

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças  
Armadas de Defesa de Moçambique: os casos da Academia  
Militar e da Escola de Sargentos**

**Sebastião Eduardo Timana**

**Doutoramento em Educação**

**Área de especialização em Liderança Educacional**

Lisboa, 2018

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas  
de Defesa de Moçambique: os casos da Academia Militar e da Escola  
de Sargentos**

**Sebastião Eduardo Timana**

**Doutoramento em Educação**

**Área de especialização em Liderança Educacional**

Orientadora: Doutora Glória Maria Lourenço Bastos

Co-orientador: Doutor José Fontes

Lisboa, 2018

## **A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique: os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos**

**Sebastião Eduardo Timana**

Tese apresentada à Universidade Aberta para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Liderança Educacional, realizada sob orientação da Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta e co-orientação do Professor José Fontes, Professor Associado da Academia Militar

## **Júri**

### **Presidente:**

Doutor Mário Carlos Fernandes Avelar

Professor Catedrático do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta;

### **Arguentes:**

Doutor Hermano Duarte de Almeida e Carmo

Professor Catedrático do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa

Doutor José Carlos Dias Rouco

Professor Associado da Academia Militar.

### **Vogais:**

Doutora Glória Maria Lourenço Bastos (Orientadora)

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta

Doutora Isolina Rosa Pereira Oliveira

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta

Doutora Susana Alexandra Frutuoso Henriques

Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta

Tese aprovada em 22 de Janeiro de 2018

Lisboa

2018

## **RESUMO**

Esta investigação teve como propósitos analisar a percepção que os professores militares da Academia Militar e da Escola de Sargentos das Forças Armadas (das Forças Armadas de Defesa de Moçambique) têm das suas práticas de liderança e examinar ainda as suas percepções sobre a formação ministrada nessas instituições nas áreas da liderança e da cidadania.

Na primeira parte do presente trabalho apresenta-se um percurso breve pelas principais teorias que marcaram o século XX na área da liderança. Reflete-se igualmente sobre o papel que as lideranças assumem nas organizações e como fator de mudança, em geral, para posteriormente focalizar-se o caso concreto do contexto militar. Para a componente empírica da investigação optou-se por um estudo de carácter quantitativo no qual foram inquiridos 138 professores militares, sendo 76 na AM e 62 para ESFA. Foi construído um inquérito que procurava captar a percepção sobre a formação que é ministrada nas instituições em análise, nomeadamente nas áreas de cidadania e liderança para os cursos de formação de Oficiais e Sargentos. O inquérito inclui ainda o inventário das práticas de liderança de James M. Kouzes & Barry Z. Posner, manifestadas por cinco domínios nomeadamente: “mostrar caminho”; “inspirar uma visão comum”; “desafiar o processo”; “habilitar os outros a agir”; “encorajar vontade”.

Da análise dos resultados conclui-se que apesar de formarem militares com perfis diferentes, não há diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança tanto dos professores da AM assim como da ESFA. Em ambos os grupos sobressai a dimensão “encorajar a vontade”. Em relação às áreas de formação na área da cidadania e da liderança, os professores da ESFA manifestaram índices mais elevados de satisfação.

**Palavras-chave:** Liderança; Cidadania; Formação Militar; Forças Armadas de Moçambique.

## **ABSTRACT**

This research had as main objectives to analyse the perception of the military teachers of the Military Academy (AM) and Sergeant's Military School (ESFA) (of the Mozambique Military Forces) concerning its practices of leadership, and to examine the perceptions of these teachers about the formation that is ministered in the areas of leadership and citizenship in both institutions.

In the first part of the study we present a brief overview of the main theories that marked the 20th century in the area of leadership. We also reflect on the role that leaderships plays in organizations and as a change factor, in general, to later focus on the concrete case of the military context.

The empirical part of the study follows a quantitative methodology. A survey was conducted to find out the perceptions about the training that is given in the institutions under analysis, particularly in the areas of citizenship and leadership for training courses for Officers and Sergeants. For this purpose a questionnaire was applied to a sample of 138 teachers, being 76 teachers from AM and 62 teachers from ESFA. The survey also included the inventory of leadership practices by James M. Kouzes & Barry Z. Posner manifested by five domains: "show path", "Inspire a common vision", "Challenge the process". "Enable others to act" and "Encourage will".

The results show that despite the different profiles of trainees, there is no statistically significant difference between the leadership practices of both AM teachers as well as ESFA. Both groups had better scores for the dimension "Encourage will". Concerning leadership and citizenship training areas, military teachers from ESFA seemed more satisfied than AM teachers.

**Keywords:** Leadership; Citizenship; Military Training; Mozambique Military Forces.

## **DEDICATÓRIA**

À minha família

Edna;

Laila;

Magda;

Kishua e

à Kélcia

## **AGRADECIMENTOS**

Quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram para a realização deste trabalho, particularmente as seguintes instituições e pessoas coletivas e singulares:

À Professora Doutora Glória Bastos e ao Professor Doutor José Fontes por terem acreditado e aceite a orientação deste projeto de investigação, pela sua total disponibilidade, paciência e encorajamento demonstrados nos conselhos e orientações fornecidas ao longo da pesquisa, assim como a forma inteligente, crítica e pedagógica como conduziram este trabalho.

A todos os professores do Doutoramento em Educação da Universidade Aberta, particularmente os da especialização em Liderança Educacional, aos meus colegas da 4<sup>a</sup> edição de Doutoramento em Liderança Educacional, pelo contributo dado desde a fase de seminários e mais tarde na conceção do projeto de pesquisa.

Ao Ministério da Defesa Nacional de Moçambique, por ter autorizado a continuação de estudos ao nível de doutoramento.

Aos oficiais da Academia Militar e da Escola de Sargentos das Forças Armadas pela colaboração e participação nesta pesquisa.

Ao senhor Brigadeiro Francisco Zacarias Mataruca e ao Coronel de Artilharia José Correia Langa Júnior nomeadamente, ex-chefe do Departamento de Doutrina no Estado Maior-general e chefe do gabinete de Sua Excelência o chefe do Estado Maior-general pelo apoio prestado e que permitiu obter autorização para realização da recolha de dados empíricos nas duas instituições de formação militar.

Ao senhor Brigadeiro Cândido José Tirano, chefe do Estado-maior do Ramo da Força Aérea de Moçambique pelo apoio prestado para que se realizasse com sucesso a viagem de Maputo à Nampula e vice-versa no âmbito da recolha de dados no terreno.

Ao comando do ISEDEF, pelo apoio prestado na compra do bilhete de passagem aérea Maputo Lisboa e vice-versa no âmbito da apresentação e defesa pública da tese.

Ao senhor Tenente-coronel de infantaria, docente na Academia Militar José Armando Bila e sua família pelo acolhimento durante a fase da realização do trabalho de campo em Nampula.

Ao senhor Tenente-coronel de infantaria, chefe do serviço de pessoal da Academia Militar José Fernando Mucarara, pelo apoio moral e material ao longo da minha estadia em Nampula.

À biblioteca da Academia Militar em Lisboa e ao Tenente-coronel do Exército Português José Carlos Dias Rouco de infantaria, pelo apoio prestado durante o trabalho desenvolvido em Portugal.

## **ÍNDICE**

RESUMO .....	ii
ABSTRACT .....	v
DEDICATÓRIA.....	vi
AGRADECIMENTOS .....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO .....	11
1. Liderança e desenvolvimento das organizações.....	12
1.1 Teorias de liderança: breve perspetiva .....	13
1.1.1 A abordagem dos traços.....	14
1.1.2. As abordagens comportamentais .....	18
1.1.3 Teoria de liderança carismática .....	19
1.1.4 Teorias situacionais.....	22
1.1.5 Teoria dos recursos cognitivos.....	26
1.2 Perspetivas integradoras de liderança.....	27
1.2.1 Liderança transaccional e transformacional .....	28
1.2.2 Conceito de liderança autêntica .....	34
1.2.3 O modelo de Kouzes e Posner .....	37
1.2.4 Síntese das teorias de liderança.....	44
1.3 A liderança e a mudança nas organizações .....	47
1.3.1 Papel da liderança na mudança .....	54

2. A cultura organizacional militar e a liderança.....	60
2.1 A cultura organizacional militar .....	62
2.1.1 A iniciação à cultura militar: as estratégias de socialização e os seus rituais.....	68
2.1.2 Organização e hierarquia militar.....	71
2.2 Perspetivas sobre liderança em contexto militar .....	76
2.2.1 Formar para a liderança em contexto militar .....	84
3. O ensino militar em Moçambique .....	102
3.1 Breve historial sobre o desenvolvimento das FADM.....	102
3.2 Enquadramento atual das FADM .....	111
3.3 O ensino militar .....	114
3.3.1 A Academia Militar .....	115
3.3.2 A Escola de Sargentos .....	117
3.3.3 Os planos de formação – breve análise.....	120
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	124
1. Apresentação do estudo empírico.....	125
2. Aspetos metodológicos.....	127
2.1 Apresentação do questionário.....	129
2.2 Procedimentos seguidos .....	137
3. Apresentação e discussão dos dados .....	141
3.1 Caracterização dos inquiridos.....	142
3.2 Análise das componentes da parte II do questionário (Formação para a Liderança).....	145
3.2.1 Resultados dos professores da AM.....	145
3.2.2 Resultados dos professores da ESFA.....	150
3.2.4 Análise dos resultados por posto militar.....	156
3.3 Análise global dos resultados obtidos na parte II do questionário .....	167

3.3.1 Áreas transversais de formação .....	169
3.3.2 Áreas específicas de formação.....	180
3.3.3Análise Fatorial.....	183
3.4 Apresentação dos resultados da parte III do questionário – <i>LPI</i> de Kouzes & Posner ....	212
3.4.1 Comparação das práticas de liderança .....	218
3.4.2 Análise das Medidas de Tendência Central .....	224
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	247
BIBLIOGRAFIA .....	256

## ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO .....	268
ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DO USO DO <i>LPI</i> .....	275
ANEXO III – PLANO DO PROCESSO DOCENTE DA ESPECIALIDADE DE INFANTARIA – ESFA .....	278
ANEXO IV – PLANO DE ESTUDOS DA ESPECIALIDADE DE INFANTARIA – AM 281	
ANEXO V – MATRIZ DE SATISFAÇÃO .....	287

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b> - Visualização do nível de satisfação relativamente ao item lidar com a diversidade.....	169
<b>Gráfico 2</b> - Visualização do nível de satisfação relativamente a educação cívico-patriótica.....	171
<b>Gráfico 3</b> - Visualização do nível de satisfação relativamente a educação para a solidariedade .....	173
<b>Gráfico 4</b> - Visualização do nível de satisfação relativamente a educação ambiental .....	175
<b>Gráfico 5</b> - Visualização do nível de satisfação relativamente educação quanto a saúde militar.....	176
<b>Gráfico 6</b> - Visualização do nível de satisfação relativamente a educação quanto ao género.....	178
<b>Gráfico 7</b> - Relação entre os itens da dimensão liderança e condição militar em relação aos níveis de satisfação dos respondentes .....	180
<b>Gráfico 8</b> - Relação entre os itens da dimensão formação para a liderança em relação aos níveis de satisfação dos respondentes.....	182
<b>Gráfico 9</b> - Frequências dos itens da dimensão “mostrar caminho”.....	226
<b>Gráfico 10</b> - Frequências dos itens da dimensão “inspirar uma visão partilhada” .....	230
<b>Gráfico 11</b> - Frequências dos itens da dimensão “desafiar o processo” .....	235
<b>Gráfico 12</b> - Frequências dos itens da dimensão “permitir que os outros ajam”.....	240
<b>Gráfico 13</b> - Frequências dos itens da dimensão “encorajar a vontade” .....	244

## **ÍNDICE DE QUADROS**

<b>Quadro 1-</b> Traços de personalidade e atributos e princípios de liderança.....	17
<b>Quadro 2.</b> Quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade (Hersey & Blanchard, 1969, 1988 1996). .....	25
<b>Quadro 3</b> - Domínios da liderança autêntica.....	36
<b>Quadro 4</b> -As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança segundo Kouzes & Posner .....	38
<b>Quadro 5</b> - Síntese das teorias de liderança abordadas (elaborado pelo autor).....	44
<b>Quadro 6</b> - Questões que integram a dimensão “mostrar o caminho” .....	134
<b>Quadro 7-</b> Questões que integram a dimensão “inspirar uma visão partilhada” .....	135
<b>Quadro 8</b> - Questões que integram a dimensão “Desafiar processo” .....	135
<b>Quadro 9</b> - Questões que integram a dimensão “Permitir que os outros ajam” .....	136
<b>Quadro 10</b> - Questões que integram a dimensão “Encorajar a vontade” .....	136
<b>Quadro 11</b> - População em estudo (N).....	138
<b>Quadro 12</b> - Categorias e postos de Oficiais inquiridos.....	139
<b>Quadro 13</b> - Média, Mediana e Moda no 1º Fator .....	190
<b>Quadro 14</b> - Média, Mediana e Moda no 3º Fator .....	192
<b>Quadro 15</b> - Média, Mediana e Moda no 4º Fator .....	194
<b>Quadro 16</b> - Média, Mediana e Moda no 5º Fator .....	195
<b>Quadro 17:</b> Atributos da dimensão “mostrar o caminho”.....	225
<b>Quadro 18</b> - Atributos da dimensão “uma visão partilhada” .....	<a href="#">230</a>
<b>Quadro19</b> - Atributos da dimensão “desafiar o processo” .....	233
<b>Quadro 20</b> - Atributos da dimensão “permitir que os outros ajam” .....	238
<b>Quadro 21-</b> Atributos da dimensão “encorajar a vontade” .....	243

