

# A INFLUÊNCIA DA ATUAÇÃO DE GRUPOS PSICOEDUCATIVOS NO DESEMPENHO ACADÊMICO DE CADETES DA FORÇA AÉREA BRASILEIRA

## *THE EFFECT OF PSYCHOEDUCATIONAL GROUPS ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF BRAZILIAN AIR FORCE CADETS*

Abhraão de Souza Gomes Lins dos Santos<sup>1</sup>  
Flávia Marques Maio Nogueira<sup>2</sup>

### RESUMO

No contexto da Academia da Força Aérea, em que os cadetes enfrentam elevada sobrecarga de tarefas e estresse ocupacional que comprometem tanto a assimilação de conteúdos quanto o bem-estar individual, o presente estudo teve por objetivo geral avaliar o impacto da implantação de grupos psicoeducativos no 1º Esquadrão sobre o desempenho acadêmico dos cadetes dos Cursos de Formação de Oficiais Aviadores, Intendentes e de Infantaria e comparar com os 2º e 3º Esquadrões da AFA relativos ao ano de 2024. Para tanto, adotou-se uma abordagem quali-quantitativa, articulando revisão bibliográfica e documental com a aplicação de questionários estruturados via Google Forms e o levantamento das médias finais em disciplinas selecionadas, envolvendo uma amostra de 482 participantes cujas análises estatísticas foram realizadas em linguagem R. Os resultados indicaram incrementos estatisticamente significativos no desempenho do grupo Experimento em Comunicação Institucional (+2,83%), Inglês 1 (+3,84%) e Português 1 (+4,28%), ao passo que foram observadas reduções em Direito Geral (-4,63%) e Filosofia (-5,93%), sem alterações relevantes em outras disciplinas. A avaliação subjetiva dos participantes revelou elevada adesão aos grupos psicoeducativos e percepção de benefícios na autogestão emocional (51,96%), na resiliência (68,9%) e no bem-estar psicológico (58,1%). Ainda assim, identificaram-se lacunas relativas ao suporte em relações familiares (14,9%) e ao enfrentamento de luto (8,1%). Em síntese, os resultados corroboram a eficácia dos grupos psicoeducativos como estratégia de promoção do desenvolvimento emocional e de potencial aprimoramento do desempenho acadêmico em contextos militares de alta demanda.

**Palavras-chave:** Grupos psicoeducativos; Desempenho acadêmico; Resiliência; Bem-estar psicológico; Estresse ocupacional.

---

<sup>1</sup> Cadete Intendente do 4º Esquadrão (Turma *Ártemis*, 2025).

<sup>2</sup> 2º Ten QOCon Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Neuroaprendizagem: neurociência aplicada à educação. E-mail: maiofmmn@fab.mil.br.

## ABSTRACT

In the context of the Air Force Academy, where cadets face a high overload of tasks and occupational stress that compromise both the assimilation of content and individual well-being, the general aim of this study was to assess the impact of implementing psycho-educational groups in the 2nd, 3rd and 4th Squadrons of the AFA on the academic performance of cadets on the Airman, Intendant and Infantry Officer Training Courses. To this end, a qualitative-quantitative approach was adopted, combining a bibliographic and documentary review with the application of structured questionnaires via Google Forms and a survey of final averages in selected subjects, involving a sample of 482 participants whose statistical analyses were carried out in R language. The results indicated statistically significant increases in the performance of the Experiment group in Institutional Communication (+2.83%), English 1 (+3.84%) and Portuguese 1 (+4.28%), while reductions were observed in General Law (-4.63%) and Philosophy (-5.93%), with no relevant changes in other subjects. The subjective evaluation of the participants revealed high adherence to the psychoeducational groups and perceived benefits in emotional self-management (51.96%), resilience (68.9%) and psychological well-being (58.1%). Nevertheless, gaps were identified in terms of support for family relationships (14.9%) and coping with bereavement (8.1%). In summary, the findings support the efficacy of psychoeducational groups as a strategy for promoting emotional development and potentially improving academic performance in high-stress military contexts.

**Keywords:** Psychoeducational groups; Academic performance; Resilience; Psychological well-being; Occupational stress.

## INTRODUÇÃO

A ansiedade é considerada uma das mazelas de maior incidência presente na sociedade contemporânea, tendo acometido um elevado número de pessoas dos mais diversos segmentos, dentre os quais, o militar, conforme afirmam Abrahão *et al.* (2022) afirmam q. Essa classe profissional, diferenciada das demais em razão da peculiaridade das atribuições legais que lhe compete, a defesa da Pátria, a garantia do Poder Constitucional e da Lei e da Ordem (Pereira, 2021), exige que seus integrantes estejam plenamente aptos a cumprir seus deveres funcionais, com vistas à manutenção da Soberania da Nação (Dos Anjos, 2018). Para que essa aptidão seja efetivamente alcançada, nos cursos de formação em instituições militares, há todo um esforço no sentido de condicionar os instruídos, da melhor maneira possível, nos aspectos físico, técnico, psicológico e emocional, visando o bom desempenho desses na realização das atividades e nas atribuições profissionais que irão exercer, sendo condição *sine qua non*<sup>3</sup> a plena higidez mental.

---

<sup>3</sup> De acordo com o dicionário Michaelis, esse termo do latim denota a condição obrigatória para um ato ou circunstância se realizar ou se completar.

Além disso, Kapczinski (2011) afirma que dentre as consequências da ansiedade e preocupação estão a inquietação, fadigabilidade, dificuldade de concentração, irritabilidade, tensão muscular e perturbação do sono. Assim, de modo a mitigar esses efeitos negativos, a Força Aérea Brasileira (FAB) tem implementado programas de apoio psicológico e emocional, visando proporcionar aos militares um ambiente de trabalho mais equilibrado. Tais programas incluem sessões de aconselhamento, gerenciamento de estresse e inteligência emocional que têm sido integradas aos cursos de formação, de acordo com a Norma de Sistema do Comando da Aeronáutica NSCA 38-22 (Ministério da Defesa, 2022a).

Há também um esforço contínuo para promover a conscientização sobre a importância da saúde mental, incentivando os militares a buscarem ajuda quando necessário e a desenvolver habilidades de resiliência emocional. Assim, essas iniciativas podem contribuir para a garantia de que os militares estejam não apenas fisicamente preparados, mas também mentalmente aptos a enfrentar os desafios de suas funções, contribuindo para um desempenho mais eficaz e sustentável.

Ademais, convém ressaltar que um dos valores defendidos pela Força Aérea Brasileira (FAB), conforme o Manual do Comando da Aeronáutica (MCA) 909-1 (Ministério da Defesa, 2022b) que trata sobre o Programa de Formação e Fortalecimento de Valores (PFFV), é o profissionalismo, sendo o militar altamente especializado nessa característica, cujos conhecimentos técnicos devem direcionar-se à segurança da sociedade e à defesa da nação, evocando valores patrióticos, cívicos e humanitários, sendo-lhe imposta uma responsabilidade social, conforme a MCA 909-1 (Ministério da Defesa, 2022b).

No âmbito das escolas de formação militar, como a Academia da Força Aérea, objeto do trabalho, o profissionalismo dos cadetes pode ser relacionado a um elevado desempenho acadêmico, pois eles devem conciliar a rotina de estudos com outras obrigações dentro da caserna. Assim, para atingir esse perfil profissional, ter equilíbrio emocional é fundamental para que o militar consiga lograr êxito em administrar situações de estresse, pressão ou tensão com vistas a cumprir sua função.

No entanto, se o indivíduo não conseguir realizar adequadamente esse controle, isso pode contribuir significativamente para o surgimento do estado de ansiedade e, posteriormente, no desenvolvimento de patologias, como, por exemplo a depressão, cujas condições podem influenciar negativamente o desempenho dos militares na realização das suas tarefas institucionais (Carneiro, 2021). Essa situação também é possível de ocorrer durante os cursos de formação militar, dentre os

quais os Cursos de Formação de Oficiais Aviadores, Intendentes e de Infantaria (CFOAV, CFOINT e CFOINF) que são realizados na Academia da Força Aérea (AFA), em Pirassununga, São Paulo.

Assim, é oportuno ressaltar a possibilidade de seus integrantes serem afetados pela ansiedade e seus efeitos negativos na sociedade contemporânea, nesse sentido, a FAB criou e implantou, por meio do Instituto de Psicologia da Aeronáutica (IPA), o Programa de Valorização da Vida (PVV), o qual se subdivide em três módulos, abordando diferentes temáticas em conjunto com a Instrução do Comando da Aeronáutica (ICA) 160-51 (Ministério da Defesa, 2021), tratando a NSCA 38-22 (Ministério da Defesa, 2022a), especificamente, do Apoio Emocional, no qual este trabalho será focado.

O estudo sobre a influência da saúde mental no desempenho profissional tem crescido sua importância no meio civil e também no âmbito militar, principalmente nas forças auxiliares, como é possível analisar a existência de diversos estudos na área envolvendo esse segmento. Além disso, nota-se que há poucos estudos sobre o assunto no âmbito da FAB, com iniciativas ainda recentes no cuidado de seus integrantes.

Assim, tal pesquisa baseia sua relevância na importância da saúde mental para o desempenho profissional de militares, segmento crítico para a Defesa Nacional, já que, conforme Almeida (2010) e Pereira (2021), ela não pode ter sua responsabilidade transferida à iniciativa privada ou a qualquer outra área da gestão governamental, sendo isso dever das Forças Armadas. Nesse preâmbulo, a principal contribuição da pesquisa para com a Força Aérea Brasileira é contribuir na ampliação da pesquisa na área de saúde mental em âmbito interno, com vistas a formar militares melhor preparados para assumir suas funções profissionais dentro do contexto social contemporâneo, de acordo com o nível esperado pela Diretriz do Comando da Aeronáutica (DCA) 11-45, comumente conhecida como *Força Aérea 100* (Ministério da Defesa, 2018).

Diante do problema exposto, o presente estudo possui o intuito de responder ao seguinte problema de pesquisa: **A implantação de Grupos Psicoeducativos, no âmbito da Divisão de Ensino da Academia da Força Aérea, e sua atuação junto ao Corpo de Cadetes, pode influenciar o desempenho acadêmico dos seus integrantes?**

Dessa forma, com o objetivo de responder ao problema de pesquisa, o trabalho terá como objetivo geral analisar a influência da implantação de grupos psicoeducativos no âmbito do 2º, 3º e 4º Esquadrões no ano de 2025 em relação ao desempenho acadêmico nas disciplinas comuns que as três turmas tiveram em 2024, 2023 e 2022 respectivamente, quando no 1º Esquadrão.

A fim de atender ao objetivo geral, os objetivos específicos deverão se subdividir em:

- a. Definir o que são Grupos de Psicoeducação;
- b. Identificar fatores da formação militar que podem influenciar no desempenho acadêmico dos cadetes;
- c. Coletar dados sobre as turmas que foram submetidas ao tratamento e sobre aquelas que não tiveram;
- d. Comparar os dados coletados e relacioná-los com as notas obtidas nas disciplinas a serem tratadas.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 GRUPOS DE PSICOEDUCAÇÃO: HISTÓRICO E DEFINIÇÃO**

#### **2.1.1 Breve histórico da Terapia Cognitivo Comportamental em Grupo (TCCG) e Grupos de Psicoeducação**

A Terapia Cognitivo-Comportamental em Grupo (TCCG) teve suas raízes já no início do século XX, quando Pratt inaugurou, em 1905, um programa de assistência a pacientes com tuberculose que combinava tarefas cotidianas e registro em diário para orientar atitudes frente à doença, estendendo-se depois a portadores de transtornos mentais (Neufeld, 2011). No mesmo espírito de uso coletivo da terapia, Lazell, em 1921, aplicou uma abordagem psicanalítica a um grupo de esquizofrênicos, estimulando discussões sobre medo da morte, conflito e autoestima, com o intuito de promover reeducação e socialização. Dez anos depois, Marsh (1931) dirigiu grandes grupos psicóticos não apenas para tratar coletivamente, mas para facilitar futuras intervenções individuais.

Em 1947, Kurt Lewin sistematizou a dinâmica de grupo, delineando métodos pautados em tarefas colaborativas que exploravam as interações e o contexto social dos participantes. Décadas mais tarde, Moreno introduziu o psicodrama e o sociodrama em grupos de crianças em parques de Viena (1974), reforçando o papel do grupo como espaço de autoajuda e experimentação dramática. O campo expandiu-se ainda mais com Beck, Rush e Emery, que em 1987 formalizaram, num manual sobre depressão, a aplicação de intervenções cognitivas em grupo para esse transtorno.

Embora Neufeld (2011) aponte que a TCCG atingia cerca de 50 % da eficácia da versão individual, seu custo-benefício levou serviços públicos e privados a adotá-la amplamente, estimulando novas pesquisas e formatos de intervenção. Em particular, para Transtorno de Ansiedade Social, a TCCG mostrou-se até mais adequada que a individual, pois aproveita fatores grupais como feedback, comparação de erros e avaliação social para acelerar o progresso terapêutico (Neufeld, 2011).

Dentro da TCCG, distinguem-se quatro modalidades principais: Grupos de Apoio, Grupos de Psicoeducação, Grupos de Orientação/Treinamento e Grupos Terapêuticos. Cada um desses é voltado para objetivos de cura ou prevenção em saúde, e, dentre eles, os Grupos de Psicoeducação destacam-se por difundir conhecimento sobre a natureza dos sintomas e das dificuldades enfrentadas pelos participantes. Geralmente fechados, com 4 a 6 sessões estruturadas e técnicas de psicoeducação e resolução de problemas, podem comportar mais de 15 pessoas e ocorrer em frequência semanal, quinzenal ou mensal, conforme a demanda clínica e o serviço.

O foco da psicoeducação está em capacitar pacientes a reconhecerem seus sintomas, pensamentos, emoções e comportamentos, compreendendo como esses elementos interagem e debatendo estratégias práticas de enfrentamento. Estudos de Morgan (2003) em adultos com TDAH, de Roberts, Pinkham e Penn (2003) em pessoas com esquizofrenia, e de Varo *et al.* (2006) no manejo da ansiedade, ilustram a eficácia dessa modalidade em diferentes quadros clínicos. Na Força Aérea Brasileira, por exemplo, o módulo de Apoio Emocional do Programa de Valorização à Vida adota o Grupo de Psicoeducação para instrumentalizar militares que estejam em formação na compreensão e controle de respostas psicológicas adversas.

Assim, a TCCG evoluiu de programas iniciais de auxílio coletivo a doentes físicos e mentais para uma gama diversificada de intervenções estruturadas, nas quais o Grupo de Psicoeducação ocupa papel central ao combinar o potencial de economia de recursos com resultados clínicos robustos, especialmente em transtornos que se beneficiam do ambiente de aprendizagem e suporte mútuo.

