 1 | 0,486** | -0,158** | -0,63 | -0,257** | -0,205** | -0,300** |
| AUTOEFIC | 0,468** | 0,486** | 1 | -0,213** | 0,002 | -0,264** | -0,217** | -0,279** |
| FT LIVRE | -0,103** | -0,158** | -0,213** | 1 | 0,291** | 0,371** | 0,813** | 0,810** |
| DIST FAM | -0,137** | -0,63 | 0,002 | 0,291** | 1 | 0,180** | 0,273** | 0,302** |
| ENF DESF | -0,283** | -0,257** | -0,264** | 0,371** | 0,180** | 1 | 0,670** | 0,686** |
| EST RED | -0,193** | -0,205** | -0,217** | 0,813** | 0,273** | 0,670** | 1 | 0,914** |
| EST UNI | -0,244** | -0,300** | -0,279** | 0,810** | 0,302** | 0,686** | 0,914** | 1 |

Fonte: saída do spss 20

** correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Na análise da tabela 7 se percebe a correlação positiva entre os constructos resiliência e autoeficácia e negativas desses com o estresse percebido. Os resultados corroboram com as teorias sobre os temas relacionados, na qual pessoas

resilientes e autoeficazes conjecturam as circunstâncias como desafios a serem enfrentados, reduzindo o estresse percebido da ação (Grotberg, 2000).

Os fatores **adaptabilidade** e **tenacidade** obtiveram correlação positiva e significativa de **0,651** entre si. A **adaptabilidade** com a **autoeficácia**, também foi positiva e significativa no valor de **0,468**, e a **tenacidade** com a **autoeficácia** no valor de **0,486**. Observam-se correlações positivas e significativas entre os fatores da escala de estresse percebido: Fator **falta de tempo livre** com a **distância da família** chegou ao valor de **0,291** e **falta de tempo livre** com o **enfrentamento de desafios** atingiu **0,371**. **distância da família** com **enfretamento de desafios** logrou **0,180**.

Constatam-se correlações significativas negativas entre os fatores da resiliência, **adaptabilidade** e **tenacidade**, com o fator **falta de tempo livre** nos valores de **0,103** e **0,158**; **enfrentamento de desafios** alcançou **0,283** e **0,257** e no fator **distância da família** conquistou **0,137** e **0,063**. As dimensões que compõem a Resiliência, também, foram significativamente negativas nas suas similitudes com o modelo de escala de **estresse percebido unifatorial reduzido**, logrando os valores de **0,193** e **0,205** e o com o modelo de **estresse percebido unifatorial estendido**, cujos índices chegaram a **0,244** e **0,30**.

A **autoeficácia**, semelhante aos fatores da resiliência, na correspondência com os três modelos de escala de estresse percebido atingiu correspondências significativamente negativas. Na convergência com os fatores do modelo de escala de estresse percebido multifatorial granjeou com o fator **enfrentamento de desafios** o índice de **0,264** e, no fator **falta de tempo livre** a grandeza de **0,213**. Com a dimensão **distância da família** o valor **não foi significativo**.

A resiliência e a autoeficácia são competência e sentimento, nessa ordem, que instrumentalizam os homens frente às demandas estressoras do ambiente. Sujeitos resilientes desestabilizam ao enfrentar estímulos estressores, contudo sua resistência e flexibilidade, atributos da resiliência, auxiliam-no na sua recuperação e no aprendizado de novas habilidades, fortalecendo-o para posteriores desafios (Grotberg, 2006). A autoeficácia estimula no enfrentamento das adversidades pela crença nas capacidades pessoais e na projeção de bons resultados. Ambos os constructos desenvolvem-se no individuo a partir de suas experiências em que pôde agir e avaliar a sua ação. Conjugada a atuação é importante o grupo com a

persuasão social e os sentimentos de autoestima, autoconfiança e autocontrole. (Bandura, 2004).

Os dados das correlações entre os constructos corroboram com a tese apresentada há pouco. Infere-se pela análise dos resultados, que a resiliência e a autoeficácia são inversamente proporcionais ao estresse percebido. Dessarte, homens resilientes e autoeficazes ajuízam os eventos adversos como obstáculos possíveis de serem vencidos, pois acreditam nas suas habilidades e capacidades. Nesse caso, o estresse percebido é menor.

O estresse percebido é fruto da avaliação da demanda do meio com os recursos pessoais para enfrentá-los no anseio de bons resultados (Lazarus, 1991b). Pessoas com baixa crença em si e, ausência ou baixa resiliência, aquilatam as situações, nas quais acreditam não possuir competência, com alta carga de estresse, comportando-se disfuncionalmente. (Arent, 2002).

Conclusão

O estresse é uma reação fisiológica e psicológica que prepara o organismo para comportamentos de defesa ou ataque, são reações adaptativas e protetivas que garantem a sobrevivência do homem. A carreira militar caracteriza-se por uma profissão em que o estresse é desejável para o bom desempenho e a pronta resposta dos que estão em atividade. Sujeitos estressados mantêm-se atentos, com a musculatura hígida, com boa reserva de glicose no sangue e a frequência cardiorrespiratória adequada para ação, comportamentos comuns aos militares em exercício de combate.

Sem embargo, comportamentos adrenérgicos retiram o organismo de seu estado homeostático. A alostase, reações simpáticas que aceleram o funcionamento do corpo, preparando para luta ou fuga, deve ser um estado temporário, cessada a ação, a homeostase volta a assumir o controle. Níveis altos de cortisol no sangue podem prejudicar funções como a memória de trabalho; o controle glicêmico; desregulação do ciclo do sono, com mais períodos de sono do tipo REM; além de favorecer comportamentos agressivos; isolamento social; estafa; anedonia e, em casos graves, sintomas de despersonalização.

A resiliência e a autoeficácia atuam como medidas protetivas para o retorno dos sujeitos ao funcionamento normal, após o estressamento do seu organismo. Compreender como se desenvolve sujeitos resilientes e autoeficazes auxiliará instituições como a Academia Militar das Agulhas Negras a preparar homens para as prerrogativas do oficialato, mantendo-os ativos e saudáveis ao tempo que desempenha suas funções.

O oficial da linha bélica do Exército Brasileiro tem a responsabilidade de comandar tropas com objetivo de defesa do território nacional e da soberania do Estado. Para isso, além do aprimoramento técnico é imprescindível o preparo humano. Administrar crises, decidir, comandar, equilibrar, prontificar são alguns verbos que constituem o dia a dia do militar da Força Terrestre Brasileira.

Os estudos na área militar sobre Resiliência e autoeficácia são escassos no âmbito das forças armadas do Brasil, o número maior de investigações sobre o tema concentra-se nas forças auxiliares dos estados.

A formação militar, através de exercícios simulados e assistidos, deve preparar o militar para situações para as quais serão designados ao receber o posto de oficial combatente. A vivência de contextos hostis e estressores, durante o curso de formação, ajuda na 'inoculação do estresse', isto é, a experiência em ambientes desfavoráveis habitua a pessoa a administrar os estímulos adversos e autocontrolar-se para tomada de decisão, evitando reações de fuga e congelamento. (Brandtstädter, 2006).

A Seção Psicopedagógica da AMAN tem como um dos objetivos aconselhar e acompanhar os cadetes que, por motivos diversos, estão apresentando comportamentos e reações disfuncionais. Nos atendimentos clínicos foi possível observar o sofrimento de militares desequilibrados emocional e psicologicamente. Esses consulentes, na maior parte do tempo, não sabiam lidar com as exigências do curso de formação, a desadaptação gerava estado de desmotivação com a profissão, aumentando a consternação do militar. A validação e adaptação de instrumentos viabilizam diagnósticos e auxiliam nas futuras intervenções com vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os estudos de resiliência, autoeficácia e estresse percebido, conciliados as demais pesquisas realizadas na AMAN, permitirão as comparações do perfil profissiográfico do oficial combatente com a amostra de cadetes matriculados no educandário. Os resultados das mensurações possibilitarão futuras intervenções no

ensino com objetivo de equalizar os militares em formação ao perfil do aguerrido exigido para o exercício do oficialato.

A adaptação da escala de Resiliência CD RISC BR para o contexto militar obteve resultados ajustados e adequados para um instrumento avaliativo, contudo perdeu dois fatores, Amparo Social e Intuição, por falta de aderência das dimensões ao perfil pesquisado. A escala de 25 itens foi reduzida para 18 itens e permaneceu com dois fatores, adaptabilidade e tenacidade. A validação possibilitará futuras investigações na academia e acompanhamento daqueles já avaliados. Os resultados do presente estudo servirão de subsídios para o Curso de Formação com intuito de assessorar os responsáveis pelo ensino técnico e acadêmico no aprimoramento de suas instruções, de forma que possam desenvolver militares resilientes e capazes de exercerem suas funções ao tempo que mantém sua saúde física e psicológica.

A escala de autoeficácia geral percebida não sofreu processo de adaptação para a amostra de militares, a aplicação foi direta e demonstrou bons resultados significativos nas correlações com os demais instrumentos utilizados no presente estudo. Por ser uma escala com apenas 10 itens poderá ser aplicada junto a outros instrumentos dentro de uma bateria sem onerar a atenção do participante.

A realização do grupo focal com os cadetes dos quatro anos permitiu compreender os aspectos considerados, por eles, os mais difíceis de serem vividos durante a sua permanência na AMAN. As respostas nos instrumentalizaram na construção de uma escala de estresse percebido adaptada e validada para o contexto da academia. As 36 assertivas continham aspectos peculiares da formação da AMAN, sendo possível verificar as atividades mais estressantes para o militar em cada ano de formação.

A testagem do modelo mais adequado e ajustado, a partir dos dados da aplicação, chegou-se a três possíveis modelos de escala: a unifatorial reduzida; unifatorial estendida e a multifatorial com três dimensões (distância da família; enfrentamento de desafios e falta de tempo livre). Os três modelos estão validados para futuras aplicações e investigações, sendo acessível seu uso em baterias ou em testagens individuais.

A escala de estresse percebido construída com as peculiaridades da formação na AMAN permitirá, aos responsáveis pelo comando, avaliar o nível de sensibilização do cadete à rotina da instituição. Sabendo que a dessensibilização do

estresse é um passo importante para manutenção de indivíduos ativos no serviço e com reações adaptativas, os dados da escala iluminarão os aspectos da formação necessários de serem trabalhados, a fim de auxiliar o militar em formação a administrar seus recursos pessoais para atender a demanda do meio.

Os resultados das similitudes entre os constructos resiliência, autoeficácia e estresse percebido revelaram as relações proporcionais entre a resiliência e autoeficácia e a contribuição destas no menor nível de estresse percebido. Homens resilientes, possivelmente possuem boa valoração de suas capacidades e melhor avaliam as situações adversas, reduzindo as emoções negativas desadaptativas.

Os resultados desta pesquisa guarnecem posteriores estudos que poderão complementar e aprimorar os dados da presente investigação. Os dados oportunizaram o conhecimento de aspectos do ensino aprendizagem na visão do cadete, como ocorreu com o grupo focal e as repostas à escala de estresse percebido. Os instrumentos validados e adaptados poderão ser utilizados em atividades diversas, como em campos, manobras escolares e nas instruções da SIESP (Seção de Instrução Especial). E, ainda, os resultados desta perquirição poderão ser correlacionados com as demais pesquisas em andamento na academia, com vista ao assessoramento do comando da instituição na tomada de decisão relacionada ao bem estar do cadete e ao processo de ensino.