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Características gerais da amostra para as duas instituições .....	144
Tabela 2 - Média de anos de serviço como docente dos inquiridos da AM e ESFA .....	144
Tabela 3 – Academia Militar - resultados nas áreas transversais (% válida). .....	146
Tabela 4 – AM: resultados áreas específicas - estatísticas descritivas .....	148
Tabela 5 – AM – resultados áreas específicas (% válida).....	149
Tabela 6 – ESFA – resultados áreas transversais (% válida) e estatísticas descritivas .....	150
Tabela 7 – ESFA – resultados áreas específicas .....	153
Tabela 8 – ESFA – resultados áreas específicas (% válida).....	154
Tabela 9 - Relação entre as respostas às áreas específicas e posto militar na AM.....	157
Tabela 10 - Relação entre as respostas às áreas transversais e posto militar na AM .....	159
Tabela 11 - Relação entre as respostas às áreas específicas e posto militar na ESFA .....	161
Tabela 12 - Relação entre as respostas às áreas transversais e posto militar na ESFA .....	163
Tabela 13 - Média de idades dos inquiridos da AM e ESFA .....	167
Tabela 14 - t-Student para amostras independentes .....	167
Tabela 15 - Verificação da aplicabilidade da Análise Fatorial.....	184
Tabela 16 - Fatores retidos .....	185
Tabela 17 - Satisfação em relação ao primeiro fator segundo, a instituição onde leciona e idade.....	198
Tabela 18 - Satisfação em relação ao primeiro fator, em função do tempo de serviço como docente .....	200
Tabela 19 - Satisfação em relação ao segundo fator, segundo o tempo de serviço como docente e a idade .....	201
Tabela 20 - Satisfação em relação ao segundo fator segundo o tempo de serviço como docente.....	202
Tabela 21 - Satisfação em relação ao terceiro fator segundo, a instituição onde leciona e idade .....	202
Tabela 22 - Satisfação em relação ao terceiro fator segundo o tempo de serviço como docente.....	204
Tabela 23 – Satisfação em relação ao quarto fator segundo a instituição onde leciona e idade .....	205
Tabela 24 - Satisfação em relação ao quarto fator segundo o tempo de serviço como docente.....	206

Tabela 25 - Satisfação em relação ao quinto fator, segundo a instituição onde leciona e idade .....	206
Tabela 26 - Satisfação em relação ao quinto fator o tempo de serviço como docente .....	207
Tabela 27 - Satisfação em relação ao sexto fator, segundo a instituição onde leciona e idade .....	208
Tabela 28 - Satisfação em relação ao sexto fator o tempo de serviço como docente.....	210
Tabela 29 – Práticas de liderança AM .....	212
Tabela 30 - Práticas de liderança na AM – Estatísticas descritivas .....	214
Tabela 31 - Correlação entre as práticas de liderança na AM.....	214
Tabela 32 -Práticas de liderança ESFA.....	215
Tabela 33- Dimensões da Práticas de liderança na ESFA – estatísticas descritivas .....	217
Tabela 34 - Correlação entre as práticas de liderança na ESFA.....	217
Tabela 35 - Estatísticas descritivas.....	218
Tabela 36 - t Student para amostras independentes .....	218
Tabela 37- Estatísticas descritivas.....	219
Tabela 38 – t Student para amostras independentes.....	219
Tabela 39 - Estatísticas descritivas.....	220
Tabela 40 - t Student para amostras independentes .....	220
Tabela 41 - Estatísticas descritivas.....	221
Tabela 42 - t Student para amostras independentes .....	221
Tabela 43 - Estatísticas descritivas.....	222
Tabela 44 - t Student para amostras independentes .....	223

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 - Modelo de Formação em Liderança para as FADM .....	7
Figura 2 - Educação para liderança adaptado de Carmo (1995). .....	100
Figura 3 – Correlações entre o item “atender orientações superiores” e posto militar. ....	191
Figura 4 – Correlações entre o item “educação para a cultura militar” e posto militar.....	192
Figura 5 – Correlações entre o item “Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade.” e posto militar .....	193
Figura 6 – Correlações entre o item “Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis” e posto militar.....	195
Figura 7 – Correlações entre o item “Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas” e posto militar .....	196
Figura 8 – Correlações entre o item “Reconhecer a importância das mulheres como ...” e posto militar .....	197
Figura 9 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Cumpro as minhas promessas e compromissos” e posto militar.....	227
Figura 10 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Falo com convicção sincera”.....	232
Figura 11 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Busco oportunidades desafiadoras....”....	236
Figura 12 – Correlações entre classe de Oficiais e o item ““Desenvolvo relações cooperativas entre pessoas...” .....	241
Figura 13 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito”.....	245

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACL - A academia de Ciências de Lisboa  
AF – Análise Factorial  
AGP - Acordo Geral de Paz  
AM – Academia Militar  
AACDN - Associação de Auditores dos Cursos de Defesa Nacional  
ANACOR - Análise de Correspondência  
CCL - *Center for Creative Leadership*  
CFO – Curso de Formação de Oficiais  
CFS – Curso de Formação de Sargentos  
CI - Consideração Individualizada  
CRM – Constituição da República de Moçambique  
DOI - Departamento de Organização do Interior  
DSD - Departamento de Segurança e Defesa  
EI - Estimulação Intelectual  
EMFAR – Estatuto dos Militares das Forças Armadas  
ESFA – Escola de Sargentos das Forças Armadas  
EUA – Estados Unidos da América  
FADM - Forças Armadas de Defesa de Moçambique  
FAM - Forças Armadas de Moçambique  
FAPLA - Forças Armadas Populares de Libertação de Angola  
FPLM - Forças Populares de Libertação de Moçambique  
FEL - Formação em Liderança  
GEp - Gestão pela Exceção Passiva  
IE - Inteligência Ecológica  
ISEDEF - Instituto Superior de Estudos de Defesa  
TML - Teorias das Trocas Líder-Membro  
TRC - Teoria dos Recursos Cognitivos.  
LDNFA - Lei de Defesa Nacional e das Forças Armadas

LPI - *Leadership Practices Inventory*

RC - Recompensa Contingente

QI – Coeficiente de Inteligência

T & D - Treinamento e Desenvolvimento

PCS - Provas de Classificação e Seleção

TBLL- Teoria de Banda Larga de Liderança

TRC - Teoria dos Recursos Cognitivos

MI - Motivação Inoperacional

MOD-UK – *Military of Defense (UK)*

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

MRH - Mercado de Recursos Humanos

ND-CANADA – *National Defense of Canada*

NEP – Normas de Execução Permanente

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

US Army – *United States Army*

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas



## INTRODUÇÃO

A liderança na formação de oficiais e sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) é o tema escolhido para a investigação que desenvolvemos no âmbito do doutoramento em Educação, na especialidade de Liderança Educacional, motivados pelo nosso próprio percurso profissional e pelo facto de esta problemática assumir um relevo especial face aos vários papéis que as FADM são chamadas a desempenhar, no contexto atual da sociedade moçambicana.

De facto, na sociedade atual, e em especial na sociedade moçambicana, que tem conhecido importantes desenvolvimentos nos últimos anos, as forças armadas são chamadas a cumprir tarefas diversificadas em prol do desenvolvimento do seu país, tais como a proteção dos recursos naturais, a introdução da logística de produção, a operacionalização do serviço cívico de Moçambique, a mitigação e o combate aos desastres naturais, entre outras. No caso moçambicano e segundo Mosca (2005), a economia não sofreu as transformações que se operaram em algumas economias em desenvolvimento durante a segunda metade do último século<sup>1</sup>“sendo que os níveis de rendimento *per capita* são baixos (...) a agricultura e o meio rural continuam sendo o sector que mais produz e com maior número de empregados”. Ainda segundo o mesmo autor, embora Moçambique seja um exportador de matéria-prima bruta, verifica-se um défice na balança de pagamentos (Mosca, 2005, p. 255, 256).

Logo após a independência nacional, em junho de 1975, o Governo da República Popular de Moçambique decide, no III congresso da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), realizado em Fevereiro de 1977, modernizar as suas Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM). Um dos aspetos dessa modernização das FPLM concretizou-se na sua formação académica e militar, como forma de

---

<sup>1</sup>Em algumas economias em desenvolvimento, operaram-se mudanças importantes. A estrutura do comércio externo deixou de ser tradicional: exportação de matérias-primas e importação de produtos manufacturados; emergiram novos países industrializados; etc.

adequação às novas missões de defesa da independência nacional e integridade territorial. Uma das ações desencadeadas pela estrutura máxima do Ministério da Defesa Nacional para responder a esse propósito foi a criação, a 2 de Outubro de 1978, da Escola Militar Marechal Samora Machel em Nampula, vocacionada para a formação de quadros (Oficiais) para as Forças Armadas de Moçambique (FAM).

Com a assinatura do Acordo Geral de Paz (AGP) em 1992, e em resultados desses acordos, as FAM e as forças de guerrilha da Renamo transformam-se em Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM), continuando com a missão da defesa da soberania e da integridade territorial. Assim, em 1995, a 9 de Novembro, é criado o Centro de Formação de Sargentos em Boane, formando Sargentos que antes eram instruídos nos Centros de Preparação Político Militar existentes no formato de cursos direcionados.

O desenvolvimento económico e social do país faz surgir a necessidade de transformação da Escola Militar em Academia Militar, em 2005, e o Centro de Formação de Sargentos em Escola de Sargentos das Forças Armadas, em 2008, cabendo a formação de oficiais e de sargentos para as FADM a estas duas novas instituições de formação militar, conferindo nível superior para os oficiais e médio para os sargentos.

Face ao contexto descrito, tem particular importância uma análise da formação que é hoje ministrada aos Oficiais e Sargentos, dado que após a sua formação encarregar-se-ão das funções de comando nas unidades militares das FADM. Essa formação deve atender a padrões de qualidade, nacionais e internacionais, sendo a problemática da liderança um eixo central. Assim, considerámos que seria pertinente e útil desenvolver um estudo sobre as conceções relativas às práticas de liderança nas instituições de ensino militar em Moçambique, em articulação com diversas dimensões que são hoje consideradas de relevo na formação em contexto militar, nomeadamente as relacionadas com valores e comportamentos cívicos do militar.

Por outro lado, a formação na área da liderança representa um instrumento pedagógico de elevado valor para a uniformização de atitudes e comportamentos de comando e liderança nas Forças Armadas Moçambicanas, tendo em conta que muitas das suas

práticas baseiam-se em origens diferentes, na medida em que os Oficiais das Forças Armadas de Moçambique têm a sua base de Formação em diferentes Escolas e Países.

Ainda outro aspeto que importa ressaltar prende-se com a possibilidade de gerir os Recursos Humanos das Forças Armadas Moçambicanas através de competências, o que representa uma excelente oportunidade para colocar a formação em Moçambique no eixo das tendências mais atuais, em que as competências assumem um parâmetro norteador das políticas organizacionais, ajudando desse modo a prever o futuro cada vez mais incerto e, podendo-se desta forma contribuir para um posicionamento estratégico e uma visão mais claros sobre o futuro.

Apesar de não existir uma política de formação nas FADM, o artigo 88 da Constituição da República de Moçambique, no número 2, define que o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito, e o número 2 do artigo 113 acrescenta que o Estado organiza e desenvolve a educação através do sistema nacional de educação (CRM, 2011, p. 35 e 42). Por seu turno, o estatuto dos militares das Forças Armadas, no seu artigo 71, define que o ensino ministrado em estabelecimentos militares tem como finalidade a habilitação profissional do militar, aprendizagem de conhecimentos adequados à evolução da ciência e tecnologia, bem como ao seu desenvolvimento cultural. O número 2 da Constituição acrescenta que o ensino ministrado em estabelecimentos militares garante a continuidade do processo educativo e integra-se nos sistemas educativo e formativo nacionais.

Tanto a Academia Militar como a Escola de Sargentos são definidas pelos seus estatutos como estabelecimentos militares de ensino superior, para o caso da academia militar, e médio para o caso da escola de sargentos, tendo como missão essencial formar oficiais e sargentos para os quadros permanentes das FADM, respetivamente (Decreto n.º 62/2003; Diploma Ministerial n.º 68/2008). Desta forma, as duas instituições apresentam objetivos similares, distinguindo-se sobretudo pelo facto da primeira ser uma instituição de ensino superior e a segunda de ensino médio. Transcrevemos a seguir o texto do artigo 5 do Estatuto da Academia Militar (Decreto n.º 62/2003, Artigo 5 EAM), onde podemos ler os objetivos visados para o ensino aí ministrado:

- a) Proporcionar aos oficiais uma sólida preparação de base de nível superior em moldes idênticos aos das universidades e outras instituições de ensino superior, preservando o Património Histórico e experiências militares de que o país dispõe e orientada por um conjunto de qualificações e competências aplicáveis à complexidade e diversidade resultantes da servidão da sociedade no contexto da Defesa Nacional;
- b) Garantir uma formação técnico-científica de nível superior através da aquisição de conhecimentos e dinâmica intelectual indispensáveis ao contínuo processo do acompanhamento do saber;
- c) Proporcionar aos oficiais uma formação científica para a satisfação das qualificações profissionais essenciais no âmbito do exercício das atividades da defesa militar;
- d) Prover uma formação comportamental assente na educação militar, moral e cívica, orientada para o cultivo de valores de carácter, honra e lealdade, alto sentido de dever patriótico e de disciplina;
- e) Assegurar o desempenho nas funções de comando, direção e chefia como educadores e instrutores no processo de desenvolvimento da componente militar da Defesa Nacional.

Podemos identificar, na formulação destes objetivos, duas orientações fundamentais: por um lado, um ensino que pretende alinhar com o de outras instituições de ensino superior, desenvolvendo saberes e competências técnico-científicas de nível superior; por outro lado, um ensino vocacionado para a especificidade do conhecimento militar, a que se associa uma ênfase no domínio das atitudes e dos comportamentos associados à condição militar. Destacam-se, pela importância para o nosso estudo, os objetivos d) e e), que apontam de forma mais vincada para a questão do perfil comportamental do militar e também para a problemática da liderança, nomeadamente na sua dimensão formativa, já que os militares formados pela Academia Militar (AM) poderão também ser chamados a desempenhar, por sua vez, a tarefa de educadores.