### **2.1.3 Iniciativas da FAB quanto ao cuidado mental dos militares e aspectos abordados no PVV-AE**

Dessa forma, com o avanço dos estudos sobre saúde mental, a FAB, reconhecendo a importância da manutenção desse aspecto em seu efetivo, criou o Programa de Valorização à Vida (PVV), sendo subdividido em Prevenção do Suicídio (Ministério da Defesa, 2023a), Sensibilização e conscientização ao uso indevido de álcool, tabaco e outras substâncias psicoativas (Ministério da Defesa, 2023b) e Apoio Emocional (Ministério da Defesa, 2022a), de qual se trata o presente estudo. Além disso, um dos valores defendidos pela FAB, conforme o PFFV o qual está contido na MCA 909-1 (Ministério da Defesa, 2022b), é o equilíbrio emocional, tratado como sinônimo de Inteligência Emocional, cuja definição será abordada.

Dentre os comportamentos esperados pela FAB, destacam-se conseguir lidar com situações de tensão, pressão ou estresse, de forma ponderada e equilibrada; exercer resiliência, superação e auto motivação sempre que necessário e lidar com sentimentos de ansiedade, raiva, estresse, medo ou frustração com adequado controle ou gerenciamento emocional (Ministério da Defesa, 2022a). Esses comportamentos esperados nem sempre são entrosados nos militares em formação, pois eles recentemente saíram do meio civil e ainda estão no processo de adaptação à rotina militar.

Com vistas ao fortalecimento desses comportamentos, o Comando Geral de Pessoal (COMGEP) criou o Programa de Valorização à Vida - Apoio Emocional (PVV-AE) focado no efetivo de alunos da Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR), Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR), Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e cadetes da Academia da Força Aérea (AFA) com o objetivo de auxiliar esse processo de adaptação desses grupos, abordando aspectos como inteligência emocional, o gerenciamento do estresse, bem como a tolerância à frustração e resiliência (Ministério da Defesa, 2022a). Assim, conforme esse programa, os grupos psicoeducativos foram constituídos por até 20 alunos ou cadetes de turmas ingressantes, do 1º ano, em 4 sessões entre no ano de 2024 nas Organizações Escola (OE).

Além das sessões psicoeducativas, a NSCA 38-22 (Ministério da Defesa, 2022a) determinou que a FAB estruturasse o PVV-AE em ciclos concêntricos de planejamento, execução e avaliação, consolidando ações que vão desde a capacitação teórico-prática e teórico-conceitual dos Agentes de Psicologia e multiplicadores (CPHS), até o levantamento sistemático de indicadores de saúde mental e ajustes contínuos no programa.

No primeiro ciclo, foram definidos quatro eixos de atuação: Educação e Formação, Campanhas de Sensibilização, Grupos Psicoeducativos e Levantamento de Informações, com cronograma pré-estabelecido e metas claras para cada fase. Já o segundo ciclo foca na análise dos

dados coletados (reclamações, sugestões e métricas de participação), na redefinição de objetivos e na implementação de novos temas sugeridos pelo corpo discente e pelos multiplicadores.

Para dar sustentação a essas ações, o IPA e a Diretoria de Saúde da Aeronáutica (DIRSA) passaram a utilizar o Sistema de Gerenciamento da Capacitação (SGC) para matrícula e registro de conclusão do Curso de Promoção de Habilidades Socioemocionais (CPHS), estabeleceram visitas técnicas anuais às Organizações de Ensino para monitorar a eficácia do programa e criaram indicadores de engajamento e satisfação que alimentam relatórios de gestão apresentados ao COMGEP. Assim, a FAB não apenas visa oferecer suporte emocional imediato aos ingressantes, mas busca desenvolver uma rede permanente de prevenção, capacitação e *feedback* que permite a adaptação dinâmica do PVV-AE às necessidades dos alunos militares.

## 2.2 DESEMPENHO ACADÊMICO DOS CADETES DA AERONÁUTICA E OS FATORES QUE O INFLUENCIAM

Sendo uma característica do grau de profissionalismo do militar em formação, o Desempenho Acadêmico é definido por Fineburg (2009) como qualquer medida de progresso de um aluno em um ambiente escolar ou acadêmico, sendo que as notas de disciplinas e os resultados de testes são as medidas mais comuns para avaliar o desempenho acadêmico.

Assim, Ferreira *et al.* (2010) também citam medidas como a média aritmética das avaliações de cada semestre, ano ou anos, ou a razão entre as unidades curriculares com aproveitamento e o total previsto no currículo do curso são utilizadas para quantificação do desempenho acadêmico no ensino superior. Com isso, serão utilizadas as Médias Finais de Disciplina (MFD) como critério de medição do desempenho acadêmico dos cadetes.

Adicionalmente, Brandt, Tejero-Romero e Araújo (2020), em análise realizada com as notas de alunos de graduação de Administração do Brasil no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), demonstraram que fatores socioeconômicos também influenciam o desempenho acadêmico, como renda familiar, escolaridade dos pais e disponibilidade de horários de estudo. Desse modo, o estudo concluiu que há diversas variáveis que influenciam o sucesso acadêmico. Além desses fatores, a Inteligência Emocional também influencia o rendimento acadêmico (Moutinho, 2019), juntamente com a resiliência (Júnior *et al.*, 2023) e também o estresse, de acordo com Sohail (2013). Assim, esses três fatores são abordados nas temáticas de

grupos psicoeducativos, o que auxilia os alunos envolvidos a trabalharem os fatores de motivação, o que pode beneficiar seus resultados acadêmicos.

Convém ressaltar que, no contexto da Academia da Força Aérea (AFA), os cadetes são submetidos frequentemente a atividades avaliativas, nas quais muitas delas são de caráter classificatório, isto é, influenciam na classificação final do discente ao término do curso. Essa classificação final é importante, pois irá definir prioridade na escolha da localidade em que o oficial irá servir, além de poder ser um critério para participar de missões no Brasil e no exterior. Por isso, o desempenho acadêmico e os fatores que o influenciam são um tema tão importante para o militar que está em formação, como o Cadete da Força Aérea Brasileira.

### **2.2.1 Inteligência Emocional e sua relação com o Desempenho Acadêmico**

Assim, um dos aspectos abordados nos Grupos Psicoeducativos é a inteligência emocional, que, conforme explorada nas últimas três décadas por estudiosos como Mayer e Salovey (1997) e Goleman (1995), é um constructo psicológico que engloba uma série de competências e habilidades que permitem ao indivíduo gerenciar suas relações interpessoais. Dentre essas habilidades, incluem-se a autoconsciência emocional, que é a capacidade de identificar e entender as próprias emoções; a autogestão emocional, que envolve a habilidade de controlar impulsos e permanecer flexível diante das mudanças; a consciência social, que se refere à habilidade de compreender as emoções dos outros e a dinâmica dos grupos; e a gestão de relacionamentos, que é a capacidade de inspirar, influenciar e desenvolver outros enquanto gerencia conflitos.

Ela é fundamental para o sucesso em todas as áreas da vida, incluindo o ambiente de trabalho, onde a capacidade de colaborar, liderar e se comunicar de forma eficaz é altamente valorizada. No contexto laboral, profissionais com alta inteligência emocional são capazes de criar ambientes de trabalho mais harmoniosos, aumentar a satisfação e a produtividade da equipe e liderar com empatia e justiça, o que aumenta seu desempenho (Cobêro, Primi e Muniz, 2006). Adicionalmente, Santos (2016) afirma que a inteligência emocional é um fator chave para o bem-estar pessoal, pois influencia a maneira como o indivíduo lida com o estresse, toma decisões e enfrenta adversidades.

A pesquisa em inteligência emocional também aponta para sua relevância na educação, onde pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de estudantes mais resilientes e

adaptáveis. Educadores emocionalmente inteligentes são capazes de criar um ambiente de aprendizagem positivo, motivar seus alunos e atender às suas necessidades emocionais, o que pode levar a melhores resultados acadêmicos e ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais mais sólidas (Nunes-Valente; Monteiro, 2016).

Além disso, um estudo realizado por Ononye *et al.* (2022) nos cursos de bacharelado em Administração e Marketing na Nigéria, Universidade do Estado de Delta na cidade de Abraka, concluiu que a Inteligência Emocional (IE) influencia positivamente no desempenho acadêmico. No âmbito descrito, o estudo recomenda que as universidades deveriam adicionar aos currículos programas cujos focos sejam o desenvolvimento de Inteligência Emocional e Resiliência. Assim, é possível notar a importância de tal tema dentro do contexto da AFA, já que contribui com a melhora da qualidade de vida e pode vir a demonstrar o mesmo efeito no desempenho dos cadetes.

### **2.2.2 Tolerância à frustração e Resiliência e sua relação com o Desempenho Acadêmico**

A resiliência, segundo Rutter (1993), configura-se como um equilíbrio dinâmico entre fatores de risco, como pobreza, violência e traumas, e fatores de proteção, tais como apoio social, habilidades de enfrentamento e a capacidade de dar sentido às experiências adversas. Já Cyrulnik (2004) e Grotberg, Melillo e Suarez (2002) ampliam essa perspectiva, enfatizando que resiliência não é apenas sobreviver às dificuldades, mas também reconstruir-se e prosperar após elas. Ambos destacam, sobretudo, o papel fundamental das relações afetivas e de um ambiente de encorajamento para que o indivíduo se fortaleça, reconhecendo que adversidades podem gerar crescimento pessoal e transformação.

Cyrulnik (2004) ressalta que a resiliência é um processo contínuo e multifatorial, influenciado por dimensões emocionais, sociais e culturais, enquanto Grotberg, Melillo e Suarez (2002) sublinham sua construção por meio de experiências e interações cotidianas. Essa visão evidencia a importância de recursos externos, escola, família, comunidade, e internos, autoestima, iniciativa, otimismo, como alicerces para superar obstáculos e crescer pessoalmente.

No contexto educacional, estudos recentes apontam para a influência da resiliência no sucesso acadêmico. Silva *et al.* (2022), ao investigar graduandos de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Minas Gerais, encontrou correlação significativa entre níveis mais altos de resiliência e melhor desempenho acadêmico, mesmo considerando variáveis como renda familiar e

duração do curso. De modo semelhante, Garcia e Boruchovitch (2014) observaram, em alunos do 5º ao 9º ano de uma escola pública de Minas Gerais, que a capacidade de adaptação e superação das adversidades no ensino fundamental e médio é crucial para a transição ao ensino superior.

Esses estudos sugerem que as instituições de ensino devem promover ativamente o desenvolvimento de competências resilientes. Na AFA, práticas já presentes, como por exemplo, ter um horário limite de alvorada, apresentações em público e estar com o uniforme em alinhô, podem ser explicitadas e discutidas com os cadetes, de modo a conscientizá-los sobre como tais exigências contribuem para a formação de sua resiliência.

### **2.2.3 O Estresse e sua influência no Desempenho Acadêmico**

Além dos aspectos anteriores trabalhados nos Grupos Psicoeducativos, o estresse é definido por Lipp (2017) como um estado de desequilíbrio que ocorre quando o indivíduo enfrenta situações adversas, o que leva o organismo a usar seus recursos, psicológicos e biológicos, para lidar com eventos. Além disso, a autora ressalta ser uma tentativa de superar um desafio ou sobreviver a uma ameaça, seja ela real ou imaginária. Assim, o estresse surge da necessidade do organismo de lidar com algo que ameaça sua homeostase ou equilíbrio interno. Quando os recursos disponíveis são insuficientes devido à vulnerabilidade pessoal, falta de estratégias de enfrentamento ou à gravidade do estressor, o organismo pode ser gravemente afetado, com consequências para a saúde física ou mental (Lipp, 2017).

Em consonância, Dos Santos (2023), em uma revisão sistemática a respeito do estresse psicológico no desempenho humano operacional de militares de Forças Armadas e Auxiliares, aborda a temática do estresse ocupacional, cuja definição pode ser compreendida como a resposta psicológica que emerge diante da exposição crônica a fatores estressores presentes no ambiente de trabalho, cujo contexto descrito era o militar. Essa condição resulta de uma combinação de demandas excessivas, hierarquia rígida, longas jornadas, sobrecarga de trabalho, conflitos de papéis e outros elementos organizacionais, os quais, quando mantidos por períodos prolongados, podem levar a um desgaste físico e mental significativo.

O estudo também cita a influência do estresse ocupacional sobre o desempenho operacional humano dos militares que se manifesta por meio de consequências negativas que afetam tanto a produtividade quanto a eficácia das operações. Segundo o artigo, os militares

expostos a altos níveis de estresse apresentam sintomas como insônia, ansiedade, fadiga, sintomas somáticos (como problemas digestivos, musculoesqueléticos e de percepção sensorial) e até sintomas depressivos, além de comportamentos de isolamento social e aumento do uso de medicamentos. Esses sintomas se traduzem em prejuízos práticos, como aumento de erros, acidentes, absenteísmo e conflitos interpessoais, o que prejudica o cumprimento de prazos e a execução das tarefas operacionais.

Assim, a pesquisa foi realizada com o intuito de identificar os principais fatores de estresse no ambiente militar e suas repercussões tanto na saúde física e mental quanto na capacidade de desempenho operacional dos militares, sendo investigadas variáveis sociodemográficas (como idade, gênero, estado civil e escolaridade) e fatores laborais (tais como a sobrecarga de trabalho, as longas jornadas e a rigidez hierárquica), evidenciando que as condições adversas do ambiente militar, com sua rotina de alta exigência, risco de confrontos e disciplina rígida, aumentam a suscetibilidade ao estresse. Assim, Dos Santos (2023) concluiu que os impactos do estresse ocupacional afetam também a vida social e familiar dos militares, enfatizando, assim, a necessidade de intervenções preventivas para mitigar os efeitos negativos na saúde e no desempenho operacional.

No contexto de rotina acadêmica da Academia da Força Aérea (AFA), as atividades acadêmicas se misturam com obrigações militares e práticas de voo, no caso dos cadetes pertencentes ao Curso de Oficiais Aviadores. Essa combinação resulta em uma intensa sobrecarga de tarefas e prazos, que gera elevados níveis de estresse ocupacional, cuja manifestação ocorre por meio de sintomas físicos, como dores de cabeça, sudorese, dores musculares e angústia, além de fatores psicológicos, como ansiedade e nervosismo, os quais impactam diretamente na capacidade de concentração e na assimilação dos conteúdos acadêmicos.

Além disso, Molon (2013) ressalta que, embora o estresse seja inerente à formação do CFOAV, servindo inclusive como um elemento que pode estimular a adaptação e o desenvolvimento de resiliência, a falta de estratégias de *coping*<sup>4</sup> adequadas e de apoio psicológico tem efeitos negativos tanto na segurança operacional quanto na eficiência acadêmica. Com isso, o autor defende a importância de implementar ações que ajudem a gerenciar o estresse, como a

---

<sup>4</sup> De acordo com o dicionário Cambridge, esse termo do inglês significa “lidar com algo” ou “aguentar um desafio”.

introdução de técnicas de relaxamento e a promoção de um ambiente de suporte social, a fim de melhorar a qualidade de vida e o desempenho dos cadetes durante o curso.