O estudo descortinou novas indagações: o ensino da AMAN proporciona o desenvolvimento da Resiliência? Militares resilientes e autoeficazes são os melhores avaliados? Aqueles com boa resiliência e autoeficácia na formação apresentam o mesmo desempenho quando na tropa? A resiliência e autoeficácia favorecem a manutenção da saúde, reduzindo as baixas médicas? Os líderes são os que apresentam melhor avaliação na resiliência e autoeficácia, e menor estresse percebido? Interrogações que aguçam novas investigações. A presente pesquisa é embrionária, novas colaborações possibilitarão intervenções diretivas no currículo do educandário.

Referências

Aldwin, C. M. (2007). Stress, coping and development: Na integrative perspective. New York: The Guilford Press.

- Alvarez, M. A., & Cárceres, I. (1997). Estado da Arte en Resiliência. Organización Panamericana de la Salud.
- Amaral, O. C. (2002). *Curso básico de resistência dos materiais*. Belo Horizonte: Artes Gráficas Formato.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (1987a). In E. J. Anthony e B. J. Cohler, *The Invulnerable Child*. New York: The Guilford Press.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (1987b). The development of competence Em Anthony, E. J., & Cohler, B. J. *The Invulnerable Child*. New York: The Guilford Press, p. 49.
- Antoniuzzi, A. S., Dell'aglio, D. D., & Bandeira, D., R. (1998). *O conceito de coping: uma revisão teórica*. Estudos em Psicologia, 3(2), pp. 273-294.
- Arent, H. (1971). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2002). *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar* (5a ed.). Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Washington, v. 84, n.2, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1989). *Social cognitive theory*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). "Self-regulatory mechanisms". In: Bandura, A. *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 335-389.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In: SALANOVA, M. et al. (Ed.). *Nuevos horizontes en La investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Bandura, A. (2006). *On integrating social cognitive and social diffusion theories*. Communication of innovations: A journey with Ev Rogers. Beverley Hills: Sage Publications.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, pp. 15-41.
- Barreira, D. D., & Nakamura, A. P. (2006). Resiliência e a auto-eficácia percebida: Articulação entre conceitos. *Aletheia*, vol 23, pp. 75-80.
- Baumgartner, H., & Hombur, C. (1996). Aplicações da modelagem de equações estruturais em marketing e pesquisa de consumo: uma revisão. *Revista Internacional de Pesquisa em Marketing*, 13, 139-161.

- Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra Beer, F. P.; Johnston, E. R., Jr. (1989). *Resistência dos Materiais*. (P. P. Castilho, Trad.; J. Havy, revisão técnica) São Paulo: McGraw-Hill.
- Beer, F. P., & Johnston, E. R. Jr (1989). *Resistência dos materiais*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Beilock, S. L.(2002). On the fragility of skilled performance: what governs choking under pressure? *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, pp. 701–725.
- Block, J., & Kremen, A., M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp.349-361.
- Blum, R. W. (1997). Risco e resiliência: sumário para desenvolvimento de um programa. *Adolescência Latinoamericana*, 1 (1), pp. 16-19.
- Borges, E. S. (2010). *Conceito de Existência em Ser e Tempo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás.
- Bowlby, J. (2004). *Apego e perda. Perda: tristeza e depressão* (Valtensir Dutra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1985).
- Braga, Gustavo Lisboa (2011). *Da casa do Trem à Aman*. Rio de Janeiro: Bibliex.
- Brandão, J. M. (2011). *Resiliência: de que se trata?: o conceito e suas implicações*. (Dissertação Mestrado). Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Brandtstadter, J. (2006). Action perspectives on human development. In R. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol.1: Theoretical Models of Human Development* (6th ed). Hoboken, NJ: Wiley, pp. 516-568
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Edição Senado Federal.
- Brian, J., & Victoria, T. (2008). *Biobehavioral Resilience to Stress*. New York: CRC Press.
- Brochado, J. M. S. (2001). *O Caráter do Soldado*. Biblioteca do Exército.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1998). *The ecology of developmental processes*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1997). *Atos de Significação*. São Paulo: Artes Médicas.
- Camões, Luís de (2003). *Os Lusíadas*. São Paulo: Martin Claret.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 35-43.
- Charney, D. S. (2004). Psychophysiological mechanisms of resilience and vulnerability: implications for successful adaptation to extreme stress. *American Journal of Psychiatry*, vol 161, pp.195–216.
- Chiavenato, Idalberto (1999). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, Idalberto (2007). *Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor*. São Paulo: Saraiva.
- Cicchetti, D. (2007). Foreword. In S. S. Luthar (org.) *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities*. (2^a ed). New York: Cambridge University Press, pp. 19-27.
- Committee on Veterans. (2007) PTSD compensation and military service / Compensation for Posttraumatic Stress Disorder, Board on Military and Veterans Health, Board on Behavioral, Cognitive, and Sensory Sciences.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, v.18, 2003, pp. 71-82.
- Costa, A., E., B. (2003). Auto-eficácia e Burnout. *Interação Psy*, Maringá, v. 20, n. 1, pp. 34-67.
- Costa, A. E. B. (2008). In: Bandura, A.; Azzi, R.G.; Polydoro, S. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, pp. 123-148.
- Cowan, P. A. (1996). Thinking about risk and a resilience in families. In E. M. Hetherington. *Stress, coping and resiliency in children and families*. New York, pp. 1-38.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da Análise Fatorial Exploratória em Psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, PP.213-238.
- Dancey, C. P., & Reidy, J.(2013). *Estatística sem matemática para psicologia*. São Paulo: Pubmed.
- Dell’Aglío, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M., A. (org) (2011). *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- De Souza, M. A., & Souza, I. (2004). Validação da Escala de Auto- Eficácia Geral Percebida. *Revista Universidade Rural: Série Ciências Humanas*, v.26, pp. 12-17.
- Dos Santos, A. C. B. (2010). Por dentro da Autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, nº112, pp.56-64.

- Erikson, Erik. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. São Paulo: Zahar.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: Special Issue: New Directions in Research on emotions*, 2, pp. 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3, pp. 112-119.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychology*, 56, pp. 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, pp. 330-335.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2011). *Extensão ou comunicação?* Tradução Rosiska Darcy de Oliveira, 15. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, A. (1994). *Infância normal e patológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Folkman, S. (2011). *The Oxford handbook of stress, health, and coping*. New York: Oxford University Press.
- Formiga, N. S. (2011). Valoração da Família e condutas desviantes: testagem de um modelo teórico. *Psico*, 42 (3), pp. 383-392.
- Garnezy, N. (1984). *Children at risk: The search for antecedents of schizophrenia*. New York: Adams.
- Garnezy, N. (1989). Foreword. Em E. E. Werner e R. S. Smith. *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. (2ª ed.). New York: Adams, Bannister, Cox. Grotberg, E. H. (1995). *What do you tell the children? How to help children deal with disasters*. Washington, D. C.: Institute for mental health initiatives.
- Gatignon, H. (2010). *Análise de fator de confirmação na análise estatística de dados de gerenciamento*.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague: The Bernard van Leer Foundation.
- Grotberg, E. H. (1999). *Tapping your inner Strength: how to find resilience to deal with anything*. California: New Harbinger Publications.
- Grotberg, E. H. (2000). The International Resilience Project. In R. Roth (Ed), *Psychologists Facing the challenge of a global culture with human rights and mental health*, pp. 239-256.

- Grotberg, E. H. (2005). Introdução: novas tendências em resiliência. Em A. Melillo; E.N. S Ojeda e col. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, pp. 15-22.
- Grotberg, E. H. (org.) (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: como superar las adversidades*.
- Haidt, J., & Keyes, C. L. M. (2003) Flourishing: Positive psychology and life well lived. Washington DC. *American Psychological Association*.
- Haidt, J. (2004). The moral emotions. *Handbook of affective sciences*. Oxford, pp. 852-870.
- Heidegger, M. (2007). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes.
- Hendrick, S., & Hendrick, C. (2002). Love. *Handbook of positive psychology*. New York, p.472-484.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, MR (2008). Modelagem de equações estruturais: diretrizes para determinar o ajuste do modelo. *Journal of Business Research Methods* , 6 , 53–60.
- Hourani, R. M., Lane, J. L., & Marsden, M. E. (2014). *Understanding Military Workforce Productivity*. Springer.
- Hutz, C. S., Koller, S. H., & Bandeira, D. R. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletânea da ANPEPP*, 1(12), pp. 79-86.
- Infante, F. (1997). Acciones específicas que los jóvenes y los agentes de salud toman para promover La resiliencia en los primeros. (*Tese de Doutorado*). Santiago, Chile, Universidad Diego Portales.
- Kaplan, H. (1999). Toward na understanding of resilience: a critical review of definitions and models. In Glantz, M., Johnson, J. *Resilience and development: positive life adaptations*. New York: Plenum Publishrs, pp. 17-84.
- Kobasa, S. C. O., & Puccetti, M. C. (1983). Personality and social resources in stress resistance. *Journal of personality and social psychology*. Vol 45, (4), pp.839-850.
- Koller, S. H. (2011). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção*. São Paulo: Caso do Psicólogo.
- Korte, S. M., Koolhaas, J. M., Wingfield, J. C., & McEwen, B. S. (2005). The Darwinian concept of stress: benefits of allostasis and costs of allostatic load and the trade-offs in health and disease. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*,29(1 special issue), pp.3–38.
- Kotliarenco, M. A., Alvarez, A., & Cáceres, Irma (1995). *O Estado da arte em Resiliencia*. São Paulo.

- Lautert, L. (2015 a). Relação entre as dimensões do modelo de desequilíbrio esforço-recompensa, resiliência e níveis de cortisol salivar em policiais militares. (*Tese de Doutorado*). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lautert, L. (2015b). Resiliência, estresse, presenteísmo e capacidade para o trabalho em militares do Exército. *Journal of Nursing*, vol 10, 12, pp. 48-57.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Publishing company.
- Lazarus, R. (1991a). *Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion*. *American Psychologist*, vol (46)8, ago 1991, pp.819-834.
- Lazarus, R. (1991b). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. (1993). *Coping theory and research: Past, present, and future*. *Psychosomatic Medicine*, 55, pp. 234–247.
- LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology*, 46, pp.209–235.
- Longman Dictionary of Contemporary English (1995). (3^aed.) Longman Dictionaries.
- Luczinski, G. F., & Ancona-lopez, M. (2010). A psicologia fenomenológica e a filosofia de Buber: o encontro na clínica. *Estudos de Psicologia*, Campinas-SP, 27 (1), pp.75-82.
- Luthar, S., & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. In Glantz, M., Johnson, J. *Resilience and Development: Positive life adaptations*. New York, Plenum Publishers, pp. 129-160.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: an integrative review. In S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (2^a ed). New York: Cambridge University Press, pp. 510-549.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: twenty years of theorizing, research, and practice. *Consulting Psychology Journal: Practice and research*, vol.54, (3), pp.175-185.
- Maddi, S. R. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. Vol 60 (3), pp.261-262.
- Martinelli, S.C., & Sisto, F.F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, pp. 427-434.
- Martínez, I. M., & Salanova, M. (2006). *Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes*. *Estudios financieros*, n. 45, pp.39-46.