De facto, num mundo em profunda mudança, o sucesso dos líderes militares do século XXI exigirá deles, para além dos conhecimentos mais associado ao campo militar, e de um carácter de lealdade para com os valores nacionais e para com a profissão militar, uma importante dimensão de compreensão dos seus deveres cívicos e de empenhamento com o desenvolvimento do país. O exército moçambicano, cada vez mais, precisa de líderes habilitados para o exercício do comando, liderando e motivando os seus subordinados para o cumprimento da sua missão e para um envolvimento cidadão com o seu país. É desta forma que a liderança constitui uma condição indispensável para a ação plena do militar e deve ser desenvolvida de maneira sistemática e contínua e por meio de atividades diárias que simulam situações que exigem um efetivo comando, a fim de formar nos Oficiais e Sargentos a consciência de suas tomadas de decisão, proporcionando-lhes atributos essenciais nas áreas técnica, científica e afetiva.

O contributo dos líderes não deve se resumir ao dia de hoje, tem de levar ao desenvolvimento a longo prazo de pessoas e da própria instituição militar. E só através de um desenvolvimento profissional contínuo, que os líderes militares do futuro garantirão uma crescente confiança em si mesmos, intrepidez, franqueza, competência, capacidade de previsão e dedicação, assim tornar-se-ão líderes inspiradores, com agilidade mental para decidir corretamente, com uma capacidade criativa para planear soluções exequíveis e uma força de vontade para executar os planos.

Gostaríamos ainda, nesta introdução, de alinhar algumas notas sobre a nossa motivação para este estudo. Essa motivação deve-se, em primeiro lugar, ao facto de reconhecermos que a liderança, e os diversos contextos nos quais se desenvolve, diz respeito a uma das problemáticas atuais mais importantes e de maior interesse para as diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas e da Educação. Constatamos igualmente a complexidade e a incerteza que caracterizam o ambiente organizacional do século XXI, daí que a liderança vem assumindo um papel muito importante na vida das diferentes organizações e na profundidade das mudanças que nelas pode ocorrer, sendo que a formação nessa área tem um papel de indiscutível relevo.

No ambiente militar, motiva-nos o facto de existirem normas doutrinárias que são pautadas em diversos valores tais como lealdade, dever, hierarquia e disciplina; estes valores são norteadores de estilos de liderança que devem ser apresentados por todos os membros da organização, inclusive do superior para com os subordinados. Também nos estimula o facto de admitirmos que o estudo poderá contribuir com um conhecimento relevante no domínio das práticas de liderança no contexto de formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas, elementos essenciais na formação de Quadros militares, que no futuro exercerão cargos de direção, comando e chefia no âmbito das Forças Armadas de Defesa de Moçambique.

As práticas de liderança pelos formadores em relação aos formandos assumem um papel importante para habilitar os formandos no exercício da sua atividade futura como profissionais militares. E neste caso, por se tratar de um estudo piloto, motiva-nos o facto de este poder influenciar estratégias e medidas futuras que consideramos de especial relevo para o desenvolvimento das FADM, nomeadamente a construção de um referencial de competências destinados ao exercício da liderança em contexto militar. Também é nossa convicção que os resultados deste trabalho poderão contribuir para a criação de metodologias que permitam clarificar o domínio científico da liderança na formação de Oficiais e Sargentos das FADM, em articulação com outras dimensões de formação transversais, mas de significativa relevância no campo de uma formação integral e cidadã do militar. Em simultâneo pretende-se analisar as necessidades de formação específica em matérias de liderança, contribuindo desse modo para a fundamentação da necessidade da existência de uma doutrina de liderança para as FADM.

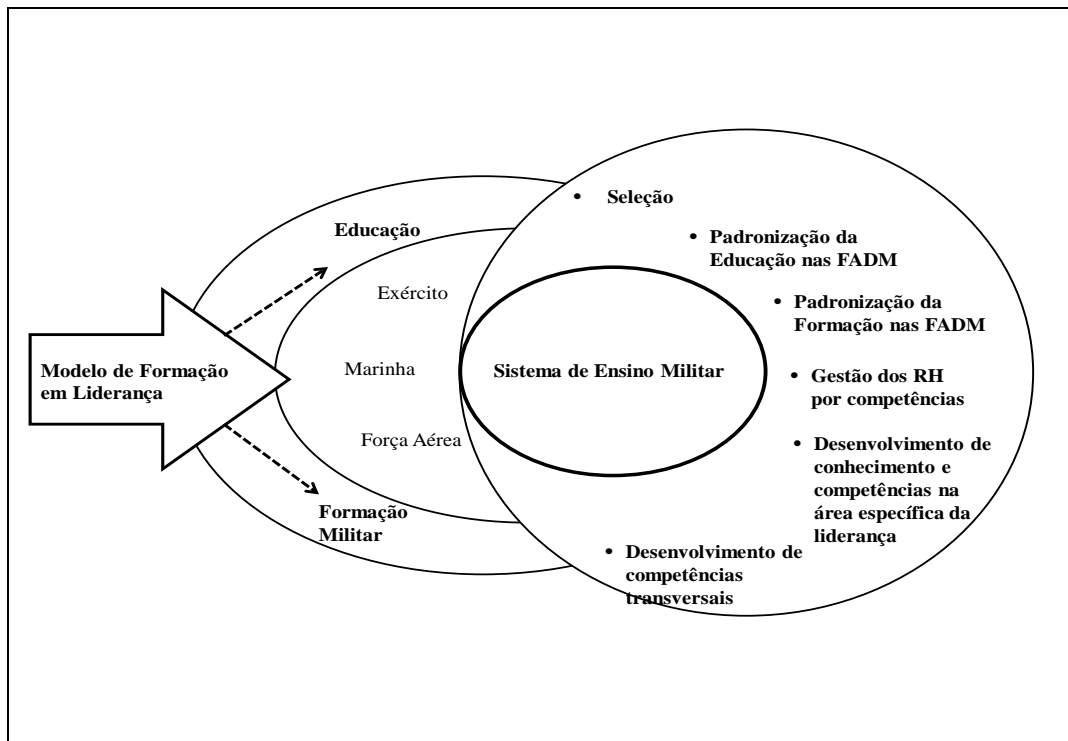


Figura 1 - Modelo de Formação em Liderança para as FADM

Partindo do contexto que descrevemos brevemente e das preocupações que enunciámos acima, determinámos então as seguintes questões de investigação:

- Como se caracterizam as lideranças educacionais (dos professores militares) na Academia Militar (AM) e na Escola de Sargentos das Forças Armadas (ESFA) das FADM?
- Quais as perceções dos professores militares sobre a formação ministrada na AM e na ESFA, nas áreas da liderança e da cidadania?

A partir destas questões, entendemos desenvolver os seguintes objetivos:

- Analisar a perceção que os professores militares da AM têm das suas práticas de liderança.

- Analisar a perceção que os professores militares da ESFA têm das suas práticas de liderança.
- Confrontar as lideranças educacionais (dos professores militares) nas duas instituições em estudo.
- Examinar as perceções dos professores militares da AM sobre a formação aí ministrada nas áreas da liderança e da cidadania.
- Examinar as perceções dos professores militares da ESFA sobre a formação aí ministrada nas áreas da liderança e da cidadania.
- Confrontar as perceções dos professores sobre a formação ministrada nas áreas da liderança e da cidadania, nas duas instituições em análise.
- Analisar os desafios da educação para a liderança e para a cidadania nas instituições de ensino militar em Moçambique

Para responder às questões e objetivos enunciados desenvolvemos um percurso investigativo assente, em primeiro lugar, no estabelecimento de um quadro conceptual (cujo eixo central é a problemática da liderança) e contextual (as FADM e a formação de Oficiais e Sargentos).

Esta primeira fase foi essencial para que as questões colocadas assumam significado científico, e para que exista uma verdadeira relação entre esta moldura e a análise posterior dos dados empíricos; isto é, partindo de um enquadramento que situe claramente a problemática abordada, procuramos desenvolver medidas que nos permitam fazer uma análise empírica através de indicadores específicos e concretos.

A segunda fase do percurso construído consubstanciou-se num estudo centrado nas escolas de formação de Oficiais e Sargentos da FADM, respetivamente a Academia Militar e a Escola de Sargentos. Como referimos antes, pretendemos indagar os formadores dessas duas instituições relativamente à perceção que têm sobre a formação que é ministrada nas instituições em análise, nomeadamente nas áreas de cidadania e liderança para os cursos de formação de Oficiais e Sargentos. Para esse efeito, optámos

por examinar o plano curricular das formações em análise e aplicámos um questionário que integra uma parte baseada no inventário das práticas de liderança de James M. Kouzes & Barry Z. Posner, que propõem uma análise sobre as práticas de liderança manifestadas por cinco domínios nomeadamente: “mostrar caminho”; “inspirar uma visão comum”; “desafiar processo”; “habilitar os outros a agir”; “encorajar vontade”, através de trinta (30) *itens* que descrevem vários comportamentos de líder exemplar.

A este percurso corresponde uma organização textual da tese, que integra duas partes para além deste capítulo introdutório onde contextualizamos a problemática em análise, as motivações do investigador, bem como as questões e os objetivos da investigação.

Na Parte I - Enquadramento – são desenvolvidas três temáticas centrais que correspondem a outros tantos capítulos, através dos quais se procura compreender, numa perspetiva abrangente, algumas das teorias sobre a liderança desenvolvidas por vários autores. Com base nas teorias é possível perceber como o conceito da liderança foi evoluindo desde os anos 40 do século XX até aos nossos dias. No segundo capítulo procura-se analisar a liderança e o desenvolvimento das organizações, em especial no que se refere o contexto militar. Sabemos que a vida constitui uma infinidade de interações com outras pessoas e organizações. É nas interações humanas, que ambas as partes envolvem-se mutuamente, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar, e vice-versa.

O âmbito militar partilha estes aspetos mas apresenta igualmente características particulares. Assim, abordamos a cultura organizacional militar e a liderança, fazendo uma trajetória desde a iniciação da cultura militar, as estratégias de socialização e seus rituais que integram o processo de seleção para o ingresso à carreira militar, a estratégias de socialização, faz-se uma análise da organização militar e uma introspeção à cultura organizacional do exército. Em articulação com estes aspetos analisamos a perspetiva de liderança em contexto militar; onde centramos a nossa análise na formação para a liderança em contexto militar incluindo a formação para a cidadania, formação cívica e a educação para a identidade nacional.

No último capítulo do enquadramento do nosso estudo analisamos o ensino militar em Moçambique, destacamos ainda o breve historial sobre o desenvolvimento das FADM, o papel atual das FADM, o enquadramento normativo das FADM e do ensino militar. Falamos depois da Academia militar e da Escola de Sargentos que são neste caso o nosso objeto de investigação e analisamos seguidamente os planos de formação das duas instituições na área de liderança fazendo uma breve análise crítica.

A Parte II refere-se ao Estudo Empírico, no qual se consideram três capítulos. Procedese em primeiro lugar à contextualização do estudo e da metodologia seguida. Os aspetos metodológicos que são a modelização do estudo são explicitados, sustentando as perspetivas e as opções através de contributos teóricos de autores de especialidade. Em seguida apresenta-se os dados e a discussão crítica dos resultados, através dos dados recolhidos a partir dos questionários, por referência as ideias colocadas em tese.

Finalizamos o nosso trabalho com a apresentação das principais conclusões e com um conjunto de recomendações que decorrem do estudo realizado.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO**

---

## **1. Liderança e desenvolvimento das organizações**

Tendo em consideração que o foco central do nosso estudo é a problemática da liderança, no contexto de formação para os oficiais e sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, iniciamos este capítulo com um percurso breve pelas principais teorias que marcaram o século XX nessa área. Tratando-se de uma temática em que nos últimos anos têm surgido várias obras de síntese, seguimos fundamentalmente alguns desses autores. Refletimos igualmente aqui sobre o papel que as lideranças assumem nas organizações e como fator de mudança, em geral, para posteriormente focalizarmos o caso concreto do contexto militar.

Sendo a liderança um processo de interação permanente entre os membros duma determinada organização ou grupo e mesmo de um estado, as teorias de liderança têm vindo a tornar-se essenciais para o desenvolvimento das organizações e para o futuro das mesmas, na medida em que elas são desafiadoras e geralmente englobam variáveis como tipo de poder e autoridade, características pessoais de líderes e liderados, inter-relações sociais, poderes atribuídos aos cargos, necessidades de alcançar resultados corporativos e conjuntos de competências desejadas e necessárias ao seu exercício. Contudo, as teorias convergem para uma direção sobre o significado da liderança, a qual se resume no ato de influenciar indivíduos e cumprir objetivos.

Para o nosso tema, cuja abordagem versa sobre a organização militar na qual os líderes no seu desempenho têm de influenciar os subordinados, muitas vezes em situações de esforço máximo, incluindo o “sacrifício da própria vida”, em benefício dos objetivos coletivos, as teorias de liderança contribuem para um melhor entendimento do princípio da responsabilidade e da importância do líder na organização militar, bem como do dever cumprido, daí considerarmos que se justifica o percurso aqui desenhado.

## **1.1 Teorias de liderança: breve perspetiva**

Para Hooper & Potter (2003), até à Segunda Guerra Mundial, a liderança era em grande parte um assunto “mítico” relacionado intimamente com questões de classe e posição social. O estudo da liderança como tema desenvolveu-se realmente nos anos 40, após a Segunda Guerra Mundial, provavelmente devido à demonstração de liderança por indivíduos que enfrentaram enormes responsabilidades naquele conflito à escala mundial (Hooper & Potter 2003, p. 65). Mas a liderança é hoje, e cada vez mais, uma questão global e que envolve todas as pessoas, seja qual for o seu cenário organizacional ou social. No entanto, já foi reconhecido que o mundo militar criou um mundo significativo de líderes.

Carlos Barracho (2012) reforça a ideia de que o século XX foi o século dos estudos organizacionais: “até cerca dos anos 40 predominou a preocupação em identificar os atributos pessoais e os traços da personalidade pessoal dos líderes. Os resultados contraditórios obtidos levaram os investigadores a concentrarem-se, de seguida, nos comportamentos observados, o que permitiu identificar grandes categorias, fatores e estilos de liderança” (p. 68). Novamente, perante resultados pouco consistentes, os estudos desenvolvidos vão procurar outros caminhos para novas formulações teóricas.