### **3 DESENVOLVIMENTO**

#### **3.1 MÉTODO DE ANÁLISE**

A pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa, combinou estudo bibliográfico e documental para fundamentar definições conceituais (Dalfovo, 2008) e coletou dados numéricos para análise estatística.

Na fase quantitativa, foram levantadas, junto à Seção de Verificação de Aprendizagem da Divisão de Ensino (DE), as notas das turmas ingressantes em 2022, 2023 e 2024, que estavam compostas por 169 militares do 4º ano, 167 do 3º ano e 146 cadetes do 2º ano (total de 482 indivíduos, entre 17 e 25 anos). Foram analisadas as disciplinas Cálculo 1 (CAL1), Cálculo 2 (CAL2), Comunicação Institucional (COIN), Direito Geral (DGEL), Filosofia (FILO), Inglês 1 (ING1), Primeiros Socorros (PSOC), Psicologia (PSIC), Português 1 (POT1) e Introdução à Administração (ITAD). Além disso, as disciplinas LIN1/LIN2 (equivalentes a ING1) e LPO1/LPO2 (equivalentes a POT1) foram ministradas às turmas Ártemis (2022) e Athos (2023).

O recorte foi justificado pela relevância dos cadetes como futuros líderes da FAB, cujas competências constavam nos Planos Pedagógicos de Curso de Aviação ICA 37-863 (Ministério da Defesa, 2024a), Intendência ICA 37-900 (Ministério da Defesa, 2024b), Infantaria ICA 37-901 (Ministério da Defesa, 2024c) e no Programa de Formação e Fortalecimento de Valores MCA 909-1 (Ministério da Defesa, 2022b). Embora as grades curriculares pudessem sofrer alterações, essas disciplinas eram obrigatórias no 1º ano de formação e foram ministradas nas três turmas que não tiveram interferência de Instrução Aérea nesse primeiro momento.

Em relação à abordagem qualitativa, o referencial teórico foi a base para a construção dos questionários e para a definição dos critérios de mensuração dos resultados. A partir dos modelos de inteligência emocional (Mayer; Salovey, 1997), resiliência (Rutter, 1993; Grotberg, Melillo e Suarez, 2002) e manejo do estresse (Dos Santos, 2023) identificados na literatura, foram extraídas categorias e dimensões conceituais que se converteram em itens de escala Likert e questões abertas. Cada enunciado obedeceu a princípios de validade de conteúdo, sendo alinhado a um constructo

teórico específico, como, por exemplo, autoconsciência emocional, regulação de impulsos e estratégias de enfrentamento, de modo a garantir que as respostas pudessem ser quantificadas. A triangulação entre múltiplas fontes teóricas e a construção sistemática de indicadores permitiu aferir, de forma rigorosa, não apenas a frequência de percepções e comportamentos, mas também a profundidade dos fenômenos investigados, assegurando a coerência entre o referencial teórico e a análise dos resultados.

Esse questionário, aplicado via *Google Forms*, visou avaliar a percepção dos cadetes sobre a atuação de Grupos de Apoio na rotina acadêmica e o papel da saúde mental. O instrumento de múltipla escolha utilizou a Escala Likert, na qual o participante indicou seu grau de concordância com afirmações sobre o desempenho desses grupos (Singh, 2006). O questionário foi anônimo e dispensou aprovação do Comitê de Ética, conforme Resolução CNS 510/2016 (Ministério da Saúde, 2016) e Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais 13.709/2018 (Brasil, 2018), pois não envolveu dados sensíveis ou identificação dos respondentes.

As notas dos alunos, consideradas variáveis contínuas (Bussab; Morettin, 2010), foram tratadas em R, software gratuito e de alto nível, acessível a pesquisadores sem especialização técnica (Fröhlich *et al.*, 2023). Inicialmente, realizou-se análise descritiva (média, mediana e amplitude interquartil) e construiu-se *boxplots* para visualizar centralidade, dispersão e outliers, definidos como valores extremos fora da distribuição típica. Em seguida, testaram-se os pressupostos de normalidade (Shapiro–Wilk) e homocedasticidade (Levene). Após a realização de ambos, empregou-se o teste t para amostras independentes, comparando os grupos Experimento e Controle, considerando possíveis diferenças de variância conforme o Teorema do Limite Central (Bussab; Morettin, 2010).

Em cada etapa, consideraram-se as limitações práticas, como arredondamentos e escala restrita de 0 a 10, na interpretação dos resultados, garantindo rigor e validade às inferências sobre o impacto dos grupos psicoeducativos no desempenho acadêmico dos cadetes.

## 3.2 ANÁLISE E DISCUSSÕES

### 3.2.1 Disciplinas a serem analisadas

Para uniformizar a apresentação dos resultados e evitar repetições, adotou-se o seguinte procedimento estatístico em todas as disciplinas listadas: Primeiramente, as turmas Ártemis (2022) e Athos (2023) foram agrupadas como “Controle” e a turma Uiraçu (2024) como “Experimento”. Assim, em cada disciplina, aplicou-se o teste de Shapiro–Wilk para verificar a normalidade das Médias Finais da Disciplina (MFD), utilizando a estatística  $W$  para mensurar o grau de aderência dos dados à distribuição normal. Em seguida, avaliou-se a homogeneidade de variâncias pelo teste de Levene, cuja estatística  $F$  compara os desvios absolutos em torno da mediana de cada grupo, definindo se há ou não homocedasticidade. Por fim, considerando amostras independentes com mais de 30 observações e possíveis variâncias desiguais, realizou-se o teste  $t$  de Welch para confrontar as médias entre Controle e Experimento, sem a suposição de variâncias iguais.

Em cada etapa foi também calculado o  $p$ -valor, que indica a probabilidade de obter um resultado tão extremo quanto o observado sob a hipótese nula (por exemplo, de normalidade, de igualdade de variâncias ou de médias iguais). Assim, um  $p$ -valor menor que o nível de significância adotado (em geral 0,05) sinaliza evidência suficiente para rejeitar a hipótese nula e concluir, com o grau de confiança desejado, que há efeito estatisticamente significativo entre os grupos (Bussab; Morettin, 2010). Essa sequência lógica de verificação de normalidade ( $W$ ), avaliação de variância ( $F$ ), comparação de médias ( $t$  de Welch) e interpretação do  $p$ -valor garante coesão e coerência à análise estatística das disciplinas estudadas.

### 3.2.1.1 *Introdução à Administração (ITAD)*

Inicialmente, os dados estatísticos descritivos referentes à disciplina de Introdução à Administração (ITAD) para os grupos Controle e Experimento encontram-se detalhados no Apêndice A, tabelas 1 e 2, onde são apresentados valores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada grupo. Esses dados oferecem uma visão geral do desempenho de ambos os grupos e complementam as análises inferenciais realizadas. Além disso, o Gráfico 1, também localizado no Apêndice A, exibe os *boxplots* das Médias Finais da Disciplina (MFD), permitindo uma visualização comparativa da dispersão, assimetria e presença de possíveis outliers nos dois grupos, o que reforça as evidências apontadas pelos testes de normalidade e variância.

No grupo Experimento, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à Média Final da Disciplina (MFD) de Introdução à Administração (ITAD) apresentou  $W = 0,95763$  e  $p\text{-valor} = 0,0001577$ . A estatística  $W$  quantifica o grau de aderência dos dados à curva normal, ou seja, quanto mais próximo esse valor de 1, maior o grau de normalidade. Além disso, o  $p$ -valor avalia a probabilidade de observar esses dados caso a distribuição fosse, de fato, normal. Como esse  $p$ -valor é muito inferior a 0,05, rejeita-se a hipótese de normalidade, indicando que os dados de MFD não seguem distribuição normal neste grupo. No grupo Controle, o mesmo teste retornou  $W = 0,95202$  e  $p\text{-valor} = 2,806 \times 10^{-10}$ . Também aqui o  $p$ -valor é muito inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese de normalidade para os valores de MFD.

Para verificar a igualdade de variâncias, aplicou-se o teste de Levene, que compara os desvios absolutos em relação à mediana de cada amostra. Assim, a condição em que amostras distintas apresentam variâncias iguais é definida como homocedasticidade, representada pelo valor  $F$ . Essa estatística, caso seja significativamente maior que 1, indica que a dispersão dos desvios entre os grupos excede o esperado pela variação interna. No caso, obteve-se  $F = 4,0607$  com  $p\text{-valor} = 0,04437$ . Como  $F$  está acima de 1 e esse  $p$ -valor está abaixo de 0,05, rejeita-se a homocedasticidade, indicando variâncias diferentes entre os grupos.

Ainda assim, em virtude do Teorema Central do Limite e considerando amostras com mais de 30 indivíduos, utilizou-se o teste  $t$  de Welch para comparar as médias. Os resultados foram:  $-2,0227$ ,  $p\text{-valor} = 0,04424$  e intervalo de confiança de 95 % de 0,00055 a 0,41766.

Com isso, conclui-se que não há diferença estatisticamente significativa entre as Médias Finais da Disciplina (MFD) de ITAD nos dois grupos, apesar da diferença observada de 0,256 ponto, que corresponde a uma diminuição de 3,11% no desempenho do grupo Experimento em relação ao Controle. Por fim, nota-se um resultado inconclusivo em relação à atuação dos grupos psicoeducativos.

### *3.2.1.2 Cálculo 1 (CAL1)*

Utilizando-se o mesmo raciocínio, os dados estatísticos descritivos referentes à disciplina de Cálculo 1 (CAL1) para os grupos Controle e Experimento encontram-se detalhados no Apêndice B, tabelas 3 e 4, em que são apresentados valores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada grupo. Esses dados proporcionam uma visão geral

do desempenho de ambos os grupos e complementam as análises inferenciais realizadas. Adicionalmente, o Gráfico 2, também localizado no Apêndice B, exibe os *boxplots* das Médias Finais da Disciplina (MFD), permitindo uma comparação da dispersão, assimetria e presença de possíveis *outliers* (pontos fora da curva de distribuição) em cada grupo, o que fortalece as evidências apontadas pelos testes de normalidade e variância.

No grupo Experimento, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à Média Final da Disciplina (MFD) de Cálculo 1 (CAL1) apresentou  $W = 0,93437$  e  $p\text{-valor} = 8,564 \times 10^{-6}$ . Como esse  $p\text{-valor}$  ficou muito abaixo de 0,05, rejeitou-se a hipótese nula de normalidade, indicando que os dados de MFD de CAL1 não seguiram distribuição normal nesse conjunto. Já no grupo Controle, o mesmo teste retornou  $W = 0,88553$  e  $p\text{-valor} = 2,2 \times 10^{-10}$ . Novamente, o  $p\text{-valor}$  situou-se bem abaixo de 0,05, levando-se à rejeição da normalidade para os valores de MFD de CAL1.

Com o intuito de verificar a homogeneidade de variâncias, aplicou-se o teste de Levene, que comparou os desvios absolutos em relação à mediana de cada amostra. O resultado foi  $F = 1,7646$  e  $p\text{-valor} = 0,1846$ , valor acima do limiar de 0,05, indicando ausência de evidência estatística para rejeitar a igualdade de variâncias entre os grupos.

Mesmo assim, em razão do Teorema Central do Limite e considerando amostras com mais de 30 indivíduos, recorreu-se ao teste  $t$  de Welch para comparar as médias. Obteve-se  $t = -1,4587$ ,  $p\text{-valor} = 0,1452$  e intervalo de confiança de 95 % que variou de  $-6,01$  a  $0,089$ . Apesar de o grupo Experimento, que participou dos encontros psicoeducativos, ter apresentado em média 0,256 ponto a mais na Média Final de Cálculo 1, o que equivale a um ganho de 3,28 % em relação ao Controle, esse incremento não se mostrou estatisticamente significativo. Desse modo, não há indícios robustos para afirmar que a intervenção psicoeducativa tenha influenciado de forma consistente o rendimento em CAL1.

### 3.2.1.3 Cálculo 2 (CAL2)

Outrossim, os dados estatísticos descritivos referentes à disciplina de Cálculo 2 (CAL2) para os grupos Controle e Experimento encontram-se detalhados no Apêndice C, tabelas 5 e 6, nas quais figuram valores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada coorte. Tais informações oferecem uma perspectiva abrangente do desempenho de ambos os grupos e complementam as análises inferenciais realizadas.

Adicionalmente, o Gráfico 3, também disponível no Apêndice C, apresenta os *boxplots* das MFD, viabilizando uma comparação da dispersão, da assimetria e da eventual presença de outliers em cada conjunto, o que corrobora os resultados dos testes de normalidade e homogeneidade de variância.

No grupo Experimento, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à MFD de CAL2 indicou  $W = 0,97117$  e  $p\text{-valor} = 6,029 \times 10^{-3}$ . Como esse  $p\text{-valor}$  situou-se bem abaixo de 0,05, rejeitou-se a hipótese de normalidade, sinalizando que os dados não se ajustaram a uma distribuição normal. Já no grupo Controle, o mesmo teste apontou  $W = 0,88553$  e  $p\text{-valor} = 2,2 \times 10^{-16}$ . Mais uma vez, com  $p\text{-valor}$  inferior a 0,05, também se rejeitou a normalidade para os valores de MFD de CAL2 nessa amostra.

Para examinar a homogeneidade das variâncias, recorreu-se ao teste de Levene, cujo resultado foi  $F = 1,8503$  e  $p\text{-valor} = 0,1743$ . Em virtude do  $p\text{-valor}$  superar 0,05, não se encontrou respaldo estatístico para refutar a igualdade de variâncias entre os grupos.

Em seguida, e valendo-se do Teorema Central do Limite para amostras com mais de 30 indivíduos, aplicou-se o teste  $t$  de Welch para comparar as médias. Obtiveram-se  $t = 1,0749$ ,  $p\text{-valor} = 0,2829$  e intervalo de confiança de 95 % variando de  $-0,1536$  a  $0,5248$ . Ainda que o grupo Experimento, que participou dos encontros psicoeducativos, tenha exibido, em média, um acréscimo de 0,186 ponto na MFD de CAL2 (equivalente a um ganho de 2,38 % em relação ao Controle), tal diferença não se traduziu em significância estatística. Portanto, não se dispõe de evidências robustas que sustentem o efeito consistente da intervenção psicoeducativa no rendimento em CAL2.

#### 3.2.1.4 Comunicação Institucional (COIN)

Analogamente, os dados estatísticos descritivos referentes à disciplina de Comunicação Institucional (COIN) para os grupos Controle e Experimento encontram-se discriminados no Apêndice D, tabelas 7 e 8, nas quais são exibidos valores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada coorte. Essas informações proporcionam um panorama do desempenho de ambos os grupos e complementam as análises inferenciais. Além disso, o Gráfico 4, também disponível no Apêndice D, apresenta os *boxplots* das MFD, viabilizando

uma comparação da dispersão, da assimetria e da eventual ocorrência de outliers em cada conjunto, o que corrobora os achados dos testes de normalidade e variância.