- Martins, M. C. F. (2012). Resiliência e autoconceito profissional em policiais militares: um estudo descritivo. *Revista Psicologia e Saúde*, 20, pp. 23-29.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, pp. 227-238.
- Melillo, A., Ojeda, E. N. S., & col. (2005). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Morgan, C. A., Grillon, C., Southwick, S. M., Davis, M., & Charney, D.S. (1996). Exaggerated acoustic startle reflex in Gulf War veterans with posttraumatic stress disorder. *Am. J. Psychiatry*, vol 153, pp.64-68.
- Morgan, C. A., Southwick, S., Hazlett, G., Rasmusson, A., Hoyt, G., Zimolo, Z. et al. (2002). Relationships among plasma dehydroepiandrosterone sulfate and cortisol levels, symptoms of dissociation, and objective performance in humans exposed to acute stress. *Archives of General Psychiatry*, 61(8), pp. 819–825.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, pp.56-67.
- Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986). São Paulo: Nova Fronteira.
- Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral, Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), *Teoria cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Organização Mundial da Saúde-OMS. (2014). O Conceito de Saúde.
- Papalia, D. & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Paludo, S. & Koller, S. H.(2001). Psicologia Positiva, emoções e resiliência. In: D. D. Dell'aglio, s. H. Koller & M. A. M Yunes. (Orgs). *Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco a proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 45-68.
- Pereira, A. M. S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (org.) *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 77-94.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Avanci, J. Santos, N. C., Malaquias, J., & Carvalhães, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), pp.436-448.
- Pinto, J. L. T. (2002). *Compêndio de resistência dos materiais*. São José dos Campos: UNIVAP.
- Poletto, M., & koller, S. H. (2011). Resiliência: Uma perspectiva conceitual e histórica. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. M. Yunes (Orgs). *Resiliência e psicologia positiva: Interfaces do risco à proteção* São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 19-44.

- Polleto, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: Uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), pp. 241-250.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(3), pp.405-416.
- Ravazzola, M. C. (2005). Resiliências familiares. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda (Org.). *Resiliência: Descobrimo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, pp.73-85.
- Reeve, J. (2006). *Motivação e Emoção*. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC.
- Ritchie, K. (2002). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30, pp.479–495.
- Rogers, C. (1991). *De pessoa para pessoa: o problema do ser humano*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Rosa, F. H., Hutz, C. S. (2008). Psicologia Positiva em ambientes militares: bem-estar subjetivo entre cadetes do Exército Brasileiro. *Arquivos de Psicologia*, Vol 60, pp.41-47.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, vol.80, pp.312-318.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, vol 22, pp. 323-356.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, vol 147, pp. 598–611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol (57), p.316-331.
- Rutter, M. (1993a). La resiliencia: Consideraciones conceptuales. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), pp. 690- 696.
- Rutter, M. (1993b). *Resilience: Some conceptual considerations*. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), pp. 626-631.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, vol 21, pp. 119-144.
- Rutter, M. (2003). *Categories, Dimensions, and the Mental Health of Children and Adolescents*. The New York Academy of Sciences. New York.
- Saraiva, F. R. S. (2000). *Novíssimo dicionário Latino-português* (11ª edição). Rio de Janeiro: Livraria Garnier.
- Saviani, Dermeval (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

- Saviani, Dermeval (2008). Educação brasileira: estrutura e sistema. 10ª Ed, Campinas, SP: Autores Associados.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. Generalized Self-Efficacy Scale. In: J. Souza, I., et al. Rev. Univ. Rural, Sér. Ciências Humanas. Seropédica, RJ, EDUR, v. 26, n. 1-2, jan.- dez., 2004. p. 12-17. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35- 37). Windsor, UK: Nfer-Nelson. 1995.
- Seligman, M. E. P. (2000) Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), pp. 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2001). *Life goals and well-being: towards a positive psychology of human striving*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2003). *Foreword: the past and future of positive psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. j. (2016). The Development of coping: Stress, neurophysiology, social relationships, and resilience during childhood and adolescence. Portland: Springer.
- Smith, R. E., & Ascough, J. C. (2016). Promoting Emocional Resilience: Cognitive affective stress management training. New York: The Guilford Press.
- Solano, J. P. C. (2013). Adaptação e validação de escalas de resiliência para o contexto cultural brasileiro: escala de resiliência disposicional e escala de Connor-Davidson. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo-USP. São Paulo.
- Southwick, S. M., Vythilingam, M., & Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, pp.255–291
- Souza, M. A., & Souza, I. (2004). Validação da Escala de Auto-eficácia Geral Percebida. Revista Universidade Federal Ciências Humanas, v.26. Seropédica/RJ, pp.12-17.
- Taylor, S. E. (2014). *Health psychology* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Timoshenko, S. P. (1953). *History of strength of materials: with a brief account of the history of theory of elasticity and theory of structures*. New York: McGraw-Hill.
- Turner, N., Barling, J., & Zacharatos, A. (2002). Positive Psychology at work. *The handbook of positive psychology*. New York, pp.715-728.
- Videira, E. R. (2011). Impacto do conflito intragrupal, do suporte social no trabalho e do autoconceito profissional sobre a resiliência: Um estudo com policiais militares (Dissertação de mestrado). Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo.

- Vygotsky, L. S. (2015). *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Voges, M. A., & Romney, D.M. (2003). Risk and resiliency factors in posttraumatic stress disorder. *Annals of General Hospital Psychiatry*, vol 2, pp.57-64.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1989) *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. (2ª ed.). New York: Adams, Bannister, Cox.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Werner, E. E. (2002). Protective factors and individual resilience. In R. Meisells & J. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early intervention Cambridge*: Cambridge University Press, pp.115-132.
- Williams, M. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion, Personality and psychopathology*, 10, New York: Guilford, pp. 1–7.
- Yehuda R. 2002. Biological factors associated with susceptibility to posttraumatic stress disorder. *Canadian Journal of Psychiatry—Revue Canadienne de Psychiatrie* 44(1), pp.34–39.
- Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, pp.13-42.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8º(N. especial), pp. 75-84.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for school and policy. *Social Policy Report*, vol. 8, pp. 1-18.

Apêndice A- Escala de Estresse Percebido

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

PESQUISA SOBRE A AUTOEFICÁCIA E O ESTRESSE

DATA _____

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |
| 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 |

Nome de Guerra: _____

| | Sem dificuldade | Com pouca dificuldade | Em dúvida | com dificuldade | com extrema dificuldade |
|--|-----------------|-----------------------|-----------|-----------------|-------------------------|
| A vida militar proporciona a vivência de alguns desafios e dificuldades. Abaixo estão listadas algumas peculiaridades da formação militar, especifique o seu nível de enfrentamento com cada situação. Preencha todo o quadrado de acordo com seu nível em cada afirmativa. Obrigada | | | | | |
| 1. Ficar distante da família. | | | | | |
| 2. Ter pouco contato com familiares durante o curso | | | | | |
| 3. Programar-me para uma atividade social e não poder comparecer. | | | | | |
| 4. Ficar em regime de internato na AMAN. | | | | | |
| 5. Conviver com pessoas de culturas diferentes da minha | | | | | |
| 6. Realizar o período de adaptação na AMAN. | | | | | |
| 7. Adaptar-me a A.Q.S.v que escolhi. | | | | | |
| 8. Lidar com a falta de tempo livre | | | | | |
| 9. Ter pouco tempo para resolver meus problemas pessoais | | | | | |
| 10. Conciliar meus estudos com as demais tarefas obrigatórias. | | | | | |
| 11. Lidar com o desgaste físico e mental. | | | | | |
| 12. Realizar os exercícios inesperados na AMAN. | | | | | |
| 13. Privação de sono que impede a recuperação do cansaço. | | | | | |
| 14. Permanecer motivado no Curso | | | | | |
| 15. Organizar-me, financeiramente, com o que ganho como ajuda de custo. | | | | | |
| 16. Planejar meu futuro, mesmo com a incerteza da minha formação. | | | | | |
| 17. Respeitar as ideias do superior mesmo que confronte com as minhas. | | | | | |
| 18. Lidar com as punições | | | | | |
| 19. Ficar impedido de sair aos finais de semana por estar punido. | | | | | |
| 20. Tirar um bom serviço, mesmo com a escala apertada. | | | | | |
| 21. Interagir com meus instrutores | | | | | |
| 22. Interagir com meus pares. | | | | | |
| 23. Enfrentar meus medos. | | | | | |
| 24. Realizar o salto da plataforma de 10m. | | | | | |
| 25. Realizar os exercícios da SIESP | | | | | |
| 26. Participar de operações no campo. | | | | | |
| 27. Fazer exercício de natação | | | | | |
| 28. Attingir os índices do Teste de Aptidão Militar-TAF | | | | | |
| 29. Lidar com lesões ou problemas de saúde durante a formação militar. | | | | | |
| 30. Obter bons índices acadêmicos nas disciplinas da DE. | | | | | |
| 31. Executar as funções de comando | | | | | |
| 32. Desapegar-me do conforto doméstico | | | | | |
| 33. Viver com a infraestrutura que a AMAN oferece aos cadetes | | | | | |
| 34. Estar em recuperação | | | | | |
| 35. Ser repetente e estar em nova turma | | | | | |
| 36. Escolha de Organização Militar que irá servir | | | | | |

Apêndice B- Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo Pesquisa Resiliência

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Resiliência, Autoeficácia e o Estresse Percebido: um estudo no contexto da formação do Oficial do Exército Brasileiro

Prezado Cadete:

O Sr. será convidado a participar da pesquisa sobre resiliência militar. Este estudo é de interesse da AMAN para melhorar o processo ensino-aprendizagem e avaliação atitudinal. O objetivo da pesquisa é melhor entender o fenômeno da resiliência e sua influência para a formação do oficial da linha de ensino militar bélica.

A sua participação é muito importante e consistirá em preencher uma escala com 25 itens, sobre sua autopercepção em relação a resiliência. Isto levará aproximadamente 15 minutos.

Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou mesmo, desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus, prejuízo ou penalidade à sua pessoa. A pesquisa não causará nenhum risco, porém poderá gerar ansiedade.

As informações serão utilizadas para fins acadêmicos (compor banco de dados da Seção psicopedagógica, melhoria do sistema ensino-aprendizagem da AMAN e utilização em TCC, dissertações e teses de Cadetes e oficiais da AMAN, além de futuras publicações).

As pesquisas serão identificadas. As informações serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos respondentes. A pesquisa não oferece risco ao respondente. Os benefícios desta pesquisa referem-se à ampliação do conhecimento sobre o cadete.

Resende, maio de 2017.