A partir dos anos 60, a atenção dos académicos vira-se para variáveis situacionais que influenciam a eficácia da liderança. Dá-se, também, a entrada da teoria sistémica nas organizações. As organizações passam a ser vistas como sistemas abertos e cibernéticos. Estas mudanças vão naturalmente refletir-se nos estudos sobre a liderança. No início dos anos 80, surge novo movimento centrado na análise de dimensões como “a compreensão e importância do carisma e na capacidade transformacional dos líderes na relação com os colaboradores; na preocupação em integrar os aspetos comportamentais e os traços de personalidade” e, finalmente, “no estudo de todo tipo de interações que se estabelecem entre todos os membros do grupo vs organização (Barracho, 2012, p. 69).

Seguindo ainda a síntese efetuada por Barracho, estes modelos procuravam definir os fatores situacionais que modelam a relação entre os comportamentos dos líderes e a eficácia dos grupos liderados. Neste contexto, destacam-se as teorias cognitivo-

motivacionais de Evans (1970) e House (1974). A aplicação destas teorias aos processos de liderança visa “testar em que medida a eficácia do líder se acha condicionada pela forma como intervém no processo motivacional dos subordinados que origina o seu grau de empenhamento e satisfação no trabalho) (p.69). Posteriormente, Winne e Hunsar (1975) propõem o alargamento e a integração do modelo de cognitivo-motivacional, em que procuram combinar as teorias de liderança de House (1971) e de House e Mitchell (1974) ou o modelo sistémico geral das organizações de Weick (1969). Outras hipóteses de integração das teorias contingenciais originaram novos modelos de liderança, como a teoria situacional de Hersey e Blanchard (1969), o modelo de Misumi e Seki (1971), próximo de modelo de Hersey e Blanchard, o modelo sistémico de Bass e Valenzi (1974), e o modelo de contingência multivariado de Heller (Barracho 2012, p. 70).

Feito este panorama geral sobre o desenvolvimento das perspectivas teóricas a propósito da liderança, ao longo do século XX, nos subpontos seguintes vamos percorrer as diversas abordagens a essa problemática, procurando articular, sempre que possível, com o contexto de formação militar.

### **1.1.1 A abordagem dos traços**

A abordagem ao conceito de liderança a partir dos traços de personalidade foi referenciada por diversos investigadores, que procuram explicar as razões pelas quais alguns indivíduos são melhores do que os outros no exercício da liderança. Rouco & Casademunt (2015, p. 53) citam vários autores que verificaram que a liderança tem uma relação com alguns traços da personalidade: Bono e Judge (2004), Ashton, Lee e Goldberg (2004) e Ashton, Lee, De Vries, Perugin, Gnisci e Sergi (2006).

Segundo Jesuíno (2005), era suposto os líderes terem «scores» mais elevados numa grande variedade de características, tanto físicas como psicológicas, a que corresponderiam diferenciais. Admite-se, por outro lado, que estas qualidades pessoais, inerentes aos líderes, eram transversais de situação para situação. E como nem todos os indivíduos eram possuidores de tais características, só os que as satisfizessem deveriam

ser considerado líderes potenciais. Uma consequência desta perspetiva consistia em privilegiar a seleção em detrimento da formação de líderes. Sendo possível identificar e medir essas qualidades de liderança, tidas como inatas no indivíduo, tornar-se-ia igualmente possível distinguir entre líderes e não líderes. Quanto à formação, ela só seria útil para aqueles que já possuíssem os necessários traços de liderança (Jesuino, 2005, p. 27). Para Barracho (2012, p. 70) esta ideia teve várias consequências, favorecendo, nomeadamente, as técnicas de seleção em detrimento da formação, ou seja, acreditando-se que as pessoas nascem líderes, vai-se seleccioná-las e não treiná-las.

Pode dizer-se que esta perspetiva está aliada à ideia dos «grandes homens»: “pessoas que possuem traços de personalidade que as tornam mais aptas ao exercício eficaz de posições de liderança” (Barracho, 2012, p. 71). Estes indivíduos, considerados líderes inatos, possuiriam um conjunto de características que os distinguiriam dos restantes, conduzindo-os mais facilmente ao sucesso: inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, capacidade de persuasão, estabilidade emocional, ser sociável, ter tolerância ao *stress* e um estatuto socioeconómico superior aos subordinados. Em síntese, a tipologia dos traços procurava:

- Identificar características de personalidade associada à liderança;
- Tentativa de identificar os atributos pessoais do líder universal, ou seja, independentemente do grupo, situação e contexto;
- Enfatizar a existência de qualidades especiais que diferenciam o líder dos liderados;
- Basear-se na crença do predomínio da seleção dos líderes em detrimento da formação. (Barracho, 2012, p. 71).

Segundo esta perspetiva, existem qualidades especiais nos líderes que os distinguem dos não-líderes, sendo aqueles capazes de liderar qualquer grupo ou qualquer situação. Mas a verdade é que as pesquisas foram incapazes de revelar quaisquer traços que, por si só, seriam suscetíveis de garantir o sucesso: “embora determinados traços de personalidade sejam requeridos na maior parte das situações de liderança, não constituem, por si só, a variabilidade dos desempenhos dos líderes, de situação para situação” (Barracho, 2012,

p. 72). Chegou-se então à conclusão de que não havia assim tantos «grandes homens» como se julgava existirem. Stogdill, em 1974 (citado por Barracho, 2012, p. 72), estabeleceu a seguinte classificação de traços pessoais:

- As habilidades e aptidões pessoais;
- O sucesso tido em situações nas quais o indivíduo foi avaliado positivamente;
- As responsabilidades;
- A participação no envolvimento social;
- O estatuto, que traduz a posição que o indivíduo atingiu.

De acordo com Stogdill, os vários estudos desenvolvidos sobre o perfil do líder permitiram constatar que um indivíduo com determinados traços teria maior probabilidade de se tornar um líder eficaz, contudo, isto por si só, não lhe garantia a eficácia. Por outro lado, a importância relativa dos diversos traços dependeria das situações, pois certos traços seriam mais importantes numa situação, mas não noutras. Estes factos levaram ao argumento de que as características pessoais dos líderes não podem ser dissociadas do contexto onde eles atuam. É em função dos contextos complexos em que atuam e enquanto elementos integrantes das diferentes culturas organizacionais que o estudo das características pessoais dos líderes volta a ter a sua razão de ser (Barracho 2012, p. 73).

Isto não invalida que se tenha continuado a analisar as características que permitem uma maior eficácia na liderança. Por exemplo Yukl (1989, 1994, como citado em Rego, 1998, p.70) considera que os traços mais importantes para a eficácia dos líderes são a energia e a capacidade para tolerar o *stress*, a autoconfiança, um elevado *locus* de controlo interno, a maturidade emocional, a integridade e a combinação de elevada motivação para o poder social com moderada necessidade de êxito e baixa necessidade de afiliação.

A teoria dos traços da personalidade tem reflexos importantes no contexto militar, em que se unem as funções de Comando e de Liderança. Os líderes militares assumem funções de Comando conferido por lei assim como pelos regulamentos: “dirigir,

controlar e coordenar forças militares”. Por conseguinte, aos líderes militares compete manter os padrões éticos da sua profissão através, não só da sua própria conduta, mas também da conduta daqueles que eles lideram. Importa ter em conta que os soldados seguem o comportamento e os padrões dos seus comandantes (Vieira, 2002, p. 26). Torna-se, assim, indispensável que os líderes militares exerçam a sua ação segundo padrões éticos perfeitamente definidos.

Na verdade, a vida de uma Unidade militar depende muito da personalidade de um comandante, e as escolas militares acabam por dar alguma ênfase aos atributos pessoais para o exercício do comando e da liderança. O quadro seguinte sintetiza os elementos apresentados por Vieira (2002) relativos a traços e princípios de liderança.

**Quadro 1-** Traços de personalidade e atributos e princípios de liderança

<b>Traços de personalidade e atributos</b>	<b>Princípios de liderança</b>
Apresentação	Conhece-te a ti próprio e procura desenvolver as tuas aptidões
Coragem	Sê proficiente técnica e taticamente
Capacidade de decisão	Procura a responsabilidade e assume a responsabilidade das tuas ações
Capacidade de resistência	
Entusiasmo	Toma decisões corretas e oportunas
Iniciativa	Dá o exemplo
Integridade	Conhece os teus subordinados e cuida do teu bem-estar
Discernimento	Mantém os teus subordinados informados
Espírito de justiça	Desenvolve nos teus subordinados o sentido de responsabilidade
Competência	
Lealdade	Assegura-te que a tarefa é compreendida, fiscalizada e cumprida
Tacto	Treina os teus subordinados como uma equipa
Generosidade	Emprega a tua unidade de acordo com as capacidades

Fonte: Adaptado de Vieira (2002)

Para Vieira (2012, p. 43) este conjunto de traços de personalidade e atributos, princípios de liderança e, estilos de liderança “só têm valor quando são aplicados de forma eficaz”. Para tal definem-se as linhas de orientação comprovadas através de ação e conduta dos líderes de sucesso que se traduzem em princípios de liderança universais. Este referencial de competências, segundo Rouco & Casademunt (2015, p. 54), é o adotado

por exemplo na Academia Militar Portuguesa, e leva os comandantes a procurar obter níveis superiores de desempenho.

### **1.1.2. As abordagens comportamentais**

É conhecido que os líderes, através dos seus comportamentos de liderança, influenciam os seus membros. Neste sentido, uma linha importante de investigação direccionou-se para a análise dos comportamentos dos líderes eficazes, procurando-se assim identificar estilos de liderança.

Nesta perspetiva há a realçar, segundo Barracho, a influência de paradigmas ao nível da psicologia das organizações e nomeadamente da burocracia de Max Weber, da organização científica do trabalho (Frederic Taylor e Henry Fayol) e das pesquisas sobre grupos de Kurt Lewin e aos resultados dos seus estudos experimentais sobre liderança em grupos naturais. Chegou-se assim à conclusão que o comportamento do líder era determinado pela sua personalidade mas também pela situação, tendo-se desenvolvido várias teorias centradas no estilo do comportamento do líder (Barracho 2012, p. 74).

Em simultâneo, ganha espaço a abordagem organizacional e as perspetivas de liderança nesse contexto. Jesuíno (2005, p. 7) realça o facto de a abordagem organizacional ter influenciado os investigadores a centrarem-se, de preferência, nos comportamentos de líderes formais<sup>2</sup>. Neste âmbito, as teorias comportamentais assumem uma dupla orientação (Barracho, 2012, p. 76): uma orienta-se para o estudo dos comportamentos dos líderes (*o que fazem, como gastam o seu tempo*) e outra que se orienta pela seguinte questão: *em que é que os líderes eficazes diferem, nos seus comportamentos, dos líderes ineficazes?*

---

<sup>2</sup>Jesuíno (2005, p. 55) considera que os estudos sobre liderança acham-se repartidos, em termos globais, em duas classes. A primeira consiste na identificação dos traços ou comportamentos característicos dos indivíduos investidos de autoridade legal ou formal para dirigir os outros. A designação consagrada na literatura para tais indivíduos é a de líderes formais. A segunda examina os traços e comportamentos dos indivíduos que exercem maior influência em grupos de tarefa (*task groups*) para os quais não se procedeu previamente a uma designação formal do líder. Tais indivíduos são designados por líderes emergentes.

Do seio dos trabalhos constituintes deste segundo ramo, duas categorias podem ser distinguidas: as abordagens universais e as contingenciais. A primeira propõe o mesmo estilo de comportamento para todas as situações (por exemplo, Grelha de Blake e Mouton, Sistemas de Liderança de Lickert), sustentando a tese de que o mesmo estilo de liderança é ótimo em todas as situações; a segunda advoga que os líderes devem adotar diferentes estilos, consoante as situações que enfrentam (Barracho, 2012, p. 76).

Por seu turno, Jesuíno (2005) refere que muitos dos estudos de campo e experiências que foram conduzidos pela Universidade de Michigan levaram à formação de um importante quadro teórico para a melhoria das organizações, que teve Likert como figura cimeira. A ideia básica consistiu em preconizar a democratização dos padrões de liderança nas organizações empresariais, dado serem mais eficazes quando comparadas com os métodos autocráticos. Numa das suas mais importantes contribuições, Likert (1967) distingue quatro estilos de gestão organizacional designados por Sistema 1 (os chefes não têm confiança nos subordinados, que são obrigados a trabalhar com base em ameaças e punições), Sistema 2 (os chefes têm uma confiança condescendente nos subordinados, numa relação de tipo patrões e criados), Sistema 3 (os chefes têm uma confiança substancial mas não total nos subordinados, havendo alguma responsabilidade partilhada) e Sistema 4 (os chefes têm confiança total nos subordinados, estando as decisões dispersas pela organização).

A tese de Likert é a de que a eficácia organizacional (produtividade e satisfação dos indivíduos) aumenta à medida que as organizações mudam dos sistemas autocráticos 1 e 2 para os sistemas participativos 3 e 4. Este otimismo, embora apoiado pelos resultados de numerosas pesquisas, foi contrariado por outros estudos. E é nesta inconsistência que, mais uma vez, se pode descobrir a necessidade de se considerarem as situações: diferentes tipos de situações exigem diferentes estilos de liderança (Rego, 1998, p. 117).

### **1.1.3 Teoria de liderança carismática**

Numa articulação entre a teoria dos traços e o papel dos comportamentos e das interações no exercício da liderança, surgiu o conceito de liderança carismática. Rego

(1998, p. 364) refere que o termo continua a ser definido e usado de diferentes formas por diversos autores, embora haja uma certa convergência acerca de uma conceção relacional. Assim, o carisma aparece como um atributo resultante do processo interativo entre líderes e seguidores.

Carisma é entendido como uma característica capaz de causar impactos profundos nos liderados. Tais impactos originam efeitos como: devoção e lealdade ao líder e como fazer com que seus seguidores aceitem e executem a vontade do líder sem hesitação, questionamento ou interesse próprio. A teoria da liderança carismática tem sido dirigida à identificação dos comportamentos que diferenciam líderes carismáticos dos seus colegas não-carismáticos.