No grupo Experimento, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à MFD de COIN indicou  $W = 0,97262$  e  $p\text{-valor} = 7,671 \times 10^{-3}$ . Tendo em vista que esse  $p\text{-valor}$  se situou bem abaixo de 0,05, rejeitou-se a hipótese nula de normalidade, sugerindo que os dados não se ajustaram a uma distribuição normal. Por sua vez, no grupo Controle, o mesmo procedimento retornou  $W = 0,97915$  e  $p\text{-valor} = 1,186 \times 10^{-5}$ . Mais uma vez, com  $p\text{-valor}$  inferior a 0,05, concluiu-se pela não normalidade dos valores de MFD de COIN nessa amostra.

Para aferir a homogeneidade das variâncias, aplicou-se o teste de Levene, que comparou os desvios absolutos em relação à mediana de cada amostra. Obteve-se  $F = 0,1604$  e  $p\text{-valor} = 0,6889$ . Como esse  $p\text{-valor}$  ultrapassou 0,05, não se encontrou base estatística para refutar a igualdade de variâncias entre os grupos.

Em seguida, e valendo-se do Teorema Central do Limite para amostras superiores a 30 indivíduos, recorreu-se ao teste  $t$  de Welch para comparar as médias. Registrou-se  $t = -2,6794$ ,  $p\text{-valor} = 7,598 \times 10^{-3}$  e intervalo de confiança de 95 % variando de  $-0,0595$  a  $-0,03863$ . Dessa forma, pode-se inferir que a intervenção por meio de grupos psicoeducativos proporcionou ao Grupo Experimento um ganho estatisticamente significativo na Média Final de COIN, refletido em um acréscimo de 2,83 % em relação ao Controle.

### 3.2.1.5 Direito Geral (DGEL)

Destarte, os dados estatísticos descritivos referentes à disciplina de Direito Geral (DGEL) para os grupos Controle e Experimento encontram-se descritos no Apêndice E, tabelas 9 e 10, nas quais figuram indicadores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada grupo. Essas informações oferecem um panorama do rendimento de ambas as turmas e complementam as análises inferenciais previamente conduzidas. Ademais, o Gráfico 5, também disposto no Apêndice E, ilustra os *boxplots* das MFD, possibilitando uma comparação da dispersão, da assimetria e da presença eventual de outliers em cada conjunto, o que solidifica as conclusões dos testes de normalidade e variância.

No grupo Experimento, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à MFD de DGEL resultou em  $W = 0,97246$  e  $p\text{-valor} = 6,808 \times 10^{-3}$ . Considerando que esse  $p\text{-valor}$  ficou substancialmente abaixo

de 0,05, rejeitou-se a hipótese de normalidade, demonstrando que os dados não se ajustaram a uma distribuição normal. Analogamente, no grupo Controle, o teste apontou  $W = 0,96507$  e  $p\text{-valor} = 5,844 \times 10^{-7}$ , o que também levou à rejeição da normalidade para os valores de MFD de DGEL nessa amostra.

Para averiguar a homocedasticidade, aplicou-se o teste de Levene, cujo resultado foi  $F = 7,6405$  e  $p\text{-valor} = 5,938 \times 10^{-3}$ . Dado que esse  $p\text{-valor}$  se situou abaixo de 0,05, constatou-se diferença significativa nas variâncias entre os grupos.

Apesar disso, valendo-se do Teorema Central do Limite e considerando amostras com mais de 30 indivíduos, recorreu-se ao teste t de Welch para comparar as médias. Obtiveram-se  $t = 3,2517$ ,  $p\text{-valor} = 0,005938$  e intervalo de confiança de 95 % entre 0,1502 e 0,6126.

Os resultados indicam que o grupo submetido à intervenção psicoeducativa apresentou, em média, 0,381 ponto a menos que o grupo Controle, equivalente a uma queda de 4,63 %. Por conseguinte, embora a psicoeducação tenda a aprimorar competências socioemocionais, nesse contexto ela parece ter deslocado tempo ou recursos cognitivos dos cadetes, o que demanda investigação adicional para determinar se tal diferença negativa decorre efetivamente da intervenção ou se outros fatores influenciaram esse resultado.

### 3.2.1.6 Filosofia (FILO)

Além disso, os dados estatísticos descritivos relativos à disciplina de Filosofia (FILO) para os grupos Controle e Experimento estão dispostos no Apêndice F, tabelas 11 e 12, onde constam valores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada grupo. Essas informações fornecem uma visão abrangente do desempenho em ambas as turmas e complementam as análises inferenciais já realizadas. Além disso, o Gráfico 6, também disponível no Apêndice F, apresenta os *boxplots* das MFD, permitindo comparar dispersão, assimetria e a ocorrência de possíveis outliers em cada conjunto, o que enfatiza as conclusões dos testes de normalidade e de variância.

Quanto à normalidade, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à MFD de FILO no grupo Experimento revelou  $W = 0,96591$  e  $p\text{-valor} = 3,026 \times 10^{-3}$ . Como esse  $p\text{-valor}$  ficou bem abaixo de 0,05, rejeitou-se a hipótese nula de normalidade, indicando que os dados não seguem distribuição

normal. De forma similar, no grupo Controle, o procedimento resultou em  $W = 0,9518$  e  $p\text{-valor} = 2,521 \times 10^{-10}$ , o que também levou à rejeição da normalidade para a MFD de FILO nessa amostra.

Para verificar a homogeneidade das variâncias, recorreu-se ao teste de Levene, que apontou  $F = 5,9256$  e  $p\text{-valor} = 1,525 \times 10^{-2}$ . Uma vez que esse  $p\text{-valor}$  ficou abaixo de 0,05, identificaram-se diferenças significativas entre as variâncias dos grupos.

Por fim, valendo-se do Teorema Central do Limite e considerando que ambas as amostras contavam com mais de 30 indivíduos, aplicou-se o teste  $t$  de Welch para confrontar as médias. Obtiveram-se  $t = 4,7869$ ,  $p\text{-valor} = 2,959 \times 10^{-3}$  e intervalo de confiança de 95 % entre 0,290 e 0,695. Considerando que o intervalo não inclui zero e que o  $p\text{-valor}$  é inferior a 0,05, concluiu-se haver diferença estatisticamente significativa nas médias de FILO, com o grupo Experimento apresentando desempenho médio 0,493 ponto inferior ao do Controle, equivalente a redução de 5,93 %. Logo, embora se observe piora no rendimento dos cadetes que participaram dos grupos psicoeducativos, faz-se necessária investigação adicional para esclarecer se essa queda se deve à intervenção ou a outros fatores, tal como já apontado no caso de Direito Geral (DGEL).

### 3.2.1.7 Inglês 1 (ING1)

Em continuidade, os dados estatísticos descritivos relativos à disciplina de Inglês 1 (ING1) para os grupos Controle e Experimento estão registrados no Apêndice G, tabelas 13 e 14, onde constam valores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada grupo. Tais informações oferecem um panorama abrangente do rendimento em ambas as turmas e enriquecem as análises inferenciais previamente realizadas. Além disso, o Gráfico 7, também disponível no mesmo apêndice, apresenta os *boxplots* das MFD, viabilizando a comparação da dispersão, da assimetria e da eventual existência de outliers em cada conjunto, o que sustenta as conclusões dos testes de normalidade e de variância.

No que tange à normalidade, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à MFD de ING1 no grupo Experimento revelou  $W = 0,93754$  e  $p\text{-valor} = 4,542 \times 10^{-6}$ . Como esse  $p\text{-valor}$  ficou nitidamente abaixo de 0,05, rejeitou-se a hipótese nula de normalidade, apontando que os dados não se ajustaram a uma distribuição normal. Já no grupo Controle, o mesmo procedimento retornou  $W = 0,88507$  e  $p\text{-valor} = 2,2 \times 10^{-16}$ ; uma vez mais, com  $p\text{-valor}$  inferior a 0,05, concluiu-se pela não normalidade da MFD de ING1 nessa amostra.

Para aferir a homogeneidade das variâncias, recorreu-se ao teste de Levene, que comparou os desvios absolutos em relação à mediana de cada amostra, resultando em  $F = 2,7335$  e  $p\text{-valor} = 9,865 \times 10^{-2}$ . Dado que esse  $p\text{-valor}$  superou o patamar de 0,05, não se encontrou base estatística para refutar a homocedasticidade entre os grupos.

Por fim, considerando o Teorema Central do Limite e o fato de ambas as amostras apresentarem mais de 30 indivíduos, aplicou-se o teste  $t$  de Welch para confrontar as médias. Obteve-se  $t = -5,0433$ ,  $p\text{-valor} = 5,635 \times 10^{-7}$  e intervalo de confiança de 95 % entre  $-0,460$  e  $-0,202$ . Assim, infere-se que a intervenção por meio dos grupos psicoeducativos propiciou ao Grupo Experimento um ganho estatisticamente significativo na MFD de ING1, com diferença média de 0,331 ponto, equivalente a um acréscimo de 3,84 % em relação ao Controle.

### 3.2.1.8 Primeiros Socorros (PSOC)

Prosseguindo, os dados estatísticos descritivos relativos à disciplina de Primeiros Socorros (PSOC) para os grupos Controle e Experimento encontram-se detalhados no Apêndice H, tabelas 15 e 16, onde figuram valores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada grupo. Essas informações fornecem um panorama abrangente do desempenho de ambas as turmas e enriquecem as análises inferenciais já efetuadas. Outrossim, o Gráfico 8, também disponível no Apêndice H, apresenta os *boxplots* das MFD, possibilitando comparar dispersão, assimetria e a ocorrência de eventuais outliers em cada conjunto, o que reforça os achados dos testes de normalidade e variância.

Em relação à normalidade, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à MFD de PSOC no grupo Experimento apontou  $W = 0,95419$  e  $p\text{-valor} = 1,895 \times 10^{-4}$ . Tendo em vista que esse  $p\text{-valor}$  ficou abaixo de 0,05, rejeitou-se a hipótese nula de normalidade, sinalizando que os dados não se ajustaram a uma distribuição normal. Analogamente, no grupo Controle, o mesmo procedimento retornou  $W = 0,96392$  e  $p\text{-valor} = 1,207 \times 10^{-8}$ , o que também conduziu à rejeição da normalidade para os valores de MFD de PSOC nessa amostra.

Posteriormente, para avaliar a homogeneidade das variâncias, recorreu-se ao teste de Levene, que comparou os desvios absolutos em relação à mediana de cada amostra e resultou em  $F = 2,690$  e  $p\text{-valor} = 0,1015$ . Como esse  $p\text{-valor}$  superou 0,05, não se encontrou base para refutar a igualdade de variâncias entre os grupos.

Por fim, considerando o Teorema Central do Limite e o fato de ambas as amostras contarem com mais de 30 indivíduos, aplicou-se o teste t de Welch para confrontar as médias. Obtiveram-se  $t=1,5822$ ,  $p\text{-valor}=0,1142$  e intervalo de confiança de 95 % variando de  $-0,043$  a  $0,399$ . Assim, ainda que o grupo Experimento, que participou dos encontros psicoeducativos, tenha exibido em média  $0,178$  ponto a menos na MFD de PSOC (equivalente a uma redução de  $2,19\%$  em relação ao Controle), essa diferença não alcançou significância estatística. Portanto, não há indícios robustos para afirmar que a intervenção psicoeducativa tenha influenciado de forma consistente o rendimento dos cadetes em PSOC.

### 3.2.1.9 Psicologia (PSIC)

Em sequência, os dados estatísticos descritivos referentes à disciplina de Psicologia (PSIC) para os grupos Controle e Experimento estão apresentados no Apêndice I, tabelas 17 e 18, onde figuram valores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada grupo. Esses indicadores disponibilizam um panorama abrangente do desempenho de ambos os conjuntos e complementam as análises inferenciais já realizadas. Paralelamente, o Gráfico 9, também constante no Apêndice I, dispõe dos *boxplots* das MFD, permitindo confrontar dispersão, assimetria e eventuais outliers em cada amostra, o que reforça as conclusões dos testes de normalidade e variância.

Para a normalidade, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à MFD de PSIC no grupo Experimento apontou  $W=0,95853$  e  $p\text{-valor}=6,835 \times 10^{-4}$ . Considerando que esse p-valor se situou abaixo de  $0,05$ , rejeitou-se a hipótese nula de normalidade, sugerindo que os dados não seguem uma distribuição normal. De maneira similar, no grupo Controle, o mesmo teste retornou  $W=0,95467$  e  $p\text{-valor}=5,886 \times 10^{-10}$ , o que também motivou a rejeição da normalidade para os valores de MFD de PSIC neste grupo.

Para verificar a homogeneidade das variâncias, recorreu-se ao teste de Levene — que compara os desvios absolutos em relação à mediana de cada amostra —, cujo resultado foi  $F=6,6887$  e  $p\text{-valor}=9,965 \times 10^{-3}$ . Dado que esse p-valor ficou abaixo de  $0,05$ , constatou-se a existência de diferenças significativas entre as variâncias dos grupos.

Por último, em virtude do Teorema Central do Limite e considerando-se amostras superiores a 30 indivíduos, aplicou-se o teste t de Welch para comparar as médias. Registrou-se

$t = -1,9642$ ,  $p\text{-valor} = 0,0506$  e intervalo de confiança de 95 % entre  $-0,361$  e  $0,0005$ . Assim, embora o grupo Experimento tenha apresentado em média 0,18 ponto a mais na MFD de PSIC (equivalente a um ganho de 2,10 % em relação ao Controle), esse incremento não atingiu significância estatística. Em consequência, não há evidências sólidas para afirmar que a intervenção psicoeducativa tenha gerado impacto consistente sobre o desempenho em Psicologia.

### 3.2.1.10 Português 1 (POT1)

Analogamente, os dados estatísticos descritivos relativos à disciplina de Português 1 (POT1) para os grupos Controle e Experimento encontram-se explicitados no Apêndice J, tabelas 19 e 20, nas quais figuram indicadores como média, mediana, quartis, mínimo e máximo das Médias Finais da Disciplina (MFD) de cada turma. Tais informações oferecem um panorama consolidado do desempenho de ambas as coortes e enriquecem as análises inferenciais já conduzidas. Concomitantemente, o Gráfico 10, também inserido no Apêndice J, apresenta os *boxplots* das MFD, permitindo confrontar dispersão, assimetria e possíveis outliers em cada conjunto, o que reforça as interpretações advindas dos testes de normalidade e variância.

No que diz respeito à normalidade, o teste de Shapiro–Wilk aplicado à MFD de POT1 no grupo Experimento apontou  $W = 0,98647$  e  $p\text{-valor} = 2,103 \times 10^{-1}$ . Como esse  $p\text{-valor}$  superou 0,05, não rejeitou-se a hipótese nula de normalidade, indicando que os dados se ajustaram adequadamente a uma distribuição normal. Em contrapartida, no grupo Controle, o mesmo procedimento gerou  $W = 0,97608$  e  $p\text{-valor} = 2,36 \times 10^{-10}$ ; nesse caso, o  $p\text{-valor}$  ficou bem abaixo de 0,05, o que levou à rejeição da normalidade para a MFD de POT1 nessa amostra.