THAYNARA CARVALHO DE LIMA-1º Ten

Psicóloga da Seção Psicopedagógica

Eu, Cadete, Nr, Nome, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa descrita acima e declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador/aplicador sobre os procedimentos da pesquisa e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Termo Pesquisa Autoeficácia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Resiliência, Autoeficácia e o Estresse Percebido: um estudo no contexto da formação do Oficial do Exército Brasileiro

Prezado Cadete:

O Sr. será convidado a participar da pesquisa sobre **Autoeficácia**.

Este estudo é de interesse da AMAN com vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem e avaliação atitudinal. O objetivo da pesquisa é melhor entender o fenômeno da autoeficácia percebida e sua influência para a formação do oficial da linha de ensino militar bélica.

A sua participação é muito importante e ela consistirá em preencher uma escala contendo 10 itens. Isto levará aproximadamente 7 a 10 minutos. Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou mesmo, desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus, prejuízo ou penalidade à sua pessoa.

Esta pesquisa não causará nenhum risco, porém poderá gerar ansiedade. As informações serão utilizadas para fins acadêmicos (compor banco de dados da Seção Psicopedagógica, melhoria do sistema ensino-aprendizagem da AMAN e utilização em TCC, dissertações e teses de Cadetes e oficiais da AMAN, além de futuras publicações).

As pesquisas serão identificadas. As informações serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos respondentes. A pesquisa não oferece risco ao respondente. Os benefícios desta pesquisa referem-se à ampliação do conhecimento sobre o cadete.

Resende, outubro 2017

THAYNARA CARVALHO DE LIMA – 1º Ten
Psicóloga Escolar

Eu, Cadete, Nr, Nome, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa descrita acima e declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador/aplicador sobre os procedimentos da pesquisa e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Termo Pesquisa Estresse Percebido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Resiliência, Autoeficácia e o Estresse Percebido: um estudo no contexto da formação do Oficial do Exército Brasileiro

Prezado Cadete:

O Sr. será convidado a participar da pesquisa sobre **Estresse Percebido**. Este estudo é de interesse da AMAN com vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem e avaliação atitudinal. O objetivo da pesquisa é melhor entender o fenômeno do estresse percebido e sua influência para a formação do oficial da linha de ensino militar bélica.

A sua participação é muito importante e ela consistirá em preencher um questionário, contendo 36 proposições objetivas. Isto levará aproximadamente 15 minutos. Sua participação é voluntária, podendo recusar-se a participar ou mesmo, desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus, prejuízo ou penalidade à sua pessoa.

Esta pesquisa não causará nenhum risco, porém poderá gerar ansiedade. As informações serão utilizadas para fins acadêmicos (compor banco de dados da Seção Psicopedagógica, melhoria do sistema ensino-aprendizagem da AMAN e utilização em TCC, dissertações e teses de Cadetes e oficiais da AMAN, além de futuras publicações). As pesquisas serão identificadas. As informações serão tratadas com sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos respondentes. A pesquisa não oferece risco ao respondente. Os benefícios desta pesquisa referem-se à ampliação do conhecimento sobre o cadete.

Resende, setembro 2017

THAYNARA CARVALHO DE LIMA – 1º Ten
Psicóloga Escolar

Eu, Cadete, Nr, Nome, concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa descrita acima e declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador/aplicador sobre os procedimentos da pesquisa e benefícios decorrentes da mesma. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Apêndice C- Resultados dos dados gerados no SPSS

| Descriptives | | | | | |
|--------------|-------|------|----------------|------------|--------|
| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error | |
| ADAPTA | 1 | 417 | 2,9765 | ,46663 | ,02285 |
| | 2 | 319 | 2,8708 | ,48626 | ,02723 |
| | 3 | 379 | 2,8074 | ,48016 | ,02466 |
| | 4 | 269 | 3,0435 | ,42717 | ,02604 |
| | Total | 1384 | 2,9188 | ,47561 | ,01278 |
| TENACID | 1 | 417 | 3,013 | ,5111 | ,0250 |
| | 2 | 319 | 2,973 | ,4868 | ,0273 |
| | 3 | 379 | 2,872 | ,4925 | ,0253 |
| | 4 | 269 | 3,035 | ,4858 | ,0296 |
| | Total | 1384 | 2,969 | ,4991 | ,0134 |
| FTpoLivre | 1 | 758 | 2,4096 | ,68366 | ,02483 |
| | 2 | 330 | 2,5426 | ,68144 | ,03751 |
| | 3 | 116 | 2,4659 | ,71633 | ,06651 |
| | 4 | 102 | 2,2423 | ,62117 | ,06150 |
| | Total | 1306 | 2,4352 | ,68525 | ,01896 |
| DistFam | 1 | 758 | 2,8186 | 1,06729 | ,03877 |
| | 2 | 330 | 3,0576 | 1,08093 | ,05950 |
| | 3 | 116 | 2,8621 | 1,16766 | ,10841 |
| | 4 | 102 | 2,7402 | 1,11189 | ,11009 |
| | Total | 1306 | 2,8767 | 1,08760 | ,03010 |
| EnfrDesaf | 1 | 758 | 3,3224 | ,66940 | ,02431 |
| | 2 | 330 | 3,5243 | ,65506 | ,03606 |
| | 3 | 116 | 3,2361 | ,72905 | ,06769 |
| | 4 | 102 | 2,7708 | ,65251 | ,06461 |
| | Total | 1306 | 3,3227 | ,69473 | ,01922 |
| ESTRred | 1 | 758 | 2,7696 | ,66273 | ,02407 |
| | 2 | 330 | 2,9684 | ,67346 | ,03707 |
| | 3 | 116 | 2,7965 | ,72630 | ,06744 |
| | 4 | 102 | 2,5157 | ,62486 | ,06187 |
| | Total | 1306 | 2,8024 | ,67811 | ,01876 |
| ESTRUni | 1 | 758 | 3,0102 | ,55785 | ,02026 |
| | 2 | 330 | 3,0768 | ,55122 | ,03034 |
| | 3 | 116 | 2,9398 | ,58462 | ,05428 |
| | 4 | 102 | 2,6970 | ,48630 | ,04815 |
| | Total | 1306 | 2,9963 | ,56087 | ,01552 |
| AUTOEFIC | 1 | 216 | 3,7051 | ,49134 | ,03343 |
| | 2 | 29 | 3,6483 | ,49973 | ,09280 |
| | 3 | 0 | . | . | . |

| | | | | | |
|-------------|-------|------|--------|--------|--------|
| | 4 | 0 | | | |
| | Total | 245 | 3,6984 | ,49165 | ,03141 |
| | 1 | 758 | 2,6610 | ,69387 | ,02520 |
| | 2 | 330 | 2,8797 | ,70877 | ,03902 |
| Estres6iten | 3 | 116 | 2,6569 | ,82377 | ,07648 |
| | 4 | 102 | 2,3676 | ,68792 | ,06811 |
| | Total | 1306 | 2,6930 | ,72121 | ,01996 |

Correlações

| | | ADAPTA | TENACID | AUTOEFIC | FTpoLivre | DistFam | EnfrDesaf | EstrReduz | EstrUnif | Estr6itens |
|------------|-----------------------|---------|---------|----------|-----------|---------|-----------|-----------|----------|------------|
| ADAPTA | Correlação de Pearson | 1 | ,651** | ,468** | -,103** | -,137** | -,283** | -,193** | -,244** | -,169** |
| | Sig. (2 extremidades) | | ,000 | ,000 | ,008 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1384 | 1384 | 217 | 679 | 679 | 679 | 679 | 679 | 679 |
| TENACID | Correlação de Pearson | ,651** | 1 | ,486** | -,158** | -,063 | -,257** | -,205** | -,300** | -,188** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,000 | | ,000 | ,000 | ,103 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 1384 | 1384 | 217 | 679 | 679 | 679 | 679 | 679 | 679 |
| AUTOEFIC | Correlação de Pearson | ,468** | ,486** | 1 | -,213** | ,002 | -,264** | -,217** | -,279** | -,211** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,000 | ,000 | | ,003 | ,976 | ,000 | ,002 | ,000 | ,003 |
| | N | 217 | 217 | 245 | 196 | 196 | 196 | 196 | 196 | 196 |
| FTpoLivre | Correlação de Pearson | -,103** | -,158** | -,213** | 1 | ,291** | ,371** | ,813** | ,810** | ,793** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,008 | ,000 | ,003 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 679 | 679 | 196 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 |
| DistFam | Correlação de Pearson | -,137** | -,063 | ,002 | ,291** | 1 | ,180** | ,273** | ,302** | ,247** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,000 | ,103 | ,976 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 679 | 679 | 196 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 |
| EnfrDesaf | Correlação de Pearson | -,283** | -,257** | -,264** | ,371** | ,180** | 1 | ,670** | ,686** | ,623** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 679 | 679 | 196 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 |
| EstrReduz | Correlação de Pearson | -,193** | -,205** | -,217** | ,813** | ,273** | ,670** | 1 | ,914** | ,957** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,000 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 679 | 679 | 196 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 |
| EstrUnif | Correlação de Pearson | -,244** | -,300** | -,279** | ,810** | ,302** | ,686** | ,914** | 1 | ,871** |
| | Sig. (2 extremidades) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | | ,000 |
| | N | 679 | 679 | 196 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 |
| Estr6itens | Correlação de Pearson | -,169** | -,188** | -,211** | ,793** | ,247** | ,623** | ,957** | ,871** | 1 |
| | Sig. (2 extremidades) | ,000 | ,000 | ,003 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 679 | 679 | 196 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 | 1306 |

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Descriptives

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error |
|---|-----|------|----------------|------------|
| 1 | 757 | 2,81 | 1,153 | ,042 |
| 2 | 329 | 3,06 | 1,197 | ,066 |
| 3 | 116 | 2,85 | 1,246 | ,116 |
| 4 | 102 | 2,73 | 1,170 | ,116 |