Robbins (2004, p. 148) aponta cinco atributos que parecem ser os mais importantes num líder carismático:

- *Autoconfiança*: possuir total confiança nos seus julgamentos e capacidades.
- *Uma visão*: Trata-se de uma meta idealizada, que propõe um futuro melhor do que o oferecido pelo *status quo*. Quanto maior a disponibilidade entre a meta idealizada e a situação atual, maior probabilidade de os seguidores atribuírem ao líder uma visão extraordinária.
- *Fortes convicções em relação à visão*: os líderes carismáticos são considerados indivíduos fortemente comprometidos, que parecem sempre dispostos a correr riscos pessoais, a enfrentar altos custos e a se autossacrificar para atingir a sua visão.
- *Comportamentos não convencionais*: enganam-se em comportamentos que são percebidos como novos e contrários às normas. Quando bem sucedidos, esses comportamentos despertam surpresa e admiração.
- *Imagem de agente de mudança*: os líderes carismáticos são vistos como agentes de mudanças radicais, e não como mantenedores do *status quo*.

Na sistematização que faz sobre a teoria da Liderança Carismática, Pinto (2005, p. 109) aponta os elementos que as principais referências nesta área (House e Mitchell) definem como comportamentos específicos:

1. O comportamento do líder Diretivo esclarece o processo, promovendo a estrutura psicológica aos subordinados, explica como eles devem executar a tarefa, organizar e planear o trabalho, especificando direções e políticas, funções e procedimentos.
2. O comportamento do Líder Apoiador é o comportamento dirigido à satisfação das necessidades dos subordinados e as suas preferências, visa ao bem-estar dos seguidores, criando uma atmosfera psicológica amigável e apoiadora no meio ambiente de trabalho.
3. O comportamento do Líder Orientado para o Sucesso é direcionado a encorajar o desempenho da excelência, reflete um ambiente de objetivos desafiadores, busca da melhoria, enfatiza a excelência no desempenho, demonstrando confiança de que os subordinados alcançarão altos padrões de desempenho.
4. O comportamento do Líder Participativo é dirigido ao encorajamento e à influência dos seguidores na tomada de decisão e nas operações das unidades de trabalho. Envolve funcionários da unidade na tomada de decisão por solicitação e acatamento de sugestões.

Esta teoria tem sido objeto de alguma controvérsia. Rego (1998, p. 389) chama a atenção para os efeitos negativos da liderança carismática. Os líderes carismáticos, incluindo os nacionalistas, podem criar sérios problemas às organizações e aos seguidores. A maior parte dos riscos advém das ações de líderes carismáticos negativos, mas alguns também são oriundos da conduta de líderes positivos. Os problemas podem ser classificados em três grupos:

- a. Falhanço da visão estratégica;
- b. Má gestão de impressões e fracas competências de comunicação;
- c. Deficientes práticas de gestão geral.

Para Drucker (1992), o carisma transforma-se num destruidor de líderes, torna-os inflexíveis, convencidos da sua própria infalibilidade, incapazes de mudar. O carisma não garante, por si só, a eficácia como líder (Drucker, 1992, p. 121).

#### **1.1.4 Teorias situacionais**

Fred Fiedler desenvolve, a partir de 1967, o modelo da contingência, procurando analisar a liderança não a partir das capacidades e comportamentos do indivíduo, mas preocupando-se antes em saber como a situação modera a relação entre os traços do líder e a eficácia (Rego, 1998). Em termos gerais, pode ser explicado de seguinte modo:

- A eficácia do líder de dois fatores: os seus atributos (orientação para as tarefas ou para o relacionamento) e o controlo que tem da situação (grau de favorabilidade da situação).
- Os líderes mais orientados para as tarefas, comparativamente com os orientados para as pessoas, são mais eficazes em situações de elevado ou baixo controlo (elevada ou baixa favorabilidade).
- Ao contrário, os líderes mais orientados para as pessoas são mais eficazes em situações de moderado controlo (moderada favorabilidade).

Barracho (2012, p. 89) aponta que a teoria de Fred Fiedler utiliza a distinção entre relacionamento e tarefa e propõe relacionar tais estilos de liderança com os diferentes tipos de situação, com o intuito de determinar quais são as contingências que tornam eficaz um estilo ou outro. Para ele, a orientação para a tarefa não é melhor do que a orientação para as relações humanas, sendo que cada um dos estilos é eficaz consoante a situação. Assim, um indivíduo torna-se líder não apenas devido aos atributos da sua personalidade mas também em virtude da coexistência de vários fatores situacionais e da interação entre o líder e os subordinados (Teixeira, 2013, p. 231). De acordo com esta teoria, são três os principais fatores que determinam se uma dada situação é favorável ou desfavorável ao líder.

- A *relação líder/subordinado*, isto é, o grau de aceitação do líder pelos subordinados;
- A *estrutura da tarefa*, ou seja, se os objetivos, as decisões e as soluções dos problemas estão clarificados (tarefa estrutura) ou não;
- A *posição de poder do líder*, determinada fundamentalmente pela sua autoridade formal e pelo grau da influência sobre as recompensas, punições, etc.

Teixeira (2013, p. 232) assinala que embora, como qualquer outro, o modelo de Fiedler tenha as suas próprias limitações e não esteja isento de críticas, apresenta no entanto a vantagem de ajudar a destruir as ideias de que a capacidade de liderança é inata e que possa existir o melhor estilo de liderança independentemente das circunstâncias. A questão do “estilo” é também importante, “devendo ser concebido mais em termos relacionais e situacionais do que individuais” (Barracho, 2012, p. 93).

Dentro das teorias que assumem que a situação tem uma importância-chave, podem-se distinguir ainda outros caminhos que a investigação em liderança tem percorrido. Barracho (2012) começa por integrar neste campo as teorias cognitivo-motivacionais e “*Path-goal*”. Destacamos aqui esta última, pelo interesse que pode assumir para o contexto militar.

A teoria “*Path-goal*” (teoria dos caminhos para objetivos ou teoria do caminho-meta) inicia com os trabalhos de Martin Evans (1970) e é depois desenvolvida por House e Mitchel. Na caracterização que faz desta teoria, Jesuíno (2005) refere que as funções estratégicas dos líderes consistem na identificação e ativação das necessidades dos subordinados que o líder tenha possibilidades de influenciar, aumentando os benefícios que poderão resultar para o subordinado se os tentar alcançar, utilizando o conselho e a diretiva para facilitar o acesso (*path*) dos subordinados a esses objetivos, ajudando-os a clarificar as suas expectativas, reduzindo os obstáculos e aumentando as oportunidades em que a satisfação seja contingente dos níveis de desempenho. Nesta lógica, o líder eficaz é aquele que apoia os subordinados através de caminhos que conduzem a benefícios simultâneos para eles e para a organização. (Barracho, 2012, p. 96).

O modelo de Hersey e Blanchard é também uma das mais conhecidas teorias situacionais de liderança, tendo-se tornado um instrumento muito popular na formação de gestores. Como refere Rego (1998, p. 302), o seu carácter intuitivo e ampla aceitação revelam que trouxe um importante contributo a uma matéria tão complexa como é a liderança, não se renegando algumas críticas que lhe têm sido levantadas. Segundo este modelo, o comportamento dos líderes pode ser analisado em função de duas vertentes: o grau de orientação para as tarefas e o grau de orientação para o relacionamento.

Em relação aos subordinados, estes são analisados em função do seu grau de maturidade (conhecimento, experiência e capacidade, assim como confiança, empenhamento e motivação) numa tarefa específica. A maturidade não é, neste modelo, encarada como característica pessoal, ou traço de personalidade, mas sim como algo que tem a ver com uma tarefa específica. Todas as pessoas são maduras em certas tarefas, apesar de não serem noutras (Rego, 1998, p. 302). Como refere Barracho (2012, p. 102), este modelo propõe que o líder deve ajustar o seu estilo comportamental ao nível de maturidade dos subordinados, agindo de forma mais ou menos diretiva de acordo com essa circunstância.

Teixeira (2013, p. 234) reforça o facto de que Hersey & Blanchard consideram, na sua teoria, o facto de que o líder eficaz é aquele que consegue diagnosticar corretamente a situação e o nível de maturidade dos subordinados e adotar o estilo de liderança que mais se apropria. O conceito chave desta teoria tem assim a ver com o nível de maturidade dos subordinados, o qual é definido não como idade ou estabilidade psicológica mas, sim, como:

- Um desejo de realização;
- A disposição para aceitar responsabilidades;
- Educação, conhecimento e experiência para a tarefa em questão.

**Quadro 2.** Quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade (Hersey & Blanchard, 1969, 1988 1996).

<b>Níveis de maturidade dos subordinados</b>	<b>M4</b>	<b>M3</b>	<b>M2</b>	<b>M1</b>
	É capaz de assumir responsabilidades simultaneamente, tem vontade ou confiança.	É capaz mas não tem vontade de assumir responsabilidade ou é inseguro.	É incapaz de assumir responsabilidades, mas tem vontade ou confiança.	Não é capaz e não quer assumir responsabilidades ou é inseguro.
<b>Estilos de Liderança apropriados</b>	É empenhado e competente.	Não é empenhado mas é competente	É empenhado mas incompetente.	Não é empenhado nem competente.
	<b>Estilo S4</b> Delegar Observar Monitorar	<b>Estilo S3</b> Participar Encorajar Colaborar Comprometer	<b>Estilo S2</b> Vender Explicar Clarificar Persuadir	<b>Estilo S1</b> Dar ordens Guiar Dirigir Estabelecer
	(Delegas as responsabilidades na tomada de decisões e na sua implementação; «dá a bola e deixa jogar».)	(Partilha ideias, discute, apoia, facilita, leva a participação da tomada de decisões.)	(Explica decisões e proporciona oportunidade para clarificar; dialogar; explica o «porquê»)	(Proporciona instruções específicas e supervisão rígida; diz o que fazer, quando e como.)
<b>Comp. da tarefa do líder</b>	Baixo	Baixo	Elevado	Elevado
<b>Comp. de relacionamento do líder</b>	Baixo	Elevado	Elevado	Baixo

Fonte: Adaptado de (Hersey & Blanchard, 1969, 1988, 1996)

Do ponto de vista operacional, essas combinações traduzem-se na proposta de que, perante quatro diferentes tipos de maturidade, o líder deve responder com quatro estilos de liderança distinto, como representado no quadro.

Importa ainda ter em atenção que para além da avaliação do nível de maturidade do indivíduo, um líder deve avaliar o grau de maturidade do grupo como um todo. Isto é particularmente importante se os membros que o compõem interagem frequentemente na mesma área de trabalho (Rego, 1998, p. 304). Um indivíduo, em particular, pode revelar um nível de maturidade diferente do nível médio do grupo. Quando o gestor

lidar a sós com essa pessoa, deve agir de forma diferente daquela que utiliza quando lida com o grupo.

### **1.1.5 Teoria dos recursos cognitivos**

As abordagens cognitivas tiveram também algum peso nos estudos sobre liderança, destacando-se nesse contexto a teoria dos recursos cognitivos, desenvolvida nos anos 80 do século XX por Fiedler e os seus colaboradores. De acordo com Rego (1998, p. 326), esta abordagem defende que o desempenho de um grupo é determinado pela interação complexa entre dois traços de líder (experiência e inteligência), um tipo de comportamento (liderança diretiva) e dois aspetos de situação (*stress* interpessoal e natureza da tarefa de grupo).

A teoria pode ser explanada em termos de três proposições (Cunha *et al.*, 2004). A primeira considera que a inteligência do líder contribui para o desempenho do grupo quando o líder é diretivo, a tarefa é complexa, e os subordinados necessitam de ser orientados para executarem devidamente as tarefas. A segunda proposição sugere que a incerteza e o *stress* interpessoal (seja ele induzida pelos comportamentos do líder, ou por crises e conflitos de génese alheia) moderam as relações entre a inteligência e o desempenho do grupo. O modelo advoga que os líderes inteligentes fazem melhores planos e tomam decisões de melhor qualidade apenas quando o nível de *stress* é baixo. A terceira proposição sugere que o *stress* percecionado também modela a relação entre a experiência do líder e o desempenho do grupo. Especificamente, sob condições do elevado *stress*, os líderes experientes são mais eficazes do que os inexperientes, mas o inverso ocorre quando o nível de *stress* é baixo.

Um determinante decisivo na Teoria dos Recursos Cognitivos é o nível de *stress* sob o qual o líder trabalha (Barracho, 2012, p. 122): “Os líderes inteligentes são capazes de se servir melhor das suas capacidades intelectuais quando se encontram sob *stress*, uma vez que um elevado nível de *stress* interfere com a utilização da inteligência na resolução de problemas e na tomada de decisões”.

Rego (1998, p. 326, 327) também considera três preposições gerais nesta teoria. Mas para este autor, a inteligência do líder contribui para o desempenho do grupo apenas quando é diretivo e os seus subordinados precisam de ser orientados para executar devidamente as tarefas. Sendo a explicação a seguinte:

- a. Os líderes inteligentes estão mais habilitados a fazer bons planos e desenhar ações estratégicas eficazes do que os menos inteligentes.
- b. Esses planos e ações estratégicas são comunicados aos subordinados através da liderança diretiva/autocrática.
- c. No entanto, esse tipo de liderança pode ser contraproducente quando se conjugam três aspetos: a tarefa é complexa, o líder tem pouca capacidade, e os subordinados são capazes e partilham os objetivos de tarefa do líder. Na verdade atendendo à baixa capacidade do líder, seria contraproducente que fosse ele a guiar a realização das tarefas.

A segunda proposição relaciona-se com o *stress* percecionado pelo líder, o qual pode advir de várias fontes, designadamente:

- a. O líder quer alcançar objetivos demasiado elevados sem ter recursos para tal;
- b. Existem crises laborais;
- c. Ocorrem conflitos entre subordinados;
- d. O líder tem conflitos com os seus superiores.