Visando aferir a homocedasticidade, recorreu-se ao teste de Levene — que avalia os desvios absolutos em relação à mediana de cada conjunto —, obtendo-se  $F = 9,2733$  e  $p\text{-valor} = 2,389 \times 10^{-3}$ . Dado que esse  $p\text{-valor}$  se situou abaixo de 0,05, rejeitou-se a hipótese de variâncias iguais, sinalizando diferenças significativas entre os grupos.

Finalmente, considerando o Teorema Central do Limite e o fato de ambas as amostras apresentarem mais de 30 indivíduos, aplicou-se o teste  $t$  de Welch para comparar as médias. Obtiveram-se  $t = -7,8393$ ,  $p\text{-valor} = 2,079 \times 10^{-13}$  e intervalo de confiança de 95 % entre  $-0,465$  e  $-0,278$ . Consequentemente, pode-se inferir que a intervenção por meio de grupos psicoeducativos

conferiu ao Grupo Experimento um ganho estatisticamente significativo na MFD de POT1, com diferença média de 0,372 ponto, equivalente a um acréscimo de 4,28 % em relação ao Controle.

### 3.3 RESULTADOS

#### 3.3.1 Questionário feito para as Turmas Ártemis e Athos (Grupo Controle)

Com o levantamento feito, houve, no total, 166 respostas, das quais 130 foram da turma Athos (78,3%) e 36 da turma Ártemis (21,7%). Dentro de cada turma, 77,8% dos cadetes da Athos responderam, enquanto 21% da turma Ártemis o fizeram. Além disso, ao todo, foram registradas respostas de 79 cadetes aviadores (47,6%), 53 cadetes intendentes (31,9%) e 34 cadetes do curso de infantaria (20,5%).

Conforme apresentado no Apêndice K, as tabelas 21 a 30 reúnem de forma pormenorizada os percentuais de concordância, indiferença e discordância observados em cada uma das afirmações investigadas. Esses elementos complementares facilitam a comparação das variações percentuais e enriquecem a compreensão do impacto das dimensões avaliadas sobre o desempenho e o bem-estar acadêmico dos militares voluntários, corroborando os estudos de Dos Santos (2023) sobre o impacto do estresse psicológico no desempenho humano operacional de militares e dos achados de Molon (2013) sobre o estresse na formação do militar em formação.

Esses dados revelam um cenário para os militares voluntários em sua jornada acadêmica, em que a maioria reconhece que o estresse, a ansiedade e a pressão por desempenho são fatores críticos que comprometem não apenas seu rendimento acadêmico, mas também seu equilíbrio emocional. O alto percentual de concordância com afirmações como “os altos níveis de estresse impactam negativamente o desempenho” (83,73%) e “a pressão por bom desempenho aumenta o estresse” (62,66%) aponta para um ambiente acadêmico que, embora reconhecido como exigente, carece de mecanismos eficazes para mitigar os custos psicológicos dessa demanda.

Apesar da clara consciência sobre a importância do equilíbrio entre vida acadêmica e saúde mental (87,35% concordam com essa necessidade), há uma lacuna entre o reconhecimento do problema e a capacidade prática de enfrentá-lo. Menos da metade (45,18%) afirma conseguir administrar demandas sem comprometer a saúde mental, e apenas 43,37% sentem ter suporte psicológico adequado. Isso sugere que a estrutura institucional atual é insuficiente para oferecer

ferramentas concretas de apoio, como acesso a serviços psicológicos, estratégias de gestão do tempo ou programas de prevenção ao estresse.

Além disso, a divisão nas respostas sobre a priorização da saúde mental (50% concordam, 27,71% discordam) reflete uma possível tensão cultural: enquanto parte dos militares internaliza a importância do autocuidado, outra parcela pode estar subjugando o bem-estar em prol de exigências institucionais ou da própria cobrança interna. Esse conflito é agravado pela percepção de que atividades extracurriculares e conhecimento sobre saúde mental são aliados (59,04% e 66,26% concordam, respectivamente), mas sem que esses recursos sejam sistemicamente integrados à rotina acadêmica.

No Grupo Controle, o alto percentual de concordância com afirmações sobre o impacto negativo do estresse e da pressão, os quais 83,73 % afirmam “altos níveis de estresse impactam negativamente meu desempenho” e 62,66 % que “a pressão por bom desempenho aumenta o estresse”, espelha a definição de estresse como um estado de desequilíbrio que consome recursos cognitivos e prejudica a aprendizagem (Lipp, 2017). Apesar de 87,35 % reconhecerem a importância do equilíbrio entre vida acadêmica e saúde mental, apenas 45,18 % sentem-se capazes de administrar as demandas sem comprometer seu bem-estar e somente 43,37 % relatam ter suporte psicológico adequado, apontando uma lacuna entre conscientização e ação prática

### **3.3.2 Questionário feito para a Turma Uiraçu (Grupo Experimento)**

Tendo sido realizado o levantamento, registraram-se 102 respostas, equivalentes a 69,86 % do efetivo de 146 militares, das quais 50 provinham dos cadetes aviadores (49 %), 30 dos cadetes intendentos (29,4 %) e 22 dos cadetes do curso de infantaria (21,6 %).

Conforme demonstrado no Apêndice L, as tabelas 31 a 40 reúnem detalhadamente os percentuais de concordância, indiferença e discordância para cada afirmação investigada. No que se refere às perguntas adicionais dirigidas ao Grupo Experimento acerca de outros aspectos influenciados pela atuação dos Grupos Psicoeducativos, foram obtidas 74 respostas, ilustradas no Gráfico 11 (Apêndice L). Destacou-se que 71,6 % dos participantes apontaram melhora no “Enfrentamento da Rotina”, 68,9 % na “Resiliência”, 58,1 % no “Bem-estar psicológico”, 52,7 % tanto em “Relacionamento interpessoal com colegas de turma” quanto em “Desenvolvimento da Inteligência Emocional”, 35,1 % em “Comunicação assertiva” e “Autoconfiança”, 14,9 % em

“Relacionamento interpessoal com familiares” e 8,1 % em “Compreensão para enfrentamento das fases do luto”.

Outrossim, ao questionar se existiriam outros efeitos, registraram-se 14 contribuições, retratadas no Gráfico 12 (Apêndice L). Nove militares informaram não ter mais considerações; uma resposta mencionou “compreensão dos pensamentos de um grupo”; outra, “desenvolvimento pessoal”; um terceiro referiu-se a maior consciência de si e do ambiente, com melhora na gestão de situações adversas; ainda, alguém afirmou que “os grupos psicoeducativos foram de extrema importância para se adaptar a uma rotina complexa e adversa”; por fim, um cadete ressaltou: “A participação nos grupos é fundamental para a consciência situacional do cadete, lembrando-o de seus valores e de onde está”. Esses resultados estão de acordo com os fatores que aceleram o progresso terapêutico como feedback, avaliação social e comparação citados por Neufeld (2011), ajudando seus pacientes, no caso, Cadetes, a reconhecerem sintomas, pensamentos, comportamentos e emoções, de acordo com a autora.

Em síntese, esses dados evidenciam que a participação em grupos psicoeducativos exerce impacto significativo na saúde mental e, segundo percepção própria dos voluntários, no desempenho acadêmico dos mesmos, com efeitos predominantemente positivos, embora heterogêneos conforme a dimensão avaliada. De modo geral, entre 51,96 % e 59,81 % dos respondentes reconheceram melhorias em aspectos centrais, como equilíbrio emocional, gestão de estresse relativo a prazos e avaliações, tomada de decisão sob pressão e acesso a ferramentas práticas para lidar com a ansiedade.

Notavelmente, os maiores ganhos concentraram-se em “Enfrentamento da Rotina” (71,6 %) e “Resiliência” (68,9 %), indicadores que atestam a capacidade de adaptação e a manutenção do funcionamento diante de desafios sistêmicos. Além disso, as elevações no “Bem-estar psicológico” (58,1 %) e no “Desenvolvimento da Inteligência Emocional” (52,7 %) sugerem que tais grupos não apenas reduzem sintomas negativos, mas também promovem competências socioemocionais duradouras, essenciais à sustentabilidade da saúde mental.

Contudo, emergem disparidades que merecem atenção: enquanto demandas práticas do ambiente acadêmico imediato (como gestão de prazos e estresse) exibiram alta taxa de concordância, temas mais existenciais ou sociais, como por exemplo, relacionamentos familiares (14,9 %) e enfrentamento do luto (8,1 %), foram menos impactados. Essa assimetria indica que, na

configuração atual, os grupos priorizam aspectos instrumentais do desempenho acadêmico em detrimento de questões pessoais mais profundas.

Adicionalmente, a significativa proporção de respostas indiferentes (até 35,30 %) e discordantes (até 25,62 %) evidencia que a eficácia das intervenções não é uniforme. Fatores como a adesão individual, a qualidade da facilitação e as expectativas prévias podem influenciar esses resultados. Por exemplo, habilidades como autoconfiança e comunicação assertiva, com menor impacto percebido (35,1 %), requerem práticas contínuas e *feedback* personalizado, possivelmente insuficientes nas dinâmicas atuais.

Em conclusão, os achados corroboram a hipótese de que grupos psicoeducativos funcionam como mecanismos catalisadores de habilidades adaptativas em contextos de alta demanda e pressão acadêmica. Embora predominem efeitos positivos, torna-se necessário ajustar o foco e a metodologia para abarcar dimensões relacionais e existenciais, garantindo que a intervenção atenda de forma mais abrangente às necessidades dos cadetes da Força Aérea Brasileira.

Desse modo, os dados coletados indicam que a intervenção por meio dos grupos psicoeducativos gerou ganhos alinhados aos referenciais teóricos de inteligência emocional e de resiliência. Destaca-se que 71,6 % dos cadetes relataram melhoria no “Enfrentamento da Rotina” e 68,9 % apontaram aumento da “Resiliência”, evidenciando o desenvolvimento de habilidades de autogestão e de regulação emocional descritas por Mayer e Salovey (1997) como competências centrais na capacidade de lidar com desafios cotidianos. Ademais, 58,1 % perceberam incremento no “Bem-estar psicológico” e 52,7 % identificaram aprimoramento no “Desenvolvimento da Inteligência Emocional”, reforçando a importância dos processos de autoconsciência e de empatia operacionalizados nos encontros psicoeducativos.

Esses achados corroboram também a visão de resiliência como um processo dinâmico de superação mediado por fatores de proteção internos e externos (Rutter, 1993; Grotberg, Melillo e Suarez, 2002), uma vez que os participantes passaram a reportar maior confiança na gestão do estresse e na manutenção do equilíbrio emocional em situações de pressão acadêmica.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise comparativa entre o grupo Experimento (submetido a intervenções psicoeducativas) e o grupo Controle revelou que a influência dos Grupos Psicoeducativos no desempenho acadêmico não foi uniforme, variando significativamente conforme a disciplina avaliada. Em algumas disciplinas, como COIN, ING1 e POT1, observou-se um aumento estatisticamente significativo no desempenho do grupo Experimento (2,83%, 3,84% e 4,28%, respectivamente), indicando que a intervenção pode ter tido um impacto positivo nessas disciplinas. Por outro lado, em DGEL e FILO, o grupo Experimento apresentou reduções significativas de 4,63% e 5,93%, respectivamente, sugerindo que fatores específicos dessas disciplinas, como metodologias de ensino ou complexidade do conteúdo, possam ter limitado a eficácia da intervenção ou até gerado efeitos adversos, sendo necessário maiores estudos para confirmar os fatores que possam ter causado essa queda no desempenho nessas disciplinas.

Em contrapartida, disciplinas como CAL1, CAL2, PSOC, PSIC e ITAD não mostraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, mesmo com variações observadas nas médias. Por exemplo, em CAL2, a redução de 2,38% no desempenho do grupo Experimento, assim como a diminuição de 2,19% em PSOC, foram atribuídas ao acaso, sem relação comprovada com a intervenção psicoeducativa. Em PSIC, embora o p-valor estivesse próximo do limiar de significância (0,0506) e a diferença média apontasse um aumento de 2,14%, o intervalo de confiança incluindo zero inviabiliza conclusões robustas, reforçando a necessidade de cautela na interpretação.

A aplicação do teste t de Welch, fundamentada no Teorema Central do Limite devido ao tamanho amostral superior a 30 indivíduos, permitiu comparar as médias mesmo em cenários sem normalidade estrita ou homocedasticidade. No entanto, a inconsistência nos resultados entre as disciplinas indica que a eficácia da intervenção psicoeducativa pode estar ligada a variáveis contextuais, como a natureza da disciplina, a adesão dos estudantes às atividades propostas ou a adequação das estratégias pedagógicas adotadas. Enquanto em algumas áreas os grupos psicoeducativos demonstraram potencial para melhorar o desempenho, em outras, os resultados foram neutros ou até negativos, evidenciando que o sucesso da intervenção depende de adaptações específicas a cada contexto acadêmico.

Conclui-se, portanto, que a atuação dos Grupos Psicoeducativos no grupo Experimento influenciou o desempenho acadêmico de forma parcial e heterogênea, com efeitos significativos em certas disciplinas e irrelevantes ou adversos em outras. Para consolidar esses efeitos, recomenda-se

em pesquisas futuras ampliar a investigação com estudos qualitativos que explorem variáveis como engajamento dos participantes, adequação metodológica e percepções subjetivas sobre as práticas psicoeducativas, a fim de elucidar os mecanismos por trás das diferenças observadas.

Em relação ao Desempenho Acadêmico, os dados coletados nos formulários distribuídos ao grupo Controle revelam um quadro complexo em que a saúde mental dos militares voluntários se apresenta como elemento-chave para o rendimento acadêmico, imerso em desafios, conscientização coletiva e pontuais oportunidades de intervenção. A rotina de estudos na esfera militar, submetida a demandas elevadas, gera estresse e ansiedade em 83,73% dos participantes, prejudicando seu desempenho. Além disso, 62,66% associam a busca por um bom resultado ao aumento do estresse, e 59,63% reconhecem a ansiedade como barreira à concentração. Embora metade dos entrevistados afirme priorizar sua saúde mental e 87,35% defenda o equilíbrio entre exigências acadêmicas e bem-estar, apenas 43,37% sentem-se efetivamente amparados pelos recursos institucionais, indicando um descompasso entre a valorização teórica do tema e a efetividade do suporte disponível.