| | | | | | |
|-------|-------|------|------|-------|------|
| | Total | 1304 | 2,87 | 1,178 | ,033 |
| | 1 | 757 | 2,83 | 1,128 | ,041 |
| | 2 | 329 | 3,06 | 1,116 | ,062 |
| str2 | 3 | 116 | 2,87 | 1,227 | ,114 |
| | 4 | 102 | 2,75 | 1,164 | ,115 |
| | Total | 1304 | 2,88 | 1,141 | ,032 |
| | 1 | 757 | 2,60 | 1,179 | ,043 |
| | 2 | 330 | 2,48 | 1,144 | ,063 |
| str3 | 3 | 116 | 2,52 | 1,226 | ,114 |
| | 4 | 102 | 2,05 | ,989 | ,098 |
| | Total | 1305 | 2,52 | 1,169 | ,032 |
| | 1 | 753 | 2,99 | 1,227 | ,045 |
| | 2 | 330 | 2,77 | 1,252 | ,069 |
| str4 | 3 | 116 | 2,62 | 1,283 | ,119 |
| | 4 | 102 | 2,18 | 1,164 | ,115 |
| | Total | 1301 | 2,84 | 1,254 | ,035 |
| | 1 | 754 | 4,20 | ,985 | ,036 |
| | 2 | 330 | 4,04 | 1,060 | ,058 |
| str5 | 3 | 116 | 4,03 | 1,099 | ,102 |
| | 4 | 102 | 4,06 | 1,023 | ,101 |
| | Total | 1302 | 4,13 | 1,020 | ,028 |
| | 1 | 754 | 2,84 | 1,188 | ,043 |
| | 2 | 328 | 2,92 | 1,209 | ,067 |
| str6 | 3 | 116 | 2,60 | 1,338 | ,124 |
| | 4 | 102 | 2,05 | 1,047 | ,104 |
| | Total | 1300 | 2,77 | 1,217 | ,034 |
| | 1 | 741 | 3,82 | 1,025 | ,038 |
| | 2 | 327 | 4,22 | ,927 | ,051 |
| str7 | 3 | 116 | 4,00 | 1,055 | ,098 |
| | 4 | 102 | 3,98 | 1,134 | ,112 |
| | Total | 1286 | 3,95 | 1,026 | ,029 |
| | 1 | 752 | 2,20 | ,997 | ,036 |
| | 2 | 326 | 2,42 | ,970 | ,054 |
| str8 | 3 | 115 | 2,24 | 1,005 | ,094 |
| | 4 | 102 | 1,97 | ,884 | ,088 |
| | Total | 1295 | 2,24 | ,989 | ,027 |
| | 1 | 757 | 2,27 | ,965 | ,035 |
| | 2 | 330 | 2,33 | ,944 | ,052 |
| str9 | 3 | 116 | 2,37 | 1,043 | ,097 |
| | 4 | 102 | 2,29 | 1,049 | ,104 |
| | Total | 1305 | 2,29 | ,973 | ,027 |
| | 1 | 757 | 2,23 | 1,000 | ,036 |
| str10 | 2 | 328 | 2,57 | ,990 | ,055 |

| | | | | | |
|-------|-------|------|------|-------|------|
| | 3 | 116 | 2,59 | 1,135 | ,105 |
| | 4 | 102 | 2,36 | ,973 | ,096 |
| | Total | 1303 | 2,36 | 1,020 | ,028 |
| | 1 | 753 | 2,78 | 1,034 | ,038 |
| | 2 | 327 | 2,91 | 1,018 | ,056 |
| str11 | 3 | 115 | 2,67 | 1,122 | ,105 |
| | 4 | 102 | 2,22 | ,971 | ,096 |
| | Total | 1297 | 2,76 | 1,046 | ,029 |
| | 1 | 751 | 3,30 | 1,065 | ,039 |
| | 2 | 329 | 3,21 | 1,194 | ,066 |
| str12 | 3 | 115 | 3,03 | 1,192 | ,111 |
| | 4 | 102 | 2,55 | 1,077 | ,107 |
| | Total | 1297 | 3,20 | 1,129 | ,031 |
| | 1 | 757 | 2,31 | 1,068 | ,039 |
| | 2 | 329 | 2,53 | 1,137 | ,063 |
| str13 | 3 | 115 | 2,39 | 1,282 | ,120 |
| | 4 | 102 | 2,23 | 1,151 | ,114 |
| | Total | 1303 | 2,37 | 1,116 | ,031 |
| | 1 | 754 | 3,39 | 1,158 | ,042 |
| | 2 | 330 | 3,25 | 1,228 | ,068 |
| str14 | 3 | 116 | 3,45 | 1,152 | ,107 |
| | 4 | 102 | 3,74 | 1,043 | ,103 |
| | Total | 1302 | 3,39 | 1,172 | ,032 |
| | 1 | 756 | 2,90 | 1,283 | ,047 |
| | 2 | 330 | 2,77 | 1,356 | ,075 |
| str15 | 3 | 116 | 2,73 | 1,281 | ,119 |
| | 4 | 102 | 2,97 | 1,375 | ,136 |
| | Total | 1304 | 2,86 | 1,309 | ,036 |
| | 1 | 756 | 3,31 | 1,111 | ,040 |
| | 2 | 330 | 3,30 | 1,132 | ,062 |
| str16 | 3 | 116 | 3,34 | 1,230 | ,114 |
| | 4 | 102 | 3,16 | 1,158 | ,115 |
| | Total | 1304 | 3,30 | 1,130 | ,031 |
| | 1 | 754 | 3,67 | 1,064 | ,039 |
| | 2 | 329 | 3,52 | 1,082 | ,060 |
| str17 | 3 | 116 | 3,55 | 1,129 | ,105 |
| | 4 | 102 | 3,52 | 1,041 | ,103 |
| | Total | 1301 | 3,61 | 1,074 | ,030 |
| | 1 | 758 | 2,58 | 1,295 | ,047 |
| | 2 | 330 | 3,01 | 1,266 | ,070 |
| str18 | 3 | 116 | 3,04 | 1,288 | ,120 |
| | 4 | 102 | 3,23 | 1,202 | ,119 |
| | Total | 1306 | 2,78 | 1,301 | ,036 |

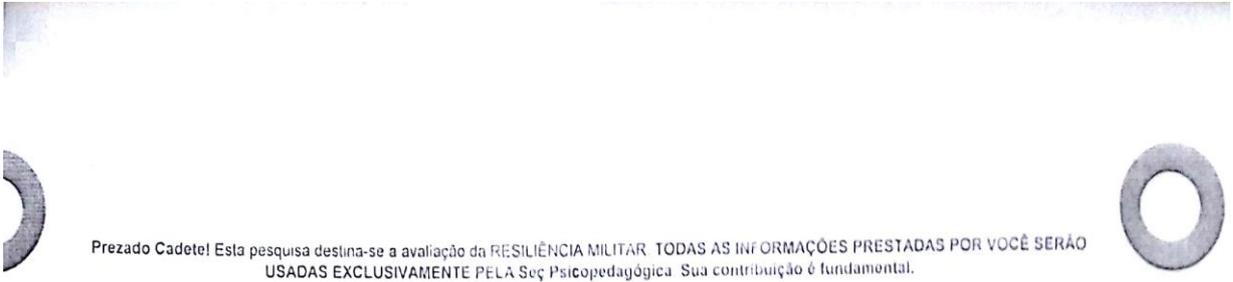
| | | | | | |
|-------|-------|------|------|-------|------|
| | 1 | 757 | 2,26 | 1,240 | ,045 |
| | 2 | 330 | 2,69 | 1,310 | ,072 |
| str19 | 3 | 116 | 2,53 | 1,417 | ,132 |
| | 4 | 102 | 2,62 | 1,282 | ,127 |
| | Total | 1305 | 2,42 | 1,291 | ,036 |
| | 1 | 758 | 3,42 | 1,199 | ,044 |
| | 2 | 330 | 3,33 | 1,246 | ,069 |
| str20 | 3 | 116 | 3,23 | 1,366 | ,127 |
| | 4 | 102 | 3,08 | 1,216 | ,120 |
| | Total | 1306 | 3,35 | 1,231 | ,034 |
| | 1 | 755 | 3,55 | 1,105 | ,040 |
| | 2 | 330 | 3,83 | 1,034 | ,057 |
| str21 | 3 | 116 | 3,87 | 1,000 | ,093 |
| | 4 | 102 | 3,80 | 1,063 | ,105 |
| | Total | 1303 | 3,67 | 1,084 | ,030 |
| | 1 | 756 | 4,42 | ,819 | ,030 |
| | 2 | 329 | 4,40 | ,878 | ,048 |
| str22 | 3 | 116 | 4,28 | ,890 | ,083 |
| | 4 | 102 | 4,12 | 1,027 | ,102 |
| | Total | 1303 | 4,38 | ,862 | ,024 |
| | 1 | 754 | 3,67 | 1,066 | ,039 |
| | 2 | 328 | 3,69 | ,993 | ,055 |
| str23 | 3 | 116 | 3,64 | ,990 | ,092 |
| | 4 | 102 | 3,38 | 1,251 | ,124 |
| | Total | 1300 | 3,65 | 1,059 | ,029 |
| | 1 | 757 | 3,57 | 1,320 | ,048 |
| | 2 | 329 | 3,99 | 1,274 | ,070 |
| str24 | 3 | 115 | 3,59 | 1,401 | ,131 |
| | 4 | 102 | 3,34 | 1,499 | ,148 |
| | Total | 1303 | 3,66 | 1,345 | ,037 |
| | 1 | 757 | 2,98 | 1,084 | ,039 |
| | 2 | 329 | 3,39 | 1,180 | ,065 |
| str25 | 3 | 115 | 2,88 | 1,299 | ,121 |
| | 4 | 102 | 2,10 | 1,104 | ,109 |
| | Total | 1303 | 3,01 | 1,174 | ,033 |
| | 1 | 755 | 3,59 | ,995 | ,036 |
| | 2 | 329 | 3,87 | ,955 | ,053 |
| str26 | 3 | 116 | 3,58 | 1,056 | ,098 |
| | 4 | 102 | 2,88 | 1,084 | ,107 |
| | Total | 1302 | 3,60 | 1,026 | ,028 |
| | 1 | 756 | 3,45 | 1,405 | ,051 |
| str27 | 2 | 328 | 3,70 | 1,305 | ,072 |
| | 3 | 116 | 3,59 | 1,414 | ,131 |

| | | | | | |
|-------|-------|------|------|-------|------|
| | 4 | 102 | 3,50 | 1,363 | ,135 |
| | Total | 1302 | 3,53 | 1,381 | ,038 |
| | 1 | 754 | 3,06 | 1,214 | ,044 |
| | 2 | 328 | 3,38 | 1,260 | ,070 |
| str28 | 3 | 116 | 2,90 | 1,392 | ,129 |
| | 4 | 102 | 2,72 | 1,262 | ,125 |
| | Total | 1300 | 3,10 | 1,259 | ,035 |
| | 1 | 753 | 2,95 | 1,268 | ,046 |
| | 2 | 328 | 2,85 | 1,296 | ,072 |
| str29 | 3 | 116 | 2,16 | 1,186 | ,110 |
| | 4 | 102 | 2,14 | 1,211 | ,120 |
| | Total | 1299 | 2,79 | 1,295 | ,036 |
| | 1 | 754 | 2,72 | 1,133 | ,041 |
| | 2 | 327 | 3,01 | 1,088 | ,060 |
| str30 | 3 | 116 | 3,09 | 1,191 | ,111 |
| | 4 | 102 | 2,79 | 1,189 | ,118 |
| | Total | 1299 | 2,83 | 1,139 | ,032 |
| | 1 | 755 | 3,57 | ,963 | ,035 |
| | 2 | 330 | 3,76 | ,892 | ,049 |
| str31 | 3 | 116 | 3,68 | ,983 | ,091 |
| | 4 | 102 | 3,15 | 1,057 | ,105 |
| | Total | 1303 | 3,60 | ,966 | ,027 |
| | 1 | 756 | 3,39 | 1,116 | ,041 |
| | 2 | 329 | 3,35 | 1,175 | ,065 |
| str32 | 3 | 116 | 3,15 | 1,253 | ,116 |
| | 4 | 102 | 2,77 | 1,134 | ,112 |
| | Total | 1303 | 3,31 | 1,157 | ,032 |
| | 1 | 758 | 3,74 | 1,062 | ,039 |
| | 2 | 330 | 3,37 | 1,165 | ,064 |
| str33 | 3 | 116 | 3,07 | 1,356 | ,126 |
| | 4 | 102 | 3,04 | 1,185 | ,117 |
| | Total | 1306 | 3,53 | 1,157 | ,032 |
| | 1 | 754 | 2,68 | 1,361 | ,050 |
| | 2 | 328 | 2,55 | 1,333 | ,074 |
| str34 | 3 | 116 | 2,14 | 1,370 | ,127 |
| | 4 | 102 | 1,99 | 1,255 | ,124 |
| | Total | 1300 | 2,55 | 1,363 | ,038 |
| | 1 | 743 | 2,56 | 1,424 | ,052 |
| | 2 | 325 | 2,28 | 1,463 | ,081 |
| str35 | 3 | 116 | 2,16 | 1,492 | ,138 |
| | 4 | 102 | 1,94 | 1,356 | ,134 |
| | Total | 1286 | 2,40 | 1,447 | ,040 |
| str36 | 1 | 754 | 3,38 | 1,130 | ,041 |

| | | | | |
|-------|------|------|-------|------|
| 2 | 327 | 3,26 | 1,184 | ,065 |
| 3 | 116 | 3,00 | 1,258 | ,117 |
| 4 | 102 | 2,74 | 1,160 | ,115 |
| Total | 1299 | 3,26 | 1,172 | ,033 |

Anexos

Anexo A- Escala de resiliência



PESQUISA SOBRE RESILIÊNCIA MILITAR.