## **1.2 Perspetivas integradoras de liderança**

Reconhecendo-se a complexidade dos aspetos associados à problemática da liderança, a compreensão desta questão tem estado cada vez mais aliada ao que se pode considerar como perspetivas integradoras da liderança. Isto significa que tendo em atenção que

liderar implica afinal a conjugação de diversos fatores – personalidade, estilos, interrelacionais, contextuais, etc. – importa ter em consideração estas diferentes dimensões. Nos pontos seguintes abordamos com brevidade alguns conceitos que têm vindo a assumir relevância mais recentemente.

### **1.2.1 Liderança transaccional e transformacional**

Uma das teorias que tem tido um maior acolhimento na atualidade é a proposta desenvolvida por Avolio e Bass, por vezes descrita como teoria de “Banda Larga” de liderança. Estes autores identificam três tipos de liderança: a liderança transformacional, a liderança transaccional e a liderança *laissez-faire*. Estas dimensões, quando misturadas, dão lugar a uma liderança adaptativa que se ajusta em função da situação. O modelo de “banda larga” de liderança e os estilos associados, procuraram representar o espectro completo de liderança e a relação com uma atitude mais ativa ou passiva, e uma liderança mais ou menos eficaz (Garcia, 2015, p. 185).

Barracho (2012) reforça o facto de na literatura recente sobre liderança organizacional, a liderança transformacional ter-se tornado um assunto muito popular, em parte graças aos bons resultados que geralmente proporciona aos mais diferentes níveis (individual, grupal ou organizacional). Surgiu também um renovado interesse no estudo de liderança, que parece resultar, em parte, da aceitação da distinção entre liderança transaccional e liderança transformacional, com particular ênfase nesta última.

A partir do trabalho inicial de Bass (1985) e posteriores desenvolvimentos, identificam-se cinco componentes da liderança transformacional: a influência idealizada (atributos e comportamentos), a motivação inspiracional, a estimulação intelectual e a consideração individualizada. Através da influência idealizada (atributos), os líderes exercem grande poder e influência sobre os seus seguidores, de tal forma que estes desenvolvem fortes sentimentos sobre aqueles, considerando-os como pessoas excecionais e respeitáveis, tendo confiança plena neles e identificando-se com eles e com a missão. Na influência idealizada (comportamentos), os líderes inspiram os seus seguidores através de uma visão possível de ser alcançado, falam dos seus valores e convicções e são coerentes

com os mesmos, atendendo sempre às consequências éticas e morais das suas decisões (Garcia, 2015, p. 186).

A motivação inspiracional assenta na motivação incutida pelos líderes, promovendo um espírito de equipa, articulando de uma forma simples os objetivos comuns, contribuindo para a mútua compreensão do que é certo e importante. A estimulação intelectual prevê que os líderes ajudam os outros a serem criativos, inovadores, a questionar e a comunicar problemas. Eles são incentivados a questionar as suas próprias crenças, pressupostos e valores e, também, os do líder. Já a consideração individualizada implica a compreensão e partilha das preocupações e necessidades dos outros, e tratar cada indivíduo singularmente. Procura ainda proporcionar um ambiente favorável que permita que cada um se possa expandir, numa tentativa de maximizar e desenvolver as potencialidades individuais, criando oportunidades e desenvolvendo culturas organizacionais de apoio a esse crescimento.

A liderança Transacional compreende a recompensa contingente, a gestão pela execução (ativa) e a gestão pela execução passiva. A recompensa contingente baseia-se no facto dos líderes definirem objetivos, mostrarem reconhecimento e atribuírem recompensas quando os mesmos são atingidos, baseando-se nas atitudes dos líderes que descrevem os modelos a seguir, punindo os associados que não cumprem o previamente estabelecido. Implica um controlo rigoroso e constante dos erros e falhas, de forma a que, imediatamente à sua ocorrência, se exerça uma ação corretiva. A gestão pela execução (passiva) caracteriza-se por uma espécie de individualidade face aos problemas por parte dos líderes, que apenas atuam quando os problemas se agravam (Garcia, 2015, p. 186).

Finalmente, a liderança *Laissez-Faire* refere-se a uma escala de não-liderança. Este tipo de pessoas evita tomar posição, tomar decisões e abdica da sua autoridade. Garcia (2015) acrescenta que é tipo de líder que evita e atrasa decisões e não se esforça no sentido de ajudar à satisfação das necessidades dos seus subordinados.

Neto (2010), seguindo Bass e Avoilo, aponta que os líderes transformacionais têm quatro características essenciais que os diferenciam dos líderes transacionais. Para estes autores os líderes transformacionais estão mais concentrados no nível estratégico das

organizações. E são mais atentos às necessidades individuais de cada liderado, em termos de potencialidade e desenvolvimento: isso inclui delegar, *coaching*, crítica construtiva e *feedback*. Além disso, os líderes conhecem bem seus liderados e ouvem suas preocupações e ideias, reconhecem as diferenças entre as pessoas; são ouvintes “ativos”, participam do processo de formação de opinião dos liderados; promovem o que Bass e Avolio denominam “estimulação intelectual”: o líder consegue expor diferentes razões e caminhos para que os liderados reconsiderem e mudem a maneira de pensar e enfrentar os problemas da organização, favorecendo ao liderado se auto reconhecer, questionar suas crenças e valores de forma a aumentar o seu nível de criatividade e conviver com novos elementos; são inspiradores, grandes motivadores: o líder consegue comunicar determinada visão entusiasmada aos liderados, inspirando-os a encontrar novas oportunidades e possibilidades.

São otimistas quanto ao futuro, sendo capazes de reduzir questões complexas e questões básicas, por meio de uma linguagem simples, são carismáticos, modelos a serem seguidos: constroem relações de confiança, constituindo-se como uma referência de poder de influência sobre os seguidores. São vistos frequentemente como íntegros, honestos e demonstram competência acima do comum (Neto, 2010, p. 81).

Além desse conjunto de características, os líderes transformacionais consideram-se agentes de mudança. Eles são designados para transformar a organização pela qual são responsáveis. Podem lidar com a resistência, tomar uma posição, assumir riscos e confrontar a realidade. Veem o erro como possibilidade de aprendizagem e podem fazer face à complexidade e à incerteza (Neto, 2010, p. 81).

Na opinião de Bergamini (2002) “um líder transformacional difere do transaccional não meramente por reconhecer as necessidades dos associados, mas pelo facto de procurar desenvolver aquelas necessidades que vão de um nível mais baixo para um nível mais alto de maturidade”. A liderança transaccional, embora esteja baseada numa relação tipicamente caracterizada como estímulo/resposta, pode-se tornar melhor caso se trabalhe mais proximamente dos indivíduos que compõem o grupo de seguidores. Com isso, torna-se possível estabelecer uma forma de acordos que permita chegar a objetivos

de trabalho que sejam específicos, tendo o líder, ao mesmo tempo, o cuidado de reconhecer as habilidades pessoais dos seguidores (Bergamini, 2002, p. 149).

Hooper & Potter (2003) por sua vez afirmam que a passagem da liderança transaccional para a liderança transformacional trata-se de uma transição do 'comando e controlo' para a delegação de poderes (*empowerment*).

Os conceitos de liderança transaccional e transformacional podem ser ambos eficazes, embora em situações diferentes da vida organizacional. Os transformacionais seriam os mais vocacionados para os períodos de fundação organizacional e de mudança, enquanto os outros estariam mais adaptados para períodos de evolução lenta e de ambientes pouco turbulentos. Por conseguinte Bass perspetiva os dois tipos de liderança como processos distintos, embora complementares. Reconhece que o líder pode recorrer a ambos em diferentes situações, mas também admite (e até preconiza) o uso simultâneo/ complementar (Barracho, 2012, p. 157).

Ainda segundo este autor, a liderança transformacional envolve seis comportamentos: *Primeiro*: O líder articula uma visão («o que queremos ser dentro de cinco anos») ambiciosa mas realista, compreensível pelos colaboradores e na qual estes se reveem. Atuando de modo condizente com a visão o líder consegue mobilizar a energia das pessoas, inspirando-os e motivando-os; *Segundo*: O líder dá o exemplo procurando ser um modelo de conduta; *Terceiro*: O líder transmite expectativas de desempenho aos colaboradores. Confia neles e é exigente. Deste modo os colaboradores esforçam-se por cumprir as expectativas do líder e empenham-se na concretização da visão; *Quarto*: O líder promove entre os colaboradores a aceitação dos objetivos da equipa/organização. Assim, fomenta a cooperação e o empenhamento na concretização desses objetivos; *Quinto*: O líder trata os colaboradores como entidades singulares e não com parcelas anónimas numa engrenagem, presta atenção às necessidades de desenvolvimento dos colaboradores, encoraja-os, tenta desenvolver o seu potencial fornece-lhes *feedback*, delega-lhes responsabilidades; *Sexto*: O líder estimula intelectualmente os seus colaboradores. Fomenta-lhes o pensamento/criativo. Impele-os a questionarem as suas assunções e os «dados adquiridos». Em vez de incitá-los à «yesmania» e à bajulação,

promove o espírito de crítico e o questionamento das «verdades feitas» (Afonso, 2009, p. 90, 91).

Para Arménio Rego (1998) são três as razões que levam a que as pessoas reagirem de forma positiva aos líderes transformacionais: (a) quando se sentem respeitados e reconhecidos pelo intelectual e emocional, as pessoas reagem reciprocamente com maior empenho no trabalho e na organização; (b) os líderes que assim atuam libertam as forças e energias positivas dos colaboradores criando ambientes organizacionais repletos de otimismo, resiliência, alegria e empenhamento; (c) quando a organização faculta oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, as pessoas encaram o seu trabalho, não como um mero emprego, mas como uma vocação. Como consequência colocam o seu potencial ao serviço da organização e do trabalho.

O desenvolvimento destes comportamentos quando autênticos (e não «pseudotransformacionais») geram nos colaboradores confiança e empenhamento, levando-os a ultrapassar os seus auto-interesses em prol do grupo/organização. Assim, o líder consegue gerar grandes transformações organizacionais. Por estas razões, é habitual presumir-se que os líderes transformacionais são mais eficazes do que os transacionais. Contudo, existem razões para supor que os líderes mais eficazes são simultaneamente transformacionais e transacionais (Afonso, 2009).

A investigação sobre liderança transformacional e liderança transacional tem procurado relacionar estes dois comportamentos de liderança com diferentes variáveis organizacionais que têm relevo no contexto militar (Waldman *et al.*, 2009 como citado em Afonso, 2009, pp. 92, 93, 94):

**Desempenho:** Tanto a liderança transformacional como a liderança transacional funcionam como preditores de bom desempenho de unidades militares. A liderança transacional (recompensa contingente) ou a liderança que evoca uma submissão contingente acordo a recompensa ou reconhecimento é preditor de bom desempenho de unidades militares em contextos estáveis. Em oposição, a liderança transformacional, ou a liderança que desafia os outros para níveis de potencial elevado, bem como no desenvolvimento de elevados padrões de ética e moral

(segundo Avolio & Bass, 2004), é um preditor de bom desempenho de unidades militares em contextos instáveis e stressantes (segundo estudo de Wansink, Payne & Van Ittersun, 2008) (*idem*, p. 92);

**Coesão:** Diversos estudos revelam que em contextos estáveis, tanto a liderança transformacional como a liderança transaccional contribuem para a coesão efetiva das unidades militares. Em contextos instáveis e stressantes, a liderança transformacional contribui para uma maior coesão das unidades militares (*idem*, p. 92);

**Aprendizagem organizacional:** Os líderes transformacionais utilizam a visão como inspiração para o desenvolvimento do processo de aprendizagem organizacional, estimulando o pensamento criativo, quer a nível individual quer a nível grupal, o qual, eventualmente, terá implicações ao nível organizacional. Em contraste, a liderança transaccional terá um impacto positivo na aprendizagem utilitária, reforçando o conhecimento organizacional instituído (*idem*, p. 93);

**Inovação:** Estudos sobre esta área verificaram que a liderança transformacional surge associada à inovação exploratória enquanto a liderança transaccional aparece associada à inovação utilitária. Consequentemente, comportamentos transformacionais encorajam os elementos da organização a questionar e a confrontar o processo de aprendizagem instituído, desenvolvendo um pensamento exploratório. Por outro lado, comportamentos transaccionais atuam no sentido de aperfeiçoar, melhorar e rotinizar competências, produtos e serviços existentes (*idem* p. 94).

**Ambiguidade:** Verificou-se também que a liderança transformacional, a par com uma cultura de aprendizagem, caracterizada pela abertura e discussão de ideias, segurança psicológica, e pela participação no processo de decisão, promove a ambiguidade (a habilidade para explorar novas capacidades incrementando as existentes) em processos de aquisição/fusão (*idem*, p. 94).

### **1.2.2 Conceito de liderança autêntica**

São múltiplas as perspectivas que encontramos sobre liderança, com diversos estudos e teorias que procuram determinar os estilos definitivos, as características, ou os traços de personalidade dos grandes líderes. Mas nenhum destes estudos produziu um perfil claro de líder ideal. Neste sentido, tem sobressaído o conceito de liderança autêntica, entendida como um “processo alicerçado em capacidades psicológicas positivas e num contexto organizacional altamente desenvolvido, que resulta em maior autoconhecimento e em comportamentos positivos autorregulados da parte do líder e dos seus colegas, promovendo um auto desenvolvimento positivo” (Calheiros 2015, p. 8).

Calheiros (2015, p. 8) menciona que o conceito de liderança autêntica emergiu na última década como resposta a uma degradação aparente da componente moral da liderança contemporânea, que impõe um novo olhar sobre a problemática da liderança, colocando no seu núcleo os valores e a autenticidade. Como afirma Cashman (2011), cada um de nós é chamado a liderar e quando isso acontece deve fazê-lo autenticamente, ligando as nossas próprias experiências de vida, valores e talentos às circunstâncias especiais que enfrentamos.

É importante sublinhar que esta questão é especialmente relevante no contexto militar, em que as relações fortes que se estabelecem estão intrinsecamente ligadas aos valores e em que, portanto, a questão da autenticidade requer particular atenção para se conseguir alinhar as pessoas em torno da missão e dos valores, pois esta é uma das funções mais importantes do líder.