Nesse cenário, os grupos psicoeducativos surgem como uma alternativa estratégica de acordo com os resultados obtidos nos formulários distribuídos no grupo Experimento. Assim, mais da metade dos participantes relatam ganhos em equilíbrio emocional (51,96%), gestão de prazos (entre 55,89% e 58,83%) e tomada de decisão sob pressão (54,90%), além de afirmarem dispor de ferramentas práticas para enfrentar o estresse cotidiano (53,91%). Esses resultados validam não só o fortalecimento da resiliência (68,9%) e a capacidade de lidar com a rotina militar (71,6%), mas também evidenciam uma busca ativa por autogestão emocional: 66,26% vinculam o conhecimento sobre saúde mental a melhorias acadêmicas, e 59,04% apontam as atividades extracurriculares como essenciais para seu bem-estar.

Apesar dos progressos, permanecem lacunas. Relacionamentos familiares (14,9%) e habilidades de comunicação assertiva (35,1%) ainda são aspectos que podem ser desenvolvidos, sugerindo que as intervenções concentram-se sobretudo no aspecto acadêmico, em detrimento das dinâmicas sociais mais amplas. Da mesma forma, a pouca associação dos grupos psicoeducativos ao enfrentamento do luto (8,1%) aponta para a necessidade de abordagens mais capazes de abranger questões emocionais profundas.

Em síntese, os resultados traçam o perfil de indivíduos conscientes de seus desafios emocionais, porém dispostos a transformar conhecimento em resiliência prática. A elevada adesão

aos grupos psicoeducativos demonstra que, quando dispõem de recursos concretos, como técnicas de autocontrole emocional (51,96%) e estímulo a perspectivas positivas da trajetória acadêmica (57,85%), os militares conseguem fortalecer sua capacidade de enfrentamento.

Retomando o problema de pesquisa, que indagava se a implantação de Grupos Psicoeducativos, no âmbito da Divisão de Ensino da Academia da Força Aérea, poderia influenciar o desempenho acadêmico dos cadetes, constata-se que os resultados obtidos são parciais e heterogêneos. De fato, os achados quantitativos, a partir dos testes t de Welch apoiados pelo Teorema Central do Limite, mostraram impacto positivo e estatisticamente significativo em disciplinas como Comunicação Institucional (COIN), Inglês 1 (ING1) e Português 1 (POT1), replicando o objetivo de verificar ganhos médios superiores no grupo Experimento. No entanto, em Direito Geral (DGEL) e Filosofia (FILO), as reduções observadas contrastam com a hipótese de benefícios uniformes, apontando para variáveis contextuais como, por exemplo, complexidade do conteúdo e metodologias de ensino, que carecem de investigação aprofundada.

Adicionalmente, o levantamento de percepções por meio de questionários confirmou que, embora não se tenha evidência robusta para todas as disciplinas, a intervenção psicoeducativa atendeu ao propósito de fortalecer competências socioemocionais, outro dos objetivos do estudo, sobretudo em “Enfrentamento da Rotina”, “Resiliência” e “Bem-estar Psicológico”. Tais resultados alinham-se às hipóteses de que os grupos poderiam também beneficiar a saúde mental e, indiretamente, o rendimento acadêmico em ambientes de alta pressão, como o vivenciado pelos cadetes.

Por fim, associando-se os objetivos de mensurar efeitos sobre desempenho acadêmico e saúde mental, conclui-se que a implantação dos Grupos Psicoeducativos exerceu influência relevante em aspectos acadêmicos e emocionais, ainda que não de forma uniforme. Recomenda-se, portanto, aprofundar o estudo por meio de investigações qualitativas e ajustes metodológicos, de modo a esclarecer os mecanismos por trás dos resultados discrepantes e otimizar as estratégias de intervenção conforme as especificidades de cada disciplina e necessidade dos participantes. A conclusão da pesquisa corrobora com os achados de Nunes-Valente e Monteiro (2016), Silva *et al* (2022) e Dos Santos (2023) sobre os fatores que impactam o desempenho acadêmico do militar em formação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, T. B.; LOPES, A. P. A.. Principais causas do estresse e da ansiedade na sociedade contemporânea e suas consequências na vida do indivíduo. **Contradição-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais**, v. 3, n. 1, 2022.
- ALMEIDA, C. W. de. Política de defesa no Brasil: considerações do ponto de vista das políticas públicas. **Opinião Pública**, v. 16, p. 220-250, 2010.
- CARNEIRO, A. L. D.. Os efeitos da síndrome de burnout em profissionais militares e as contribuições da psicologia. **Mimesis**, v. 42, n. 2, 2021.
- BRANDT, J. Z.; TEJEDO-ROMERO, F.; ARAUJO, J. F. F. E.. Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 ago. 2018.
- BUSSAB DE O., W. ; A. MORETTIN, P. **.ESTATÍSTICA BÁSICA**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- COBÊRO, C.; PRIMI, R.; MUNIZ, M.. **Inteligência emocional e desempenho no trabalho: um estudo com MSCEIT, BPR-5 e 16PF**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 16, p. 337-348, 2006.
- CYRULNIK, B. *et al.* El realismo de la esperanza. **Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia**. Barcelona: Gedisa, 2004.
- DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A.. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista interdisciplinar científica aplicada**, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008.
- PEREIRA, L. F. C. A Missão Constitucional Das Forças Armadas do Brasil na Garantia Da Ordem. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 4, p. 111-118, 2021.
- DOS ANJOS, L. S. O emprego das Forças Armadas na garantia da Lei e da Ordem: Uma perspectiva jurídica. In: **Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Defesa (ENABED)**, X, São Paulo, 2018.
- DOS SANTOS, J. P. G. O estresse psicológico no desempenho humano operacional de militares das Forças Armadas e Auxiliares: uma revisão sistemática. 2023.
- FERREIRA, J. B. *et al.* Sucesso acadêmico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria. **VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, p. 3044-3059, 2010.
- FINEBURG, A. Academic achievement. **The encyclopedia of positive psychology**, v. 1, p. 4-6, 2009.

FRÖHLICH, A.; TURCATO, A. B.; TIEZZI, D. G.. Metodologia científica para estatística descritiva utilizando a linguagem R: Scientific methodology for descriptive statistics using the R language. **ULAKES JOURNAL OF MEDICINE**, v. 3, n. 2, 2023.

GARCIA, N. R.; BORUCHOVITCH, E.. Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. **Psico-USF**, v. 19, p. 277-286, 2014.

GOLEMAN, D.. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GROTBERG, E.; MELILLO, A.; SUAREZ, N. Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas. In: **Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas**. 2002. p. 229-229.

JÚNIOR, J. F. C. *et al.* A Resiliência como fator determinante no sucesso do aprendizado de jovens e adultos. **Revista Educação, Humanidades e Ciências Sociais**, v. 07, n. 14, 2023.

KAPCZINSKI, F. *et al.* **Bases biológicas dos transtornos psiquiátricos: uma abordagem translacional**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIPP, M. E. N.. O treino de controle do estresse em grupo: um modelo da TCC. In: NEUFELD, C. B.; RANGÉ, B. P. (Orgs.). **Terapia cognitivo-comportamental em grupos: das evidências à prática**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, p. 301-318, 2017.

MAYER, J. D; SALOVEY, P. Emotional intelligence. **Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. **Instrução do Comando da Aeronáutica (ICA) 37-863**. Projeto Pedagógico de Curso para o Curso de Formação de Oficiais Aviadores. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2024a.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. **Instrução do Comando da Aeronáutica (ICA) 37-900**. Projeto Pedagógico de Curso para o Curso de Formação de Oficiais Intendentes. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2024b.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Comando da Aeronáutica. Diretoria de Ensino. **Instrução do Comando da Aeronáutica (ICA) 37-901**: Projeto Pedagógico de Curso para o Curso de Formação de Oficiais de Infantaria. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2024c.

MINISTÉRIO DA DEFESA, Comando da Aeronáutica. Diretoria de Saúde. **Instrução do Comando da Aeronáutica (ICA) 160-51**: Estratégia de atenção integral à saúde mental. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2021.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Comando da Aeronáutica. Estado-Maior da Aeronáutica. **Diretriz do Comando da Aeronáutica (DCA) 11-45**. Concepção Estratégica Força Aérea 100. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2018.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Comando da Aeronáutica. Instituto de Psicologia da Aeronáutica. **Norma de Sistema do Comando da Aeronáutica (NSCA) 38-22**. Programa de Valorização da Vida - Apoio Emocional (PVV-AE). Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2022a.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Comando da Aeronáutica. Instituto de Psicologia da Aeronáutica. **Norma de Sistema do Comando da Aeronáutica (NSCA) 38-17**. Programa de Valorização da Vida - Prevenção do Suicídio. Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2023a.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Comando da Aeronáutica. Estado-Maior da Aeronáutica. **Manual de Comando da Aeronáutica (MCA) 909-1**. Programa de Formação e Fortalecimento de Valores (PFFV). Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2022b.

MINISTÉRIO DA DEFESA. Comando da Aeronáutica. Instituto de Psicologia da Aeronáutica. **Norma de Sistema do Comando da Aeronáutica (NSCA) 38-21**. Programa de Valorização da Vida - sensibilização e conscientização ao uso indevido de álcool, tabaco e outras substâncias psicoativas (PVV-ATS). Brasília, DF: Ministério da Defesa, 2023b.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

MOLON, L. R. D. **Estresse e estratégias de Coping no Curso de Formação de Oficiais Aviadores**. 2013. 53 p. Pirassununga, SP.

MORGAN, W. D. Transtorno de déficit de atenção em adultos. In: White & Freeman. **Terapia Cognitivo-comportamental em grupo para populações e problemas específicos**. São Paulo: Roca, 2003.

MOUTINHO, H.; MONTEIRO, A.; COSTA, A.; FARIA, L.. Papel da inteligência emocional, felicidade e flow no desempenho acadêmico e bem-estar subjetivo em contexto universitário. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 52, p. 99-114, 2019.

NEUFELD, C. B.. Intervenções em grupo na abordagem cognitivo-comportamental. In: RANGÉ, Bernard (org.). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. p. 737-750, 2011.

NUNES-VALENTE, M.; MONTEIRO, A. Inteligência emocional em contexto escolar. **Revista Eletrônica de Educação e Psicologia**, v. 7, n. 1-11, 2016.

ONONYE, U. *et al.* Academic resilience, emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. **Knowledge and Performance Management**, v. 6, n. 1, p. 1, 2022.

- RUTTER, M. **Resilience: Some conceptual considerations**. Social work, p. 122-127, 2023.
- SANTOS, D. F. M. da S. **Inteligência emocional enquanto fator protetor do job stress**. 2016. Dissertação de Mestrado.
- SILVA, M. M. *et al.* Resiliência e desempenho acadêmico: um estudo com graduandos de contabilidade. **Enfoque: Reflexão Contábil**, 2022.
- SINGH, Y. K. **Fundamental of Research Methodology and Statistics**. New Delhi: Newage International Ltd, 2006.
- SOHAIL, N. Stress and academic performance among medical students. **J Coll Physicians Surg Pak**, v. 23, n. 1, p. 67-71, 2013.
- STEINMAYR, R. *et al.* Academic achievement. Oxford, UK: **Oxford University Press**, 2014
- TAUBE-SCHIFF, M.; SUVAK, M.; ANTONY, M.; BIELING, P.; MCCABE, R.. Group cohesion in cognitive-behavioral group therapy for social phobia. **Behaviour Research and Therapy**, 45, 687-698, 2007.
- ROBERTS, D. L; PINKHAM, A. E.; PENN, D. L. Esquizofrenia. In: **Terapia cognitivo-comportamental em grupo para populações e problemas específicos**.. p. xix, 460-xix, 460, 2003.
- VARO, ML B. *et al.* Intervención grupal en los trastornos de ansiedad en Atención Primaria: técnicas de relajación y cognitivo-conductuales. **SEMERGEN-Medicina de Familia**, v. 32, n. 5, p. 205-210, 2006.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA ITAD RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO****Tabela 1** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de ITAD

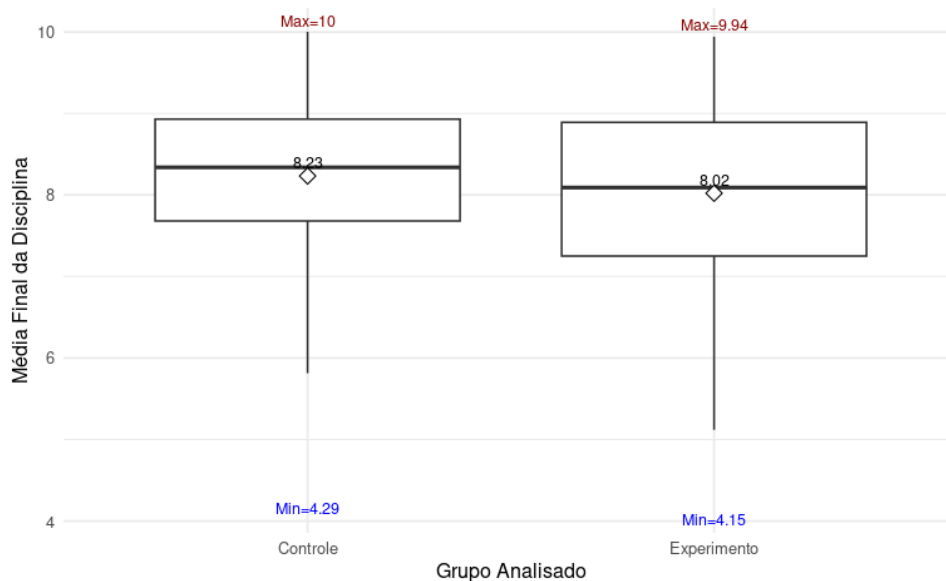
Mínimo	4.286
1° Quartil	7.680
Média	8.232
Mediana	8.338
3° Quartil	8.929
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 2** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de ITAD

Mínimo	4.150
1° Quartil	7.250
Média	8.021
Mediana	8.090
3° Quartil	8.890
Máximo	9.940

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.