DATA _____

| Cadete Número | | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Nome do Cadete _____

| Turma | | | | | | | | | | | |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 |

| Responda as perguntas de 1 a 25 levando em consideração a sua AUTO-OBSERVAÇÃO em relação a si e a sua vivência durante o Curso de Formação de Oficiais. Preencha UM dos quadrados ao lado de cada PERGUNTA, que corresponda a sua RESPOSTA, lembrando que o quadrado deverá ser todo preenchido, não sendo computada a resposta com X, O ou mal preenchido. Desde já agradecemos a participação | Não Observado | Raramente | Às Vezes | Frequentemente | Sempre |
|---|---------------|-----------|----------|----------------|--------|
| | | | | | |
| 1. Sou capaz de adaptar-me quando surge mudanças. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Tenho, ao menos, uma relação íntima e segura que me ajuda quando estou estressado(a). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Quando não há soluções claras aos meus problemas, às vezes, a sorte/Deus pode ajudar-me. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Posso enfrentar qualquer coisa/desafio. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Os êxitos do passado me dão confiança para enfrentar novos desafios. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Quando enfrento problemas, tento enxergar o seu lado bom. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Enfrentar dificuldades pode fazer-me mais forte. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Tenho tendência a recuperar-me rapidamente após enfermidades, feridas e outras dificuldades | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Boas ou ruins, acredito que a maioria das coisas ocorrem por alguma razão | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Sempre me esforço independente de qual seja o resultado. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Acredito que posso conquistar meus objetivos mesmo que haja obstáculos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Não me dou por vencido(a), ainda que as coisas pareçam não ter soluções. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Durante os momentos de estresse/crise sei onde posso buscar ajuda | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Sob baixa pressão, mantenho-me focado e penso claramente. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Prefiro tentar solucionar as coisas por mim mesmo a deixar que outros decidam por mim. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Não desanimo facilmente quando fracasso. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Creio que sou uma pessoa forte quando enfrento os desafios e as dificuldades importantes | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Se for necessário, posso tomar decisões difíceis que poderão afetar outras pessoas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Sou capaz de lidar com sentimentos desagradáveis/dolorosos: tristeza, medo e cansaço. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Ao enfrentar os problemas, às vezes, tenho que atuar intuitivamente (sem saber o porquê) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Tenho um forte sentimento de propósito na vida. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Sinto-me no controle de minha vida. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Gosto de desafios | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Trabalho para alcançar meus objetivos sem importa-me com as dificuldades no caminho | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Estou orgulhoso(a) de minhas conquistas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

CANNON, K. M.; DUFFIN, J. L. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18(2), 82-92.

MUITO OBRIGADA!

Anexo B- Escala de Autoeficácia

Abaixo são apresentadas algumas questões sobre como você é. Por favor faça um círculo em torno do número de 1 a 5 que indica a sua resposta em cada questão, conforme o esquema abaixo:

| 1. Discordo totalmente | 2. Discordo na maior parte | 3. Não concordo nem discordo | 4. Concordo na maior parte | 5. Concordo totalmente | |
|---|----------------------------|------------------------------|----------------------------|------------------------|---|
| 1. Eu sempre consigo resolver os problemas difíceis se eu tentar bastante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Mesmo se alguém se opuser, eu posso encontrar os meios e as formas de alcançar o que eu quero. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. É fácil para mim, agarrar-me aos meus objetivos e atingir as minhas metas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Eu estou confiante que poderia lidar, eficientemente, com acontecimentos inesperados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Graças ao meu desembaraço, eu sei como lidar com situações imprevistas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Eu posso resolver a maioria dos problemas se eu investir o esforço necessário para isso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Eu consigo manter-me calmo ao enfrentar dificuldades porque eu confio nas minhas habilidades para enfrentar essas situações. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Quando eu me confronto com um problema, geralmente eu consigo encontrar diversas soluções. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Se eu estiver com problemas, geralmente consigo pensar em algo para fazer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Eu normalmente consigo resolver as dificuldades que acontecem na minha vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo C- Regimento Interno da AMAN

REGIMENTO INTERNO DA ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS

CAPÍTULO I DAS GENERALIDADES

Art. 1º O Regimento Interno da AMAN tem por finalidade regular a execução das determinações contidas no Regulamento da Academia Militar das Agulhas Negras (EB10-R-05.013) e estabelecer prescrições relativas à organização, às condições de funcionamento e às atribuições específicas dos diferentes setores da AMAN.

Parágrafo único. Ao Cmt AMAN cabe resolver os casos omissos que se verificarem na aplicação deste regimento.

Art. 2º A AMAN é organizada nos seguintes setores:

I - Comando:

- a) Comandante (também Diretor de Ensino);
- b) Subcomandante;
- c) Estado-Maior Geral;
- d) Assessorias; e
- e) Ajudância Geral.

II - Divisão de Ensino (DE);

III - Corpo de Cadetes (CC);

IV - Corpo Administrativo (C Adm); e

V - Batalhão de Comando e Serviços (BCSv).

§ 1º Os cargos serão ocupados conforme o prescrito no QCP/AMAN.

§ 2º A organização pormenorizada da AMAN é a constante do anexo a este regimento.

Art. 3º Paralelamente à estrutura da organização militar, existe a estrutura de ensino, denominada Direção de Ensino, que é a seguinte:

I - Diretor de Ensino (Cmt AMAN);

II - Subdiretor de Ensino (SubCmt AMAN);

III - Divisão de Ensino; e

III - Corpo de Cadetes.

Parágrafo único. O Comandante/Diretor de Ensino dispõe, ainda, do Conselho de Ensino (CE/AMAN) como órgão de assessoramento.

CAPÍTULO II DA VISÃO INSTITUCIONAL E DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA AMAN

Art. 4º A AMAN é um estabelecimento de ensino superior, de formação, da linha do ensino militar bélico, diretamente subordinado à Diretoria de Educação Superior Militar (DESMil), destinado a:

I - formar o aspirante-a-oficial das Armas, 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;

II - graduar o bacharel em Ciências Militares;

III - iniciar a formação do chefe militar;

IV - contribuir para o desenvolvimento da doutrina militar na área de sua competência; e

V - realizar pesquisas na área de sua competência, inclusive, se necessário, com a participação de instituições congêneres.

Art 5º A AMAN, como visão de futuro, deseja ser um referencial de excelência, no âmbito do Ministério da Defesa, até 2022, como estabelecimento de ensino dedicado às ciências militares, comprometido com os valores culturais e militares, realizando:

I - a disseminação da educação e da doutrina militar terrestre, nos escalões fração e subunidade; e

II - ações integradas de logística, administração, segurança orgânica, tecnologia da informação e comunicações, de respeito ao meio ambiente, segurança e saúde ocupacional, bem como, de relacionamento com seu público interno, com a comunidade resendense e a sociedade brasileira.

Art. 6º Os principais valores cultuados e transmitidos aos Cadetes são:

I – Verdade;

II – Lealdade;

III – Probidade;

IV – Responsabilidade;

V – Patriotismo;

VI – Civismo;

VII – Fé na Missão do Exército;

VIII – Amor à Pátria;

IX – Espírito de Corpo; e

X – Aprimoramento Técnico Profissional.

Art. 7º Em sua proposta pedagógica, a AMAN prepara seus discentes para o desempenho do futuro oficial caracterizado por ser um comandante que lidera os seus subordinados, bem como um comandado que sabe obedecer, exercendo a iniciativa na ausência de ordens específicas e orientando-se em meio às incertezas e aos sobressaltos do combate – e uma fonte de iniciativas – capaz de adaptar suas ordens à realidade da situação mutável em que se encontra.

Art. 8º Em sintonia com a metodologia do ensino orientado por competências, contempla a formação integral do Oficial de Carreira da Linha do Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro, prevendo ações voltadas ao desenvolvimento das áreas atitudinal, cognitiva e psicomotora.

I - Na área atitudinal busca, junto ao futuro oficial:

- a) desenvolver e avaliar as atitudes elencadas nos perfis profissiográficos;
- b) fortalecer o sentimento e a convicção patriótica; e
- c) preservar e cultuar os valores militares.

II - Na área cognitiva, busca oferecer ao futuro oficial:

a) uma base científica e humanística que lhe permita:

- 1. compreender e aplicar os conhecimentos adquiridos;
- 2. compreender o pensamento militar ocidental e a evolução da arte da guerra; e
- 3. compreender a inserção da Instituição nos contextos nacional, regional e mundial.

b) conhecimentos técnico-profissionais que lhe permitam:

- 1. desenvolver as capacidades e competências necessárias ao exercício dos cargos destinados aos oficiais subalternos e capitães de sua arma, quadro ou serviço;
- 2. atuar em operações de amplo espectro (guerra convencional e assimétrica), em operações de guerra não convencional, em operações de não guerra; e no espaço cibernético;
- 3. atuar como agente direto e indireto da administração; e

4. compreender a organização geral do Exército Brasileiro e o emprego das unidades de sua arma, quadro ou serviço.

III - Na área psicomotora, junto ao futuro oficial busca:

a) capacitá-lo a conduzir ações ordenadas de forma a atender ao padrão de desempenho estabelecido;

b) capacitá-lo a desenvolver atividades a partir de atividades significativas e funcionais, visualizando o seu emprego prático, de forma a facilitar a aprendizagem de seus subordinados;

c) estimular o desenvolvimento de uma atitude favorável quanto à capacidade física própria e da tropa sob seu comando, a fim de garantir a manutenção do vigor físico e da higiene, além de concorrer para o fortalecimento do espírito de corpo e capacidade de liderança; e

d) estimular a realização de ações independentes, nas quais o cadete possa demonstrar iniciativa e competência no domínio do conteúdo aprendido, praticando a tomada de decisão.