De acordo com George *et al.* (2016, p. 200), os líderes autênticos agem com a consciência de praticarem os seus valores e princípios, por vezes com um substancial risco pessoal. São cuidadosos no equilíbrio das suas motivações, de modo a serem igualmente conduzidos por estes valores internos e pelo desejo de compensações ou reconhecimento exteriores. Os líderes autênticos mantêm também uma forte equipa de apoio em seu redor, assegurando que têm vidas integradas e alicerçadas. Os líderes

autênticos percebem que têm de desejar escutar as críticas – em especial aquelas que não querem ouvir.

Calheiros (2015, p. 9), baseando-se em autores como Avoilo e Kermis, refere que as componentes de autenticidade preconizadas são quatro: autoconhecimento, transparência relacional, perspetiva moral interna e avaliação equilibrada. Em articulação com o que escrevemos acima, aponta-se que a transparência relacional refere-se ao líder mostrar o seu eu autêntico (por oposição a um eu falso ou distorcido) aos outros. Este comportamento promove confiança através da partilha de informações, ideias e sentimentos, enquanto minimiza demonstrações de emoções inapropriadas.

Na opinião de George *et al.* (2016), uma vez que os líderes autênticos têm de manter níveis elevados de motivação e manter as suas vidas em equilíbrio, é fundamental e importante que compreendam o que os incita. Existem dois tipos de motivação – a extrínseca e a intrínseca:

Apesar de terem relutância em admiti-los, muitos líderes são propulsionados para a realização medindo o seu sucesso em relação aos parâmetros do mundo exterior. (...) as motivações intrínsecas, por outro lado, são derivadas da sua compreensão do sentido da vida. Estão ligadas de perto à história da vida da pessoa e da forma como esta interpreta. (...) a chave é encontrar o equilíbrio entre os vossos desejos de validação externa e as motivações internas que fornecem a realização no vosso trabalho. (George *et al.* 2016, p. 206).

Outra característica proeminente de líderes autênticos é a abertura. Se eles se tornam autênticos naturalmente ou trabalham arduamente para alcançar a autenticidade, a maioria das pessoas/lideranças sinceras, verdadeiras e reais tende a conhecer suas capacidades e vulnerabilidades. Elas têm uma consciência interior sobre suas forças e limitações. Estar aberto e recetivo às nossas vulnerabilidades, é um aspeto importante de autenticidade. Ao reconhecer as próprias vulnerabilidades e apreciarmo-nos a nós mesmos, podemos ser verdadeiramente compreensivos para com outros (Cashman, 2011, p. 35).

Este autor aponta os seguintes domínios para a liderança autêntica.

**Quadro 3** - Domínios da liderança autêntica

Liderança Autêntica						
Domínio da Resiliência	Domínio do ser	Domínio pessoal	Domínio do propósito	Domínio da mudança	Domínio interpessoal	Domínio da ação

Fonte: Adaptado de Kevin Cashman, 2011

Tomando novamente em consideração a importância destas reflexões para o contexto militar, retoma-se a análise apresentada por Calheiros (2015), com base em Avolio e outros autores, que apontam o facto de que a liderança autêntica pode afetar diretamente as atitudes e comportamentos da equipa. E propõem que esse impacto será mais forte e mais motivador através da identificação pessoal (similaridade de valores e crenças entre os membros da equipa e o líder) e social (orgulho em pertencer ao grupo e consideração dessa pertença como aspeto importante da sua identidade) dos membros da equipa.

Os líderes autênticos estimulam a identificação pessoal com os membros da equipa, liderando pelo exemplo e estabelecendo elevados padrões morais, de honestidade e integridade. Esta partilha de valores, no entanto, quando existe partilha, o impacto dos líderes autênticos será muito mais forte. A identificação social é fomentada pelos líderes autênticos ao criarem um sentimento de elevação moral e demonstrando honestidade e integridade no seu relacionamento com a equipa (Calheiros, 2015, p. 12-13).

A influência dos líderes na sua equipa tem efeitos nas suas atitudes (compromisso, satisfação, empenhamento, significado) e nos seus comportamentos (aumento do esforço, melhoria do desempenho, e redução dos comportamentos de abandono).

Finalmente, note-se que a questão da liderança autêntica deve ser vista como um conceito que se articula com outros conceitos de liderança, como liderança transformacional ou liderança ética (Calheiros 2015, p. 10), ou seja, um líder autêntico

terá certamente, em simultâneo, outras características identificadas nas teorias de liderança.

### **1.2.3 O modelo de Kouzes e Posner**

Finalizamos este percurso pelas diferentes teorias e perspetivas aliadas ao estudo sobre a liderança com uma descrição do modelo que seguimos no nosso trabalho empírico. A escolha do modelo de Kouzes e Posner justifica-se pelo facto de ter o seu principal foco nas práticas efetivas de liderança e não tanto na análise dos perfis de liderança, investigando o fenómeno da liderança transformacional numa vertente mais comportamental.

Partem também de um princípio que consideramos relevante: a de que a liderança não é algo inato mas que se constrói e que cada indivíduo pode fazer a diferença na sua organização. Por outro lado, à semelhança aliás de outros conceitos que se têm consolidado com estudos aplicados (como os conceitos de liderança transformacional e transacional), as propostas de Kouzes e Posner têm igualmente sido analisadas em contextos militares, nomeadamente no campo da formação. Este facto levou-nos a considerar a sua possível aplicabilidade analítica ao contexto da formação militar em Moçambique.

Nos parágrafos seguintes descrevemos os elementos mais significativos da proposta destes dois autores, que tem vindo a ser aplicada e melhorada pelos próprios.

Kouzes e Posner (2009) identificam cinco práticas exemplares de liderança. Consideram assim que os melhores líderes devem praticar os seguintes comportamentos:

- a) **Mostrar o caminho:** não dizem apenas às pessoas o que é preciso fazer, eles são um exemplo, através das suas ações, das ideais nos quais acreditam;
- b) **Inspirar uma visão partilhada:** apelam aos valores das pessoas e motivam-nas no sentido de se responsabilizarem numa missão importante;

- c) Desafiar o processo: revelam iniciativa e procuram caminhos diferentes para a resolução dos assuntos; encorajam os outros a ter também iniciativa;
- d) Permitir que os outros ajam: facultam aos outros acesso à informação e dão-lhes o poder de realizarem o seu máximo potencial;
- e) Encorajar a vontade: mostram apreciação, distribuem prémios e usam várias abordagens para motivar as pessoas positivamente.

O quadro seguinte sintetiza o Modelo de Kouzes e Posner (2009), com estas cinco práticas, bem como os dez “mandamentos” que lhes estão associados:

**Quadro 4** -As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança segundo Kouzes & Posner

Prática	Mandamentos
Mostrar Caminho	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideias comuns.</li><li>2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.</li></ol>
Inspirar uma Visão Conjunta	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedores.</li><li>4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às inspirações comuns.</li></ol>
Desafiar o Processo	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Procurar oportunidades ao tornar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar.</li><li>6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.</li></ol>
Permitir que os outros Ajam	<ol style="list-style-type: none"><li>7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações.</li><li>8. Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências.</li></ol>
Encorajar a Vontade	<ol style="list-style-type: none"><li>9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual.</li><li>10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.</li></ol>

Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner 2009

Kouzes e Posner concluem o livro onde apresentam o seu modelo, *O desafio da liderança*, com um capítulo em que sublinham um conjunto de princípios que funcionam como alertas de responsabilização para os indivíduos que, em diferentes circunstâncias, exercem a liderança. Destacamos em seguida os principais elementos apontados pelos autores.

### ***É o líder mais importante da sua organização***

Este elemento aponta para a importância do exemplo. Os líderes formais são os que têm maior probabilidade de influenciar os desejos dos subordinados, “de ficarem ou partirem, de decidir o percurso das carreiras deles, de determinar a ética, a capacidade de fazerem o melhor, a vontade de maravilhar um formando, a satisfação com a profissão e a motivação para partilhar a visão e os valores da organização” (Kouzes e Posner, 2009, p. 370).

Os líderes que mais influenciam as pessoas são aqueles que estão mais próximos delas. Neste sentido, os verdadeiros líderes devem desafiar o mito de que a liderança tem a ver unicamente com posição e o poder.

### ***A liderança aprende-se***

Kouzes e Posner (2009) referem que é um mito a ideia de que só uns quantos “felizardos” conseguem compreender os meandros da liderança: “A liderança não é um gene ou um código secreto que as pessoas normais não conseguem decifrar” (p. 371). A liderança é um conjunto de capacidades e habilidades que são úteis quer se esteja numa posição de poder ou na linha da frente. E como qualquer capacidade, “pode ser reforçada, aperfeiçoada e aumentada, dependendo da motivação e do desejo, juntamente com a prática e as reações, os modelos que se seguem e o treino” (Kouzes e Posner, 2009, p. 371).

### ***Primeiro lidere-se a si próprio***

Para Kouzes & Posner (2009), o desenvolvimento da liderança é o autodesenvolvimento: “O instrumento de liderança é a própria pessoa e o domínio da arte da liderança vem do domínio do próprio. O autodesenvolvimento não implica encher um buraco de informação nova ou tentar a técnica mais recente. Trata-se de deixar sair o que já está na sua alma. Trata-se de libertar o líder dentro de si. Trata-se de se libertar” (p. 376).

Os autores acrescentam que a busca da liderança é, em primeiro lugar, uma busca interna para se descobrir a si mesmo ganhando a confiança necessária para se liderar. A autoconfiança não é mais do que a percepção e a crença nos seus poderes pessoais. Esses poderes só se tornam óbvios e fortes quando o indivíduo os identificar e desenvolver.

Aprender a liderar implica uma descoberta daquilo que se dá valor. Kouzes e Posner apontam um conjunto de questões que o líder deverá colocar a si próprio (2009, p. 376-377):

- Tenho certeza das minhas convicções quanto à visão e aos valores?
- O que é que me dá coragem para continuar perante a incerteza e a diversidade?
- Como vou lidar com desilusões, erros e contra tempos?
- Quantos são os meus pontos fortes e fracos?
- O que é que preciso de fazer para melhorar as minhas capacidades e levar a organização em frente?
- Até que ponto a minha relação com os meus colaboradores é sólida?
- Como posso manter-me motivado e encorajado?
- O que me impede de desistir?
- Serei a pessoa certa para liderar neste momento? Porquê?
- Até que ponto percebo o que se está a passar na organização e o mundo onde ela opera?
- Até que ponto estou preparado para lidar com problemas complexos que agora confrontam a minha organização?

- Quais são as minhas crenças em relação à forma como as pessoas deviam conduzir os assuntos da organização?
- Que rumo acredito que a organização deveria ter daqui a dez anos?

Deve-se procurar dar respostas honestas a estas perguntas, permitindo abrir-se a uma visão mais global do contexto em que o indivíduo atua.

As respostas honestas mostram-lhe que para se tornar o mais eficaz possível tem de melhorar a sua compreensão dos outros e desenvolver as suas capacidades de mobilizar as energias das pessoas em direção a um propósito mais alto. Para ser líder, tem de ser competente e tem de ser capaz de desenvolver a confiança e o respeito dos outros. (Kouzes e Posner, 2009, p. 377).

### ***A liderança moral chama-nos para propósitos maiores***

A liderança tem uma dimensão ética que nem os líderes, nem os constituintes podem descuidar: “se tiver em conta os valores morais, os seus olhos vão sempre procurar propósitos mais altos. À medida que for trabalhando para se tornar naquilo que pode ser, pode reconstituir a sua organização”(Kouzes e Posner, 2009, p. 378).

Quando o indivíduo consegue clarificar os princípios que vão reger a sua vida e os fins que vai procurar, vai conseguir dar propósito às suas decisões: “uma crença pessoal dá-lhe um ponto de referência para navegar pelos mares por vezes tumultuosos da vida organizacional. Sem esse conjunto de crenças, a sua vida não tem raízes e pode acabar por ser soprado pelo vento da mudança” (Kouzes e Posner, 2009, p. 378).

### ***A humildade é o antídoto para a presunção***

Não é possível garantir que a liderança vai funcionar sempre com toda a gente. Mas para Kouzes e Posner, se as práticas de liderança que propõem forem seguidas, as possibilidades de conseguir ter sucesso vão ser maiores.

Chamam também a atenção de que qualquer prática de liderança pode tornar-se destrutiva: “as virtudes podem tornar-se vícios. Chega um ponto, em cada uma das

cinco práticas, que, se for levado ao extremo, pode fazê-lo perder tudo. Mas muito pior do que todas esses potenciais problemas é a traição da arrogância. É divertido ser líder, é gratificante ter influência e é delicioso ter muitas pessoas a entoar cada palavra nossa” (Kouzes e Posner, 2009, p. 379).

Os autores acrescentam que, no entanto, é fácil ser-se seduzido pelo poder e pela importância. Todos os maus líderes se deixaram marcar pela presunção, acabando por seguir caminhos sinistros. A humildade é, pois, a única forma de revolver os conflitos e as contradições da liderança. Pode evitar o orgulho excessivo só por reconhecer que é humano e que precisa de ajuda dos outros: “Os líderes exemplares sabem que ‘é impossível conseguir tudo sozinho’ e agem em conformidade” (Kouzes e Posner, 2009, p. 380).

O modelo de Kouzes e Posner tem tido uma larga aplicação em contextos variados, e existem muitos estudos que utilizam este modelo para verificar as práticas de liderança na área da educação. Não sendo nossa pretensão fazer um relato exaustivo desses trabalhos, apresentamos alguns contributos que têm sido revelados em diversos estudos, sobretudo em âmbito académico e no contexto lusófono, e cujas abordagens têm interesse para a nossa investigação, que também se fundamenta na aplicação deste modelo.