**Gráfico 1** *Boxplot* das Médias Finais de ITAD por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE B - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA CAL1 RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 3** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de CAL1

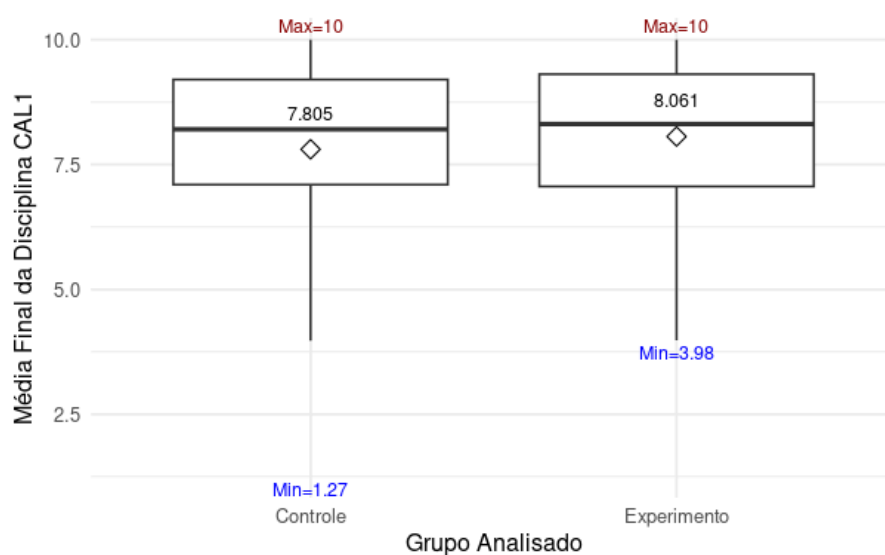
Mínimo	1.268
1° Quartil	7.261
Média	8.031
Mediana	8.328
3° Quartil	9.154
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 4** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de CAL1

Mínimo	3.982
1° Quartil	7.061
Média	8.061
Mediana	8.311
3° Quartil	9.308
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Gráfico 2** Boxplot das Médias Finais de CAL1 por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE C - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA CAL2 RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 5** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de CAL2

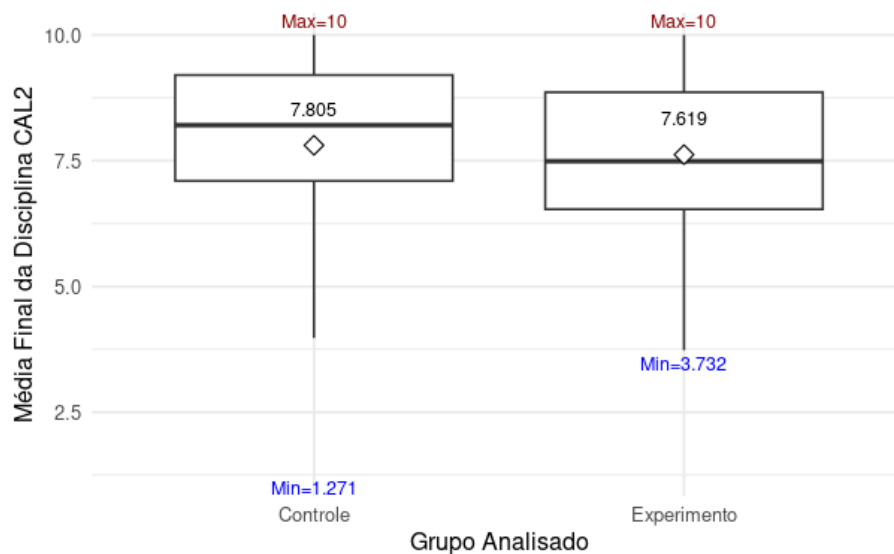
Mínimo	1.270
1° Quartil	7.097
Média	7.805
Mediana	8.205
3° Quartil	9.202
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 6** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de CAL2

Mínimo	3.732
1° Quartil	6.534
Média	7.619
Mediana	7.489
3° Quartil	8.859
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.



**Gráfico 3** Boxplot das Médias Finais de CAL2 por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE D - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA COIN RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 7** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de COIN

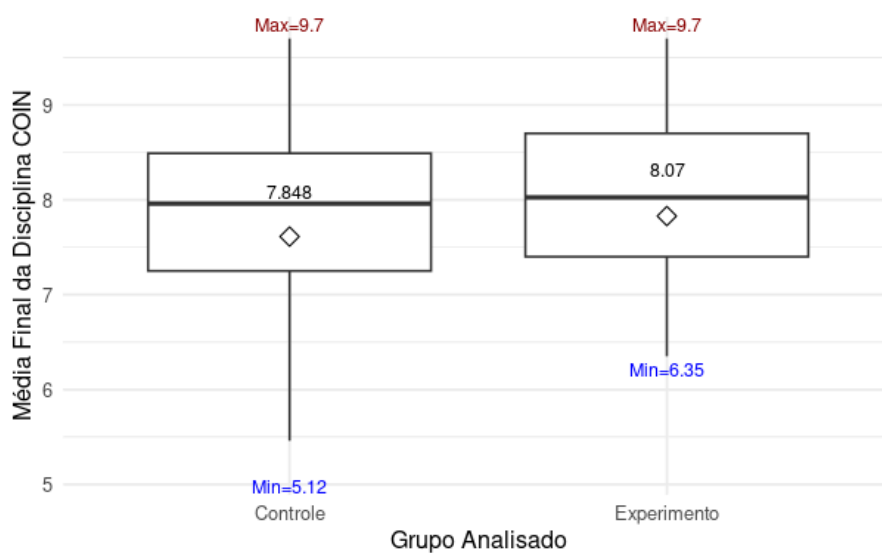
Mínimo	5.120
1º Quartil	7.250
Média	7.848
Mediana	7.960
3º Quartil	8.490
Máximo	9.700

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 8** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de COIN

Mínimo	6.350
1° Quartil	7.400
Média	8.070
Mediana	8.025
3° Quartil	8.700
Máximo	9.700

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Gráfico 4** *Boxplot* das Médias Finais de COIN por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE E - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA DGEL RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 9** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de DGEL

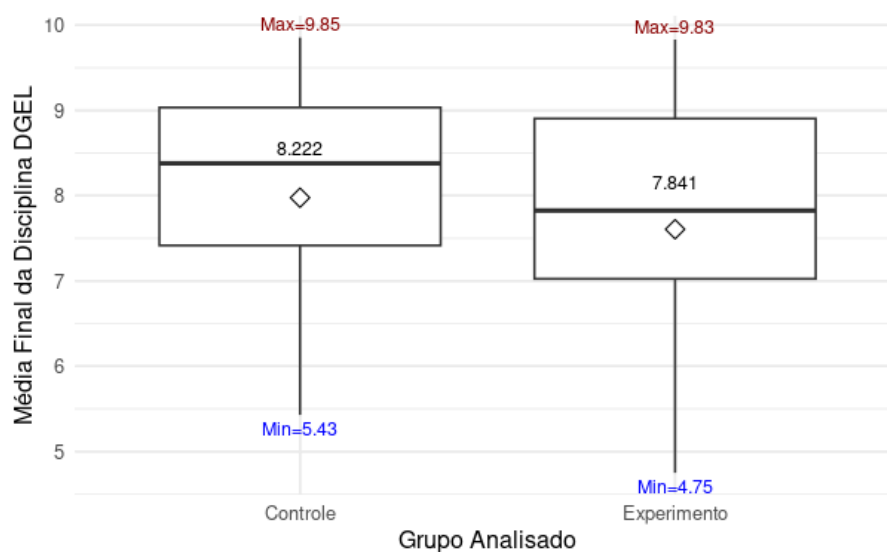
Mínimo	5.428
1° Quartil	7.416
Média	8.222
Mediana	8.379
3° Quartil	9.034
Máximo	9.853

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 10** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de DGEL

Mínimo	4.750
1° Quartil	7.025
Média	7.841
Mediana	7.825
3° Quartil	8.904
Máximo	9.830

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.



**Gráfico 5** Boxplot das Médias Finais de DGEL por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE F - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA FILO RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 11** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de FILO

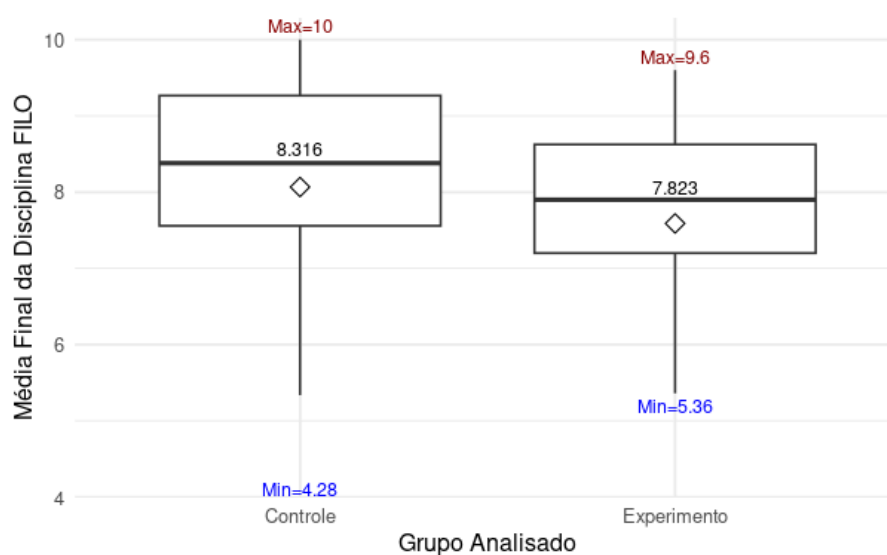
Mínimo	4.280
1° Quartil	7.558
Média	8.316
Mediana	8.380
3° Quartil	9.266
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 12** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de FILO

Mínimo	5.360
1° Quartil	7.200
Média	7.823
Mediana	7.900
3° Quartil	8.625
Máximo	9.600

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Gráfico 6** Boxplot das Médias Finais de FILO por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE G - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA ING1 RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 13** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de ING1

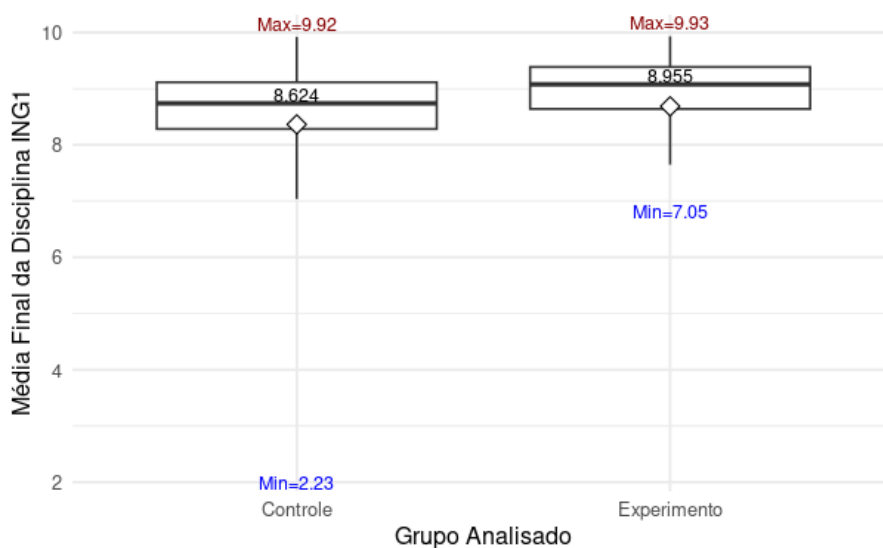
Mínimo	2.230
1° Quartil	8.284
Média	8.624
Mediana	8.740
3° Quartil	9.115
Máximo	9.920

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 14** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de ING1

Mínimo	7.050
1° Quartil	8.639
Média	8.955
Mediana	9.078
3° Quartil	9.386
Máximo	9.930

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Gráfico 7** Boxplot das Médias Finais de ING1 por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE H - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA PSOC RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 15** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de PSOC

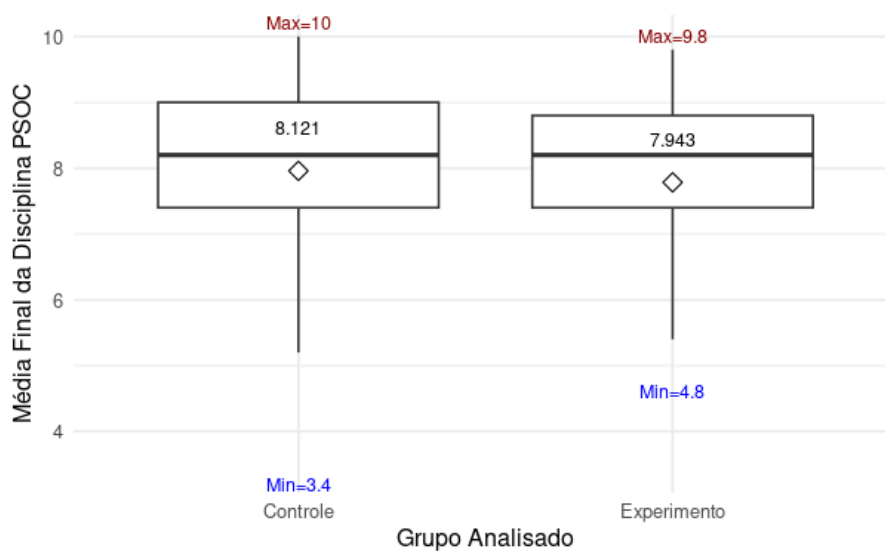
Mínimo	3.400
1° Quartil	7.400
Média	8.121
Mediana	8.200
3° Quartil	9.000
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 16** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de PSOC

Mínimo	4.800
1° Quartil	7.400
Média	7.943
Mediana	8.200
3° Quartil	8.800
Máximo	9.800

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.



**Gráfico 8** *Boxplot* das Médias Finais de PSOC por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE I - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA PSIC RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 17** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de PSIC

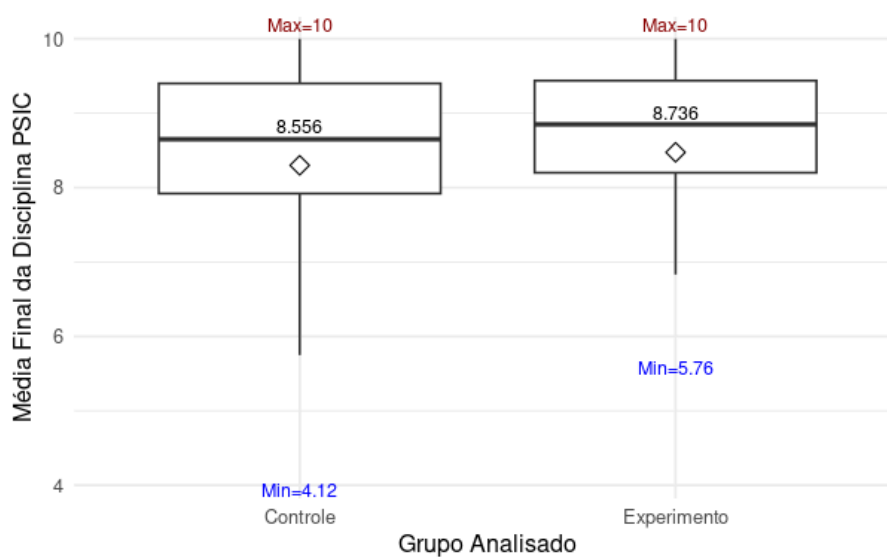
Mínimo	4.120
1° Quartil	7.400
Média	8.556
Mediana	8.200
3° Quartil	9.400
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 18** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de PSIC

Mínimo	5.760
1° Quartil	8.200
Média	8.736
Mediana	8.850
3° Quartil	9.438
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Gráfico 9** Boxplot das Médias Finais de PSIC por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE J - TABELAS E GRÁFICOS DA DISCIPLINA POT1 RELATIVAS AOS GRUPOS CONTROLE E EXPERIMENTO

**Tabela 19** Dados descritivos do Grupo Controle na Disciplina de POT1

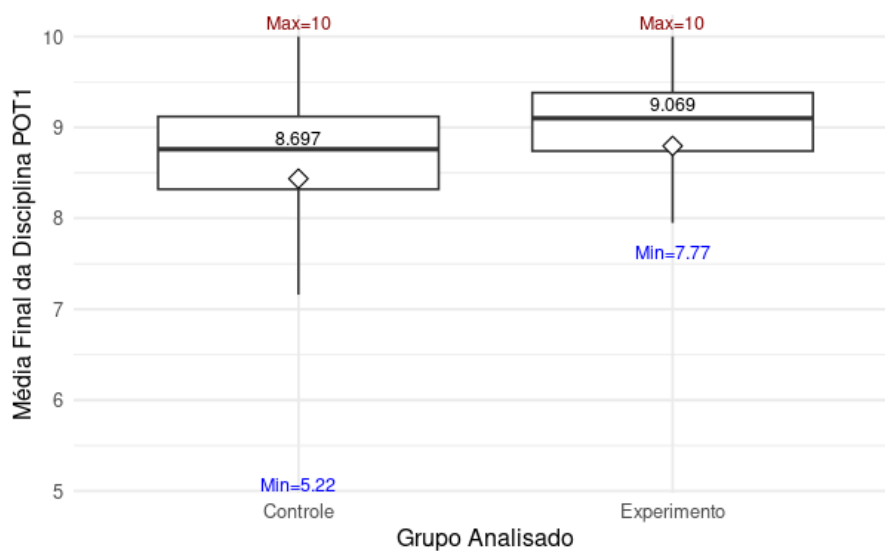
Mínimo	5.220
1° Quartil	8.320
Média	8.697
Mediana	8.760
3° Quartil	9.120
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 20** Dados descritivos do Grupo Experimento na Disciplina de POT1

Mínimo	7.772
1° Quartil	8.740
Média	9.069
Mediana	9.101
3° Quartil	9.382
Máximo	10.000

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.