Art. 9º No desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a fim de assegurar o desenvolvimento integral de seu discente, a AMAN procura adotar os seguintes princípios:

I - propiciar ao cadete uma participação ativa;

II - estimular o cadete a buscar o autoaperfeiçoamento;

III - manter o dinamismo do processo educacional, a partir das demandas projetadas em análises prospectivas e necessidades diagnosticadas em processos de validação curricular;

IV - utilizar, sistematicamente, ferramentas que permitam a avaliação qualitativa e contínua do discente, do docente, das práticas pedagógicas e do próprio currículo;

V - promover a valorização e estimular a busca de aperfeiçoamento de professores e instrutores; e

VI - promover a interação entre as diversas Seções de Ensino, Cursos e Seções de Instrução a fim de propiciar o enfoque interdisciplinar e contextualizado do ensino.

Art. 10. O Diretor de Ensino baixará norma interna sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Formação e Graduação do Oficial de Carreira da Linha do Ensino Militar Bélico do Exército Brasileiro desenvolvido na AMAN.

CAPÍTULO III

§ 2ª As equipes de coordenação ficarão vinculadas à Subseção de Acompanhamento Pedagógico, para os respectivos fins, desempenhando suas funções cumulativamente com as que já exercem.

§ 3ª A Subseção de Acompanhamento Pedagógico deverá providenciar a publicação em BI da constituição das equipes e designação dos coordenadores.

Art. 42. À Seção Psicopedagógica compete, além do previsto no R-126, o seguinte:

I – imprimir à atividade de ensino permanente ação educacional, garantindo que a formação do futuro oficial e chefe militar contenham:

- a) a perfeita compreensão dos preceitos basilares das Forças Armadas: a disciplina e a hierarquia, bem como o culto aos vultos históricos e aos valores centrais do Exército;
- b) o desenvolvimento do espírito militar, da liderança, do sentimento do dever e do seu caráter; e
- c) o aprimoramento contínuo das áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.

II - coordenar a elaboração e atualização de projetos de documentos de ensino do interesse da AMAN.

Art. 43. À Seção de Estudos e Pesquisas Acadêmicas compete, além do previsto no R-126, o seguinte:

I – incentivar e orientar os corpos docente e discente na elaboração de pesquisas científicas (artigos e projetos de pesquisa e extensão), assim como na divulgação dos resultados em órgãos conveniados;

II – organizar eventos de divulgação científica na AMAN (simpósios, seminários, congressos etc) e grupos de estudos regulares;

III – estruturar linhas de pesquisa para que os Cursos e Cadeiras de Ensino desenvolvam pesquisas de forma singular e/ou interdisciplinar, tendo por base temas extraídos das áreas de concentração estabelecidas à Força Terrestre;

IV – coordenar as atividades de pesquisas decorrentes das linhas estabelecidas (artigos científicos, alocação de orientadores dos Trabalhos de Conclusão de Curso, estabelecimento de parcerias institucionais com outras IES, projetos de extensão, estágios etc), por intermédio dos canais organizacionais, com o MD/EME, demais Forças Coirmãs e Forças Auxiliares;

V – incentivar e orientar os docentes (DE e CC) na realização de cursos de Pós-graduação, Especialização e Extensão;

VI – orientar e elaborar o Plano de Trabalho das áreas disciplinares (atividades de ensino, pesquisa e extensão, com especificação de carga horária); e

I - cumprir e fazer cumprir em suas subunidades todas as prescrições baixadas pelo Cmt BCSv no que diz respeito à instrução, aos serviços, à disciplina e à administração;

II - propor ao Cmt BCSv a distribuição e a movimentação interna de praças na AMAN, levando em conta as necessidades do setor apoiado;

III - manter-se em permanente ligação com os Cmt cursos, Ch seções e setores apoiados, visando à imediata solução de problemas referentes às praças de sua subunidade; e

IV - responsabilizar-se, na esfera de suas atribuições, pelo cumprimento, por seus subordinados, das normas que disciplinam a proteção ao meio ambiente.

Art. 142. Ao Chefe da Seção Mobilizadora compete:

I - assessorar e propor medidas relativas a todos os assuntos de mobilização do BCSv;

II - manter permanente ligação junto à Circunscrição do Serviço Militar de vinculação;

III - participar das reuniões de mobilização do Sistema de Mobilização e Equipamento do Território; e

IV - planejar e coordenar os exercícios de apresentação da reserva.

CAPÍTULO VIII DO CAPELÃO MILITAR

Art. 143. Ao Capelão Militar compete assessorar o Cmt AMAN nos assuntos pertinentes à assistência religiosa e ao apoio ao pessoal, estando vinculado administrativamente à Ajudância Geral.

CAPÍTULO IX DO REGIME ESCOLAR

Seção I Das Generalidades

Art. 144. O ensino na AMAN é estruturado em áreas que abrangem as Ciências Militares e que visam à formação do caráter e do espírito militar do cadete.

Parágrafo único. O ensino é complementado por atividades extraclasses.

Art. 145. Os objetivos do curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico encontram-se especificados no Capítulo I do Título IV do Regulamento da AMAN.

Art. 146. A avaliação da aprendizagem é procedida de acordo com o estabelecido nas normas setoriais baixadas pelo DECEX, reguladas detalhadamente pelas Normas Internas para Avaliação da Aprendizagem da AMAN (NIAA/AMAN).

Parágrafo único. As NIAA deverão tratar, pormenorizadamente, de assuntos como média, aprovação, reprovação, repetência, recuperação e classificação.

Art. 147. Além do que prescreve o Regulamento da AMAN, o Cadete não pode prosseguir no curso ou ser declarado aspirante-a-oficial se for considerado incapaz definitivamente para o serviço do Exército em inspeção de saúde.

Art. 148. O cadete que obtiver menção "I" em qualquer atividade avaliada por meio de menção ou nos conceitos vertical e lateral deverá ser submetido à apreciação do Conselho de Ensino.

Parágrafo único. Caberá ao Diretor de Ensino, ouvido o Conselho de Ensino:

I - manter a reprovação; ou

II - aprovar o Cadete.

Art. 149. O cadete que obtiver duas menções "I", considerando-se as atividades avaliadas por meio de menção, o conceito vertical e o conceito lateral, estará enquadrado no que prescreve o § 2º do art. 41 do regulamento da AMAN, estando inabilitado à promoção de ano ou à declaração de aspirante, devendo ser submetido à apreciação do Conselho de Ensino.

Parágrafo único. Caberá ao Diretor de Ensino, ouvido o Conselho de Ensino:

I - decidir pela exclusão e desligamento do Cadete;

II - decidir pela reprovação e consequente repetência, caso o Cadete não tenha sido reprovado em anos anteriores; ou

III - aprovar o Cadete.

Seção II Das Vagas, da Seleção e da Matrícula

Art. 150. As vagas para a AMAN, a seleção e a matrícula seguem o que prescreve o EB10-R-05.013.

Art. 151. Anualmente a AMAN detalhará as ações necessárias, por intermédio de ordem de serviço.

Seção III Do Trancamento e da Segunda Matrícula

Art. 152. O trancamento da matrícula ocorre de acordo com o que prescreve o

EB10-R-05.013 e obedece à seguinte sistemática:

I - o Cmt SU, com autorização do Cmt Curso, encaminha à Seção Psicopedagógica o cadete que manifestar a vontade de solicitar trancamento de matrícula;

II - após o retorno do cadete da Seção Psicopedagógica, a subunidade a que pertence o cadete elabora o respectivo requerimento, segundo as normas estabelecidas na legislação em vigor;

III - o Cmt da subunidade encaminha, ao Cmt Curso, o requerimento, a pasta de alterações atualizada e uma declaração de próprio punho do cadete, expondo o motivo pelo qual é solicitado o trancamento de matrícula;

IV - o Cmt Curso encaminha o processo e seu parecer ao Cmt CC;

V - o Cmt CC providencia a publicação, em aditamento ao boletim interno, da ordem para a inspeção de saúde do cadete e determina que sejam iniciadas as demais providências administrativas;

VI - o Cmt CC providencia a publicação do resultado da inspeção de saúde em aditamento do CC ao boletim interno;

VII - após anexar a ata de inspeção de saúde e o parecer da Seção Psicopedagógica, o Cmt CC emite seu parecer no requerimento e, em seguida, despachará com o Cmt AMAN;

VIII - após o despacho do Cmt AMAN, a 1ª Sec EM/CC providencia a nota para o Boletim Interno;

IX - após a publicação do deferimento ou indeferimento, a 1ª Sec EM/CC:

a) orientará o cadete quanto aos prazos e procedimentos para a segunda matrícula;

b) arquivará o respectivo processo até que o cadete tenha sua situação definida, quando então será remetido ao Arquivo-Geral ou arquivado no Corpo de Cadetes; e

c) manterá o controle do cadete até que ele tenha sua situação definida, de acordo com a legislação em vigor.

X - a Ajudância Geral:

a) providenciará o certificado correspondente para o cadete que trancar matrícula por necessidade particular; e

b) manterá o controle do cadete com matrícula trancada, por motivo de saúde própria, em contato com o CC, para efeito de remuneração.

§ 1º No caso de trancamento de matrícula por motivo de saúde própria, o cadete terá o trancamento de matrícula concedido de imediato, caso a Junta de Inspeção de Saúde de Guarnição (JISG) o julgue incapaz temporariamente para prosseguir no curso da AMAN.

§ 2º O Cadete com matrícula trancada por motivo de saúde ficará na situação de adido, devendo ir novamente à inspeção de saúde e, se apto, ser submetido ao exame de aptidão física (EAF) no início do primeiro ano letivo subsequente, para a efetivação da segunda matrícula. Caso seja julgado apto na inspeção de saúde e no EAF, poderá prosseguir no curso da AMAN.

§ 3º Caso não seja julgado apto na inspeção de saúde de que trata o parágrafo anterior, o Cadete permanecerá na situação de adido, até o início do segundo ano letivo subsequente, devendo ir novamente à inspeção de saúde para definição das seguintes situações:

I - se julgado apto, obterá a segunda matrícula;

II - se julgado incapaz definitivamente para o Serviço de Exército, será desligado ou reformado, conforme o caso, e de acordo com a legislação em vigor, sendo o processo remetido à Ajudância Geral; e

III - se julgado incapaz temporariamente para o Serviço de Exército na inspeção de saúde, não será submetido ao EAF, e permanecerá na situação de adido até que a JIS emita um parecer definitivo (de acordo com a legislação em vigor) perderá o direito à segunda matrícula e será desligado ou reformado, conforme o caso, sendo o processo remetido à Ajudância Geral.

Art. 153. O exame físico previsto para a segunda matrícula do cadete que obteve trancamento será regulado pelo Cmt AMAN, em ordem de ensino específica, tomando por base os seguintes pressupostos:

I - nível de aptidão física mínimo necessário ao desempenho das atividades do cadete; e

II - índices de aprovação da disciplina Treinamento Físico Militar.

§ 1º O Cadete com matrícula trancada, candidato à segunda matrícula, reprovado na inspeção de saúde (IS) ou no EAF poderá submeter-se à nova IS ou EF, em grau de recurso.

§ 2º A IS em grau de recurso a que se refere o § 1º poderá ser solicitada pelo militar reprovado, por meio de requerimento ao Cmt 1º RM, no prazo de quinze dias, a contar da data em que tomar conhecimento, por escrito, do seu parecer.