Um estudo que analisa as práticas de liderança de professores foi desenvolvido por Ribeiro & Bento (2010). Neste estudo utilizou-se o LPI para fazer uma análise comparativa com o objetivo de avaliar o nível de frequência das práticas de liderança em professores frequentando um mestrado (portanto, também com estatuto de alunos) na área das ciências de educação em dois países, Portugal e Brasil. O estudo mostrou haver uma elevada frequência das práticas de liderança, com exceção da prática “mostrar caminho” que é moderada; também mostrou haver diferenças estatisticamente significativas em todos os domínios das práticas de liderança tendo em conta o país de origem dos inquiridos, tendo os respondentes brasileiros demonstrado melhores resultados. Foi também identificado diferenças nos domínios “desafiar processo” e “permitir que os outros ajam” entre as classes etárias, sendo os inquiridos com idade

igual ou superior a 36 anos os que mais usam estas práticas; por fim a prática “desafiar o processo” é mais utilizada pelos inqueridos com mais tempo de serviço ( $\geq 20$  anos).

Ribeiro, Fernandes & Correia (2012) aplicaram o LPI a enfermeiros a realizar um curso de especialização. Neste caso, determinando a frequência do uso das cinco práticas de liderança, a mais utilizada foi “permitir que os outros ajam”; a segunda competência mais utilizada foi “encorajar a vontade” e a menos frequente foi “inspirar uma visão partilhada”, sendo que de acordo com a classificação de Kouzes & Posner, o nível de frequência de utilização das práticas de liderança foi moderado.

Na área militar em contexto lusófono, Cruz (2015) usou o LPI, aliado a outros modelos, com o objetivo de identificar “quais os comportamentos que os Oficiais das Forças Armadas de Cabo Verde praticam e o seu impacto para gerir de forma eficaz e eficiente a mudança da Instituição Militar” (p. iv). Os comportamentos de liderança mais evidenciados foram “permitir que os outros para agir”, “inspirar uma visão partilhada” e “encorajar a vontade”.

Uma nota final para dois estudos que encontramos realizados no âmbito do exército norte-americano. O trabalho de Metscher, Lowe, Barnes & Lai (2011) apresenta um estudo realizado na força aérea (militares e civis a prestar serviço na força aérea). Os resultados mostraram que “permitir que os outros ajam” foi a prática com relação mais elevada com o compromisso organizacional e “mostrar o caminho” foi a prática com maior diferença entre os dois grupos, com maior valorização por parte dos militares.

Rogers, Meis & Haun (2013) apresentam o balanço de uma formação dada em contexto militar sobre as práticas de liderança propostas por Kouzes & Posner, referido os impactos bastante positivos que este modelo tem, uma vez que a oportunidade para desenvolver as competências de liderança é bastante valorizada pelos participantes, e pelo facto de o modelo ser bastante intuitivo e fácil de aprender (p. 55).

### 1.2.4 Síntese das teorias de liderança

De acordo com o Quadro 5, as teorias de liderança enquadrantes deste estudo derivam das teorias clássicas de liderança desenvolvidas por vários autores como contributo para se entender a evolução da liderança e os resultados da investigação nesta área do conhecimento. A escolha das teorias apresentadas neste primeiro capítulo do nosso estudo deve-se ao facto de apresentarem alguma relação com o princípio de comando e liderança no contexto militar e da profissão militar, e desta forma constituem um contributo para a investigação que desenvolvemos neste trabalho. Neste sentido, explicitamos também alguns elementos de articulação entre estas teorias e o contexto militar.

**Quadro 5** - Síntese das teorias de liderança abordadas (elaborado pelo autor).

Teorias de liderança	Principais Características
Teoria dos traços da personalidade	Associada aos traços da personalidade. Procura-se identificar elementos que expliquem as razões pelas quais alguns indivíduos são melhores líderes do que outros.
Teorias comportamentais	Concentram-se nas ações do líder, e nas suas características. Diferentes padrões do comportamento categorizam diferentes estilos de liderança, situando-se o comportamento do líder entre as pessoas e a tarefa.
Teoria de liderança carismática	Centra-se nos feitos verdadeiramente extraordinários e raros de determinados indivíduos.
Teorias situacionais	A liderança é determinada pelo contexto em que é exercida, sugerindo que, consoante os níveis de organização e a receptividade dos seguidores, diferentes estilos de liderança são exigidos. Partem do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação, sendo o conhecimento e adequação à situação que define a eficácia de um líder.
Teoria de <i>Path goal</i>	Baseia-se no caminho para objetivos; caminho – meta; a motivação depende da recompensa a receber (diretivo, de apoio, participativo e orientado para os resultados).
Teoria situacional de Hersey e Blanchard	O comportamento do líder é em função do grau de orientação para as tarefas (metas a cumprir, prazos) e o grau de orientação para o relacionamento (apoio e feedback) e o grau de maturidade dos subordinados.
Teoria dos recursos cognitivos	Baseia-se na inteligência e a experiência do líder e sua eficácia em determinadas situações de <i>stress</i> interpessoal e natureza da tarefa do grupo.

Teoria da banda larga	Teoria de “Banda Larga” de liderança (TBLL): mistura de três dimensões de liderança: liderança transformacional, a liderança transacional e a liderança <i>laissez-faire</i> , dando lugar a uma liderança adaptativa, procurando representar o espectro completo de liderança e a relação com uma atitude mais ativa ou passiva, e em uma liderança mais ou menos eficaz
Liderança autêntica	Centra-se em componentes como autoconhecimento, Transparência relacional, perspectiva moral interna e avaliação equilibrada da informação. O comportamento autêntico do líder afeta as atitudes e comportamentos dos seus subordinados.
Modelo de Kouzes e Posner	Baseia-se nas Cinco Práticas de Liderança exemplar (mostrar caminho; inspirar uma visão conjunta; desafiar o processo; permitir que os outros ajam e encorajar a vontade). O sucesso da liderança depende da capacidade de construir e manter relações humanas que permitam às pessoas alcançar feitos extraordinários.

A teoria dos traços da personalidade, assente nos estudos desenvolvidos até à Segunda Guerra Mundial (para escolha dos oficiais do exército), procura descobrir os traços da personalidade (físicos, características e capacidades) considerados atributos de líderes naturais, partindo de um pressuposto de que os líderes nascem como tal – o foco para orientação está no indivíduo. Mesmo sem considerarmos que se nasce líder, importa salientar que é importante que os líderes militares revelem e desenvolvam determinadas características a este nível, importantes para o exercício da sua liderança. Aos comandantes militares é-lhes exigido a resistência, o vigor mental e físico avaliado pela aptidão à dor, fadiga, *stress* e privações, coragem. O comandante tem que desempenhar o papel de líder para mobilizar os seus subordinados de forma voluntária para a execução de tarefas que pode exigir o sacrifício da vida, e ainda, manter a coesão e o moral da sua Unidade no campo de batalha. Para Vieira (2002), uma liderança eficiente cria empenhamento ao nível individual, coesão ao nível da pequena unidade e espírito de servir em toda a instituição.

Nas teorias comportamentais – que estudam muitas vezes o comportamento de líderes formais através de poderes institucionais – o foco orienta-se para o comportamento do líder e também dos subordinados. A arte de comandar obriga os comandantes a tomar decisões, liderar, motivar, dirigir e controlar as forças militares no cumprimento das missões (IESM, 2005). Esta função requer habilidade para avaliar os riscos e envolve

um processo contínuo de reavaliar a situação. Vieira (2002, p. 87) afirma que o comandante tem diferentes estilos de liderança e que, “*é o modo pessoal de exercer a liderança, isto é, o modo de interação direta entre o líder e os seguidores*”. Para este autor, os estilos de liderança variam consoante a personalidade do líder/ comandante, os seus subordinados e a situação.

Nas teorias situacionais – que salientam a importância dos aspetos contextuais/situacionais (característica dos subordinados e natureza do ambiente externo) –, o foco é no trabalho do líder e a sua relação com os subordinados assim como para com os colegas e seus superiores hierárquicos. Por exemplo na *Path goal* – caminho para objetivos ou caminho-meta – a motivação do indivíduo está em função da recompensa e o foco desta teoria está também centrada na situação. Na teoria situacional de Hersey e Blanchard analisa-se o líder em função da orientação para a tarefa e o grau de orientação para o relacionamento e a maturidade dos subordinados - o foco incide sobre a situação e os indivíduos.

Nas teorias dos recursos cognitivos – inteligência e experiência do líder em função de determinadas situações – o foco desta teoria está no líder e no grupo que lidera. Nestas teorias, que focam a sua ação na situação, líder e liderados, tal como na arte militar e segundo (Rouco, 2012, p. 36), o militar enquanto comandante deve ganhar a confiança dos seus subordinados e não exigí-la. O espírito de missão do comando exige uma presunção de confiança entre o superior, o subordinado e os pares, e deve ganhar-se através do espírito da experiência partilhada. A confiança baseia-se na competência profissional, exemplo e integridade.

A noção de comando implica também partilha de responsabilidades, na medida em que ele pode ser exercido em diferentes níveis de hierarquia militar e níveis de responsabilidades. Na chamada teoria de banda larga – conjugação de três dimensões de liderança: liderança transformacional, a liderança transacional e a liderança *laissez-faire*, dando origem a uma liderança eficaz, com o foco mais centrado no líder.

Na teoria carismática – carisma no líder para influenciar seguidores – o foco está igualmente no indivíduo. Na décima primeira - liderança autêntica – capacidades psicológicas positivas e um clima ético positivo – o foco é no líder e nos valores da

instituição. Na teoria da banda larga assim como no carisma, volta-se de novo a capacidade e o papel que o líder/comandante deve ter para motivar os colaboradores/subordinados a realizar esforços extraordinários. Um comandante tem uma influência considerável na promoção da moral e direção dos seus militares, assim como na promoção de desempenho do seu estado-maior e comandantes subordinados devido à sua autoridade, personalidade, liderança, estilo de comando e comportamentos em geral (Rouco, 2012, p. 37).

Em relação ao modelo apresentado por Kouzes e Posner, como referimos no ponto correspondente, ao focar-se nas ações do líder e nas suas relações com os outros indivíduos, interessa-nos pelo facto de permitir perspetivar a forma como essas ações, pelo seu valor exemplar (aspeto muito sublinhado no modelo em causa) determinam ou não a eficácia da liderança na formação e em contexto militar.

### **1.3 A liderança e a mudança nas organizações**

O ser humano não vive isoladamente, mas em contínua interação com seus semelhantes. Como explanámos no capítulo anterior, as relações nas organizações processam-se de formas diversificadas e as relações entre líderes e liderados apresentam níveis diferenciados de complexidade, de acordo com os contextos. Sabemos que a vida de cada indivíduo inclui uma infinidade de interações com outras pessoas e com organizações. Nas interações humanas, ambas as partes envolvem-se mutuamente, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar, e vice-versa. Acompanhamos as palavras de Chiavenato (2006, p. 25), quando refere que face às suas limitações individuais, os seres humanos são obrigados a cooperarem uns com os outros para alcançar certos objetivos que a ação individual isolada não conseguiria alcançar.

Drummond (2007, p. 82), citando Schein (1992), identifica a existência de quatro dimensões básicas nas organizações formais:

- a. existência de objetivos comuns e explícitos;

- b. divisão sistemática de trabalho;
- c. coordenação planeada das atividades realizadas pelo grupo; e
- d. estabelecimento de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade.

Decorre, então, segundo este autor, que o estilo e o desempenho dos líderes sofrem influência das características do sistema em que se encontram, bem como das características e restrições decorrentes do seu nível hierárquico (ou de seu *nível de autonomia*, como se costuma dizer no meio organizacional).

Robbins (2004, p. 3) define a organização como uma unidade social conscientemente coordenada, composta de duas ou mais pessoas, que funciona de maneira relativamente contínua, com o intuito de atingir um objetivo comum. Caracteriza-se por papéis formais que definem e modelam o comportamento de seus membros. Bilhim (2001, p. 19) acrescenta que as “organizações” são as unidades sociais dominantes das sociedades complexas, “quer sejam industriais ou da informação [...] elas penetram em os todos aspetos da vida contemporânea”. Este autor refere ainda que a noção da organização apresenta dois significados: por um lado, designa unidades e entidades sociais, conjuntos práticos, como, por exemplo, as fábricas, os bancos, a Administração Pública; por outro, o mesmo termo designa certas condutas sociais, certos processos sociais: o ato de organizar tais atividades, a disposição dos meios relativamente aos fins e a integração dos diversos membros numa unidade coerente (2006, p. 21).

Para Motta (1986, p. 14), a organização deve ser entendida como uma rede de tomada de decisões. A eficiência dessa rede dependerá da articulação de diversos fatores estruturais e comportamentais. Qualquer organização apresenta uma cultura e um clima organizacionais, que dizem respeito aos valores dominantes e às formas pelas quais esses valores se manifestam. A organização, enquanto sistema social, caracteriza-se por um conjunto de aspetos, entre os quais: funções relacionadas com a fabricação ou ao ensino-aprendizagem; subsistemas de suporte, que se encarregam da busca e colocação de energia no ambiente e que tratam do bom relacionamento com esse ambiente; de manutenção, que trata da ligação dos participantes ao sistema (processos de socialização na organização); possui igualmente subsistemas de adaptação, que “percebem”

mudanças ambientais importantes, e as traduzem para a organização; e, finalmente, a organização possui sistemas administrativos, que tratam de controle, coordenação e de direção dos subsistemas diversos. Esses subsistemas compreendem as estruturas normativas, bem como as estruturas de tomada de decisão (Motta, 1986, p. 14).

Para Silva *et al.* (2009, p. 2) o desenvolvimento satisfatório de uma organização está relacionado diretamente com o ambiente, que se caracteriza pelo facto de as pessoas sofrerem influências a todo o momento. Portanto, utilizar meios para desenvolvê-las, trabalhando as potencialidades dos colaboradores internos, é tarefa indispensável do líder dentro duma organização. Entender os conceitos sobre liderança e adquirir suas habilidades, são essenciais para o sucesso das organizações. A importância desta problemática justifica-se por esta ser uma questão essencial para qualquer organização que deseja obter maior qualidade e produtividade, trabalhando as potencialidades do capital humano, como acontece, nomeadamente, no contexto militar.

Considerando