**Gráfico 10** *Boxplot* das Médias Finais de POT1 por grupo

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE K - RESULTADOS OBTIDOS DO FORMULÁRIO DIRECIONADO AO GRUPO CONTROLE

**Tabela 21** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Os altos níveis de estresse na rotina acadêmica impactam negativamente meu desempenho acadêmico”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	2	1,25%
2	6	3,61%
3	19	11,46%
4	64	38,55%
5	75	45,18%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 22** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Sinto que tenho suporte psicológico suficiente para lidar com os desafios da rotina acadêmica”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	4	2,41%
2	31	18,68%
3	59	35,54%
4	45	27,11%
5	27	16,26%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 23** Resultados dos graus de concordância da afirmação “A ansiedade afeta minha capacidade de foco nas atividades acadêmicas”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	10	6,02%
2	18	10,85%
3	39	23,50%
4	68	40,96%
5	31	18,67%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 24** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Tenho facilidade em administrar as demandas acadêmicas sem comprometer minha saúde mental”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	5	3,01%
2	41	24,70%
3	45	27,11%
4	61	36,74%
5	14	8,44%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 25** Resultados dos graus de concordância da afirmação “A pressão para alcançar bom desempenho acadêmico aumenta meus níveis de estresse”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	7	4,21%
2	22	13,25%
3	33	19,88%
4	55	33,14%
5	49	29,52%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 26** Resultados dos graus de concordância da afirmação “A saúde mental é uma prioridade para mim durante o período acadêmico”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	14	8,43%
2	32	19,28%
3	37	22,29%
4	46	27,71%
5	37	22,29%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 27** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Sinto que minha saúde mental melhora quando participo de atividades extracurriculares ou grupos de apoio”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	5	3,01%
2	24	14,45%
3	39	23,50%
4	51	30,73%
5	47	28,31%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 28** Resultados dos graus de concordância da afirmação “A rotina acadêmica exige um equilíbrio entre tarefas acadêmicas e bem-estar mental”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	2	1,20%
2	8	4,82%
3	11	6,63%
4	45	27,11%
5	100	60,24%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 29** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Eu consigo identificar e manejar situações de ansiedade durante o período de avaliações”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	3	1,81%
2	23	13,85%
3	48	28,92%
4	63	37,95%
5	29	17,47%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 30** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Sinto que, ao entender mais sobre saúde mental, consigo melhorar meu desempenho acadêmico”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	4	2,41%
2	16	9,64%
3	36	21,69%
4	54	32,53%
5	56	33,73%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## APÊNDICE L - RESULTADOS OBTIDOS DO FORMULÁRIO DIRECIONADO AO GRUPO EXPERIMENTO

**Tabela 31** Resultados dos graus de concordância da afirmação “A participação em grupos psicoeducativos contribuiu para a melhora do meu equilíbrio emocional”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	7	6,86%
2	12	11,76%
3	30	29,42%
4	37	36,27%
5	16	15,69%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 32** Resultados dos graus de concordância da afirmação “As sessões dos grupos psicoeducativos me ajudaram a desenvolver melhores estratégias para lidar com o estresse acadêmico”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	5	4,90%
2	8	7,84%
3	32	31,37%
4	36	35,30%
5	21	20,59%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 33** Resultados dos graus de concordância da afirmação “A participação nos grupos psicoeducativos me ajudou a gerenciar melhor o impacto de avaliações e prazos acadêmicos na minha saúde mental”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	6	5,88%
2	12	11,76%
3	24	23,53%
4	42	41,18%
5	18	17,65%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 34** Resultados dos graus de concordância da afirmação “A participação em grupos psicoeducativos melhorou minha capacidade de tomar decisões sob pressão acadêmica”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	4	3,93%
2	14	13,72%
3	28	27,45%
4	42	41,18%
5	14	13,72%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 35** Resultados dos graus de concordância da afirmação “As habilidades de autocontrole emocional que desenvolvi nos grupos psicoeducativos contribuíram para meu desempenho nas atividades acadêmicas”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	4	3,93%
2	16	15,69%
3	29	28,42%
4	35	34,31%
5	18	17,65%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 36** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Sinto que os grupos psicoeducativos me ajudaram a ter uma visão mais positiva sobre minha trajetória acadêmica”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	4	3,93%
2	10	9,80%
3	29	28,42%
4	37	36,28%
5	22	21,57%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 37** Resultados dos graus de concordância da afirmação “A experiência em grupos psicoeducativos me deu recursos emocionais para enfrentar momentos de ansiedade no ambiente acadêmico”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	6	5,88%
2	14	13,72%
3	29	28,42%
4	31	30,41%
5	22	21,57%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 38** Resultados dos graus de concordância da afirmação “O apoio emocional obtido nos grupos psicoeducativos me auxiliou a alcançar um equilíbrio entre minhas responsabilidades acadêmicas e meu bem-estar pessoal”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	3	2,94%
2	12	11,76%
3	26	25,49%
4	40	39,22%
5	21	20,59%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

**Tabela 39** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Os grupos psicoeducativos ajudaram a aumentar minha autoconfiança em lidar com os desafios da rotina acadêmica”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	5	4,90%
2	11	10,79%
3	29	28,42%
4	36	35,30%
5	21	20,59%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

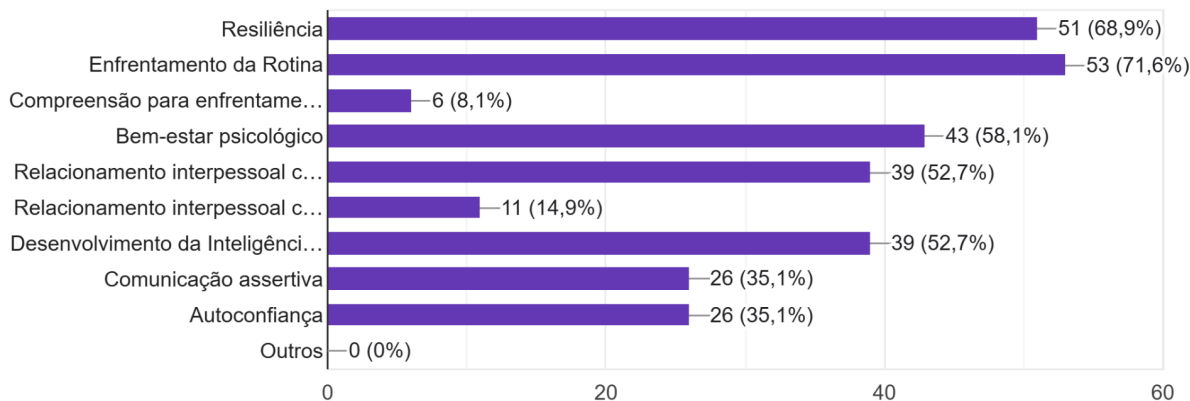
**Tabela 40** Resultados dos graus de concordância da afirmação “Os grupos psicoeducativos me proporcionaram ferramentas práticas para lidar com o estresse de maneira eficaz”

Grau de Concordância	Respostas	Porcentagem
1	4	3,93%
2	7	6,86%
3	36	35,30%
4	35	34,31%
5	20	19,60%

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

A participação nos Grupos Psicoeducativos (PVV-AE) em 2024, influenciou outros aspectos da sua rotina, além do desempenho acadêmico?

74 respostas

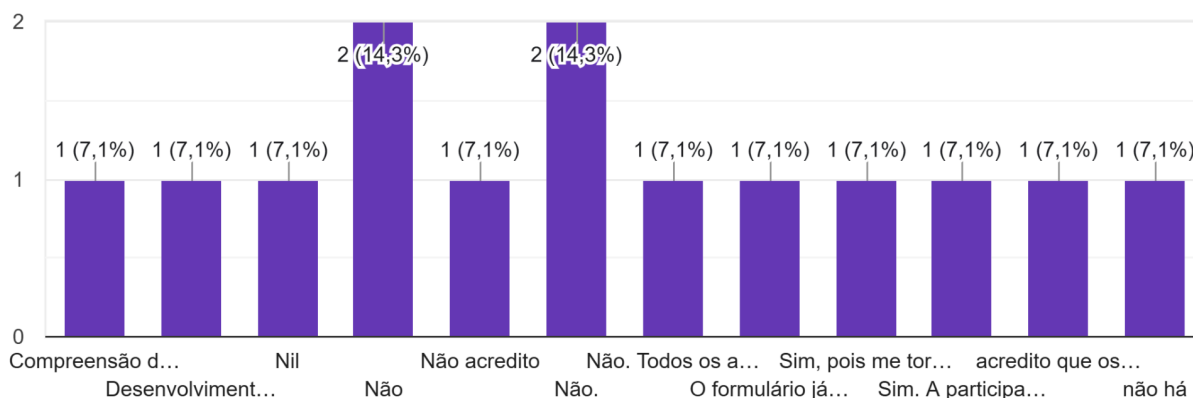


**Gráfico 11** Outros aspectos os quais os Grupos Psicoeducativos influenciaram

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

Você acredita que a participação nos Grupos Psicoeducativos (PVV-AE) possa ter contribuído com algum outro aspecto não mencionado anteriormente? Cite.

14 respostas



**Gráfico 12** aspectos citados pelos cadetes Grupos Psicoeducativos influenciaram

Fonte: Elaboração própria com base em dados coletados na pesquisa.

## **APÊNDICE M - QUESTIONÁRIO PARA OS ESQUADRÕES ÁRTEMIS E ATHOS**

De acordo com a escala descrita anteriormente, julgue seu grau de concordância com as seguintes frases:

- 1) Os altos níveis de estresse na rotina acadêmica impactam negativamente meu desempenho acadêmico.
- 2) Sinto que tenho suporte psicológico suficiente para lidar com os desafios da rotina acadêmica.
- 3) A ansiedade afeta minha capacidade de foco nas atividades acadêmicas.
- 4) Tenho facilidade em administrar as demandas acadêmicas sem comprometer minha saúde mental.
- 5) A pressão para alcançar bom desempenho acadêmico aumenta meus níveis de estresse.
- 6) A saúde mental é uma prioridade para mim durante o período acadêmico.
- 7) Sinto que minha saúde mental melhora quando participo de atividades extracurriculares ou grupos de apoio.
- 8) A rotina acadêmica exige um equilíbrio entre tarefas acadêmicas e bem-estar mental.
- 9) Eu consigo identificar e manejar situações de ansiedade durante o período de avaliações.
- 10) Sinto que, ao entender mais sobre saúde mental, consigo melhorar meu desempenho acadêmico.

## **APÊNDICE N - QUESTIONÁRIO PARA O ESQUADRÃO UIRAÇU**

De acordo com a escala descrita anteriormente, julgue seu grau de concordância com as seguintes frases:

- 1) A participação em grupos psicoeducativos contribuiu para a melhora do meu equilíbrio emocional.
- 2) As sessões dos grupos psicoeducativos me ajudaram a desenvolver melhores estratégias para lidar com o estresse acadêmico.

- 3) A participação nos grupos psicoeducativos me ajudou a gerenciar melhor o impacto de avaliações e prazos acadêmicos na minha saúde mental.
- 4) A participação em grupos psicoeducativos melhorou minha capacidade de tomar decisões sob pressão acadêmica.
- 5) As habilidades de autocontrole emocional que desenvolvi nos grupos psicoeducativos contribuíram para meu desempenho nas atividades acadêmicas.
- 6) Sinto que os grupos psicoeducativos me ajudaram a ter uma visão mais positiva sobre minha trajetória acadêmica.
- 7) A experiência em grupos psicoeducativos me deu recursos emocionais para enfrentar momentos de ansiedade no ambiente acadêmico.
- 8) O apoio emocional obtido nos grupos psicoeducativos me auxiliou a alcançar um equilíbrio entre minhas responsabilidades acadêmicas e meu bem-estar pessoal.
- 9) Os grupos psicoeducativos ajudaram a aumentar minha autoconfiança em lidar com os desafios da rotina acadêmica.
- 10) Os grupos psicoeducativos me proporcionaram ferramentas práticas para lidar com o estresse de maneira eficaz.

A participação nos Grupos Psicoeducativos em 2024 contribuiu no enfrentamento da rotina em outros âmbitos além da Divisão de Ensino? (Pergunta do tipo “Sim” ou “Não”, em que, caso escolhesse sim, o voluntário era direcionado a outra pergunta, de múltipla escolha, em que selecionaria uma ou mais das opções abaixo)

Resiliência

Enfrentamento da Rotina

Compreensão para enfrentamento das fases do luto

Bem-estar psicológico

Relacionamento interpessoal com colegas de turma

Relacionamento interpessoal com familiares

Desenvolvimento da Inteligência Emocional

Comunicação assertiva

Autoconfiança

Outros

A participação nos Grupos Psicoeducativos (PVV-AE) em 2024, influenciou outros aspectos da sua rotina, além do desempenho acadêmico? (É uma pergunta que pede uma resposta simples, caso o voluntário tenha escolhido a opção “Outros” acima)

Você acredita que a participação nos Grupos Psicoeducativos (PVV-AE) possa ter contribuído com algum outro aspecto não mencionado anteriormente? Cite.