§ 3º O EAF em grau de recurso, a que se refere o § 1º, poderá ser solicitado pelo militar reprovado, por meio de requerimento ao Cmt AMAN, no prazo de quarenta e oito horas, a contar do momento em que lhe for comunicada oficialmente a reprovação pela CAF/CC, sendo a data de realização do mesmo definida pelo Cmt AMAN, assessorado pelo Cmt CC. Uma vez deferido pelo Cmt AMAN, O EAF em grau de recurso será aplicado nas mesmas condições do EAF inicial, realizando-se apenas os exercícios em que o executante não tenha atingido o índice mínimo.

Art. 154. O cadete rematriculado deverá participar de todas as atividades previstas nos programas de ensino do ano que está cursando, independentemente de já ter sido aprovado em alguma disciplina no ano em que efetuou o trancamento de matrícula.

Parágrafo único. Das atividades de que trata o presente artigo, serão excluídas aquelas referentes às disciplinas em que o cadete já tenha obtido aprovação no ano em que teve sua matrícula trancada.

Seção IV Da Classificação e da Escolha de Curso

Art. 155. A cada ano letivo, os cadetes serão classificados por ordem decrescente de rendimento escolar, conforme estabelecido nas NIAA/AMAN.

Art. 156. A escolha de curso seguirá, em princípio, a seguinte sistemática:

I - escolha prévia pelo cadete, ao final do primeiro ano, preenchida em ficha específica a ser mantida em envelope individual lacrado, sob a responsabilidade da Divisão de Ensino; e

II - escolha definitiva confirmada em ato específico, realizada antes do início das atividades escolares do segundo ano.

Parágrafo único. Caberá a Divisão de Ensino detalhar a sistemática de que trata o *caput* deste artigo.

Seção V Da Exclusão e do Desligamento

Art. 157. A exclusão e o desligamento seguem o que prescreve o EB10-R-05.013.

Art. 158. Os cadetes desligados que, à época de seu ingresso no Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico, já possuíam situação militar definida na Lei do Serviço Militar podem optar por ela, desde que não haja incompatibilidade entre a causa do desligamento e aquela situação.

Seção VI Da Entrega do Espadim e da Declaração de Aspirante-a-Oficial

Art. 159. As solenidades anuais de entrega do espadim e declaração de Asp são reguladas pela 3ª Seç EMG e a solenidade de colação de grau de Bacharel em Ciências Militares é regulada pela Divisão de Ensino.

Art. 160. O Cmt AMAN propõe à DESMil a fixação das datas para as cerimônias de entrega do espadim e de declaração de aspirantes.

Art. 161. Na solenidade de entrega do espadim, os cadetes do primeiro ano prestarão o seguinte compromisso: "RECEBO O SABRE DE CAXIAS COMO O PRÓPRIO SÍMBOLO DA HONRA MILITAR".

Art. 162. Na solenidade de declaração, os novos aspirantes-a-oficial prestarão o seguinte compromisso: "RECEBENDO A NOMEAÇÃO DE ASPIRANTE-A-OFICIAL DO EXÉRCITO, REAFIRMO O COMPROMISSO DE CUMPRIR RIGOROSAMENTE AS

ORDENS DAS AUTORIDADES A QUE ESTIVER SUBORDINADO, RESPEITAR MEUS SUPERIORES HIERÁRQUICOS, TRATAR COM AFEIÇÃO OS CAMARADAS E COM BONDADE OS SUBORDINADOS E DEDICAR-ME INTEIRAMENTE AO SERVIÇO DA PÁTRIA, CUJA HONRA, INTEGRIDADE E INSTITUIÇÕES, DEFENDEREI, COM O SACRIFÍCIO DA PRÓPRIA VIDA”.

CAPÍTULO X DA PREMIAÇÃO

Art. 163. Aos cadetes, ao longo do Curso de Formação e Graduação de Oficiais de Carreira da Linha de Ensino Militar Bélico, ou aos aspirantes-a-oficial concludentes poderão ser concedidos os seguintes prêmios:

I - "Primeiro Espadim";

II - "Porta Estandarte do Corpo de Cadetes";

III - "Disciplina e Assiduidade";

IV - "Estímulo ao Exemplo"; e

V - outros, desde que autorizados pelo Cmt AMAN e publicados em boletim interno.

Parágrafo único. A relação dos militares a serem premiados será submetida à aprovação do Cmt AMAN.

Art. 164. Durante a seleção para a concessão dos prêmios e condecorações, ocorrendo empate, após respeitadas as normas individuais de cada um deles, será contemplado o concorrente mais velho.

Art. 165. O prêmio "Primeiro Espadim" será concedido ao cadete do primeiro ano melhor classificado, computado o somatório das notas de aprovação das disciplinas apuradas até o décimo dia anterior à cerimônia de entrega de espadins.

§ 1º O Cadete selecionado receberá seu espadim, em posição de destaque, na cerimônia de entrega de espadins, das mãos do Presidente da Republica, do Ministro da Defesa ou do Comandante do Exército.

§ 2º Em caso de impedimento do Cmt Ex, o espadim será entregue pelo oficial-general da ativa mais antigo presente.

Art. 166. O prêmio "Porta Estandarte do Corpo de Cadetes" será concedido ao cadete promovido ao 4º ano que, dentre os primeiros colocados de cada curso das Armas, do Quadro de Material Bélico e do Serviço de Intendência, possua o maior valor na soma obtida das notas anuais dos 1º e 2º anos da formação, bem como das notas dos 3º e 4º anos da formação, sendo que para o cálculo da nota dos 3º, 4º e 5º anos serão computadas apenas as notas das disciplinas comuns a todos os Cadetes e excluída a nota do conceito.

Anexo D- Tabela de atendimento 2015

| SEÇÃO PSICOPEDAGÓGICA | | | | | |
|--|------------|-----------|----|-----|-------|
| QUADRO DE ATENDIMENTO DO CADETE (2015) ATUAL EM 03/12 | | | | | |
| MOTIVOS | 1° | 2° | 3° | 4° | TOTAL |
| SAÚDE | 05 | 02 | 01 | 01 | 09 |
| TAF | 04 | 10 | 03 | 13 | 30 |
| DESLIGAMENTO | - | 02 | 03 | 03 | 08 |
| TRANCAMENTO | 27 | 11 | 02 | 08 | 48 |
| REMATRÍCULA | 04 | 04 | - | 05 | 13 |
| INVENTÁRIO DE INTERESSE | - | - | - | - | - |
| ORIENTAÇÃO TÉCNICA DE ESTUDO | 06 | 05 | 08 | - | 19 |
| ACONSELHAMENTO | 13 | 01 | - | - | 14 |
| RELACIONAMENTO | 17 | 03 | 03 | 06 | 29 |
| ATENDIMENTO PSICOLÓGICO | 47 | - | 02 | 05 | 54 |
| CONCEITOS VERTICAL E HORIZONTAL | 22 | 06 | 07 | 35 | 70 |
| OUTROS | 144 | 61 | 49 | 49 | 303 |
| NÚMERO DE CADETES ATENDIDOS | 289 | 105 | 78 | 125 | 597 |

Anexo E- Tabela Atendimento 2016

| PERÍODO DE JANEIRO A NOVEMBRO 2016 | QUADRO DE ATENDIMENTOS REALIZADOS PELA SEÇÃO PSICOPEDAGÓGICA | | | | | TOTAL DE ANTEENDIMENTOS |
|--|--|------------|-----------|------------|-------------------------|-------------------------|
| | 1º ANO BÁSICO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | TOTAL DE ANTEENDIMENTOS | |
| SAÚDE | 23 | 6 | 4 | 10 | 43 | |
| DESEMPENHO FÍSICO | 17 | 44 | 14 | 49 | 124 | |
| DESEMPENHO ACADÊMICO | 13 | 16 | 3 | 10 | 42 | |
| RELACIONAMENTO AFETIVO | 18 | 13 | 8 | 1 | 40 | |
| RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NA ACADEMIA | 20 | 9 | 6 | 4 | 39 | |
| TRANSTORNOS PSICOLÓGICOS | 17 | 7 | 2 | 10 | 36 | |
| TRANCAMENTO | 14 | 8 | 2 | 5 | 29 | |
| DESCAMAMENTO | 5 | 0 | 4 | 5 | 14 | |
| REMATRÍCULA | 14 | 7 | 1 | 12 | 34 | |
| ADIAMENTO DE MATRÍCULA | 8 | 0 | 0 | 0 | 8 | |
| ADAPTAÇÃO À PROFISSÃO | 66 | 20 | 3 | 4 | 93 | |
| MOTIVAÇÃO | 19 | 4 | 4 | 10 | 37 | |
| CONCEITO ATTUDINAL | 19 | 36 | 11 | 3 | 69 | |
| DISCIPLINAR | 10 | 15 | 4 | 21 | 50 | |
| ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO | 49 | 53 | 13 | 31 | 146 | |
| TOTAL | 313 | 238 | 79 | 175 | 803 | |

Anexo F- Tabela Atendimento 2017

| PERÍODO DE JANEIRO A OUTUBRO 2017 | QUADRO DE ATENDIMENTOS REALIZADOS PELA SEÇÃO PSICOPEDAGÓGICA | | | | | TOTAL DE ATENDIMENTOS |
|--|--|--------|--------|--------|-----|-----------------------|
| | 1º ANO BÁSICO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | | |
| SAÚDE | 2 | 5 | 4 | 2 | 13 | |
| DESEMPENHO FÍSICO | 7 | 12 | 15 | 9 | 43 | |
| DESEMPENHO ACADÊMICO | 15 | 8 | 3 | 1 | 27 | |
| RELACIONAMENTO AFETIVO | 5 | 3 | 2 | 1 | 11 | |
| RELACIONAMENTO INTERPESSOAL NA ACADEMIA | 9 | 7 | 2 | 1 | 19 | |
| RELACIONAMENTO FAMILIAR | 3 | 13 | 4 | 3 | 23 | |
| TRANSITORIOS PSICOLÓGICOS | 9 | 8 | 13 | 3 | 33 | |
| TRANÇAMENTO | 30 | 7 | 7 | 0 | 44 | |
| DESEMPENHO | 0 | 1 | 3 | 0 | 4 | |
| REMATRICULA | 2 | 0 | 4 | 5 | 11 | |
| ADIAMENTO DE MATRICULA | 6 | 0 | 0 | 0 | 6 | |
| ADAPTAÇÃO À PROFISSÃO | 13 | 14 | 7 | 3 | 39 | |
| REP E REMA | 24 | 9 | 3 | 12 | 48 | |
| MOTIVAÇÃO | 4 | 1 | 3 | 3 | 11 | |
| CONFLITO ATITUDINAL | 11 | 13 | 4 | 5 | 33 | |
| DISCIPLINAR | 7 | 8 | 16 | 6 | 37 | |
| FINANCEIRO | 3 | 0 | 2 | 0 | 5 | |
| IDEAÇÃO SUICIDA | 4 | 1 | 1 | 0 | 6 | |
| TCC | 1 | 0 | 10 | 0 | 11 | |
| ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO | 6 | 23 | 22 | 5 | 56 | |
| TOTAL | 161 | 134 | 125 | 59 | 479 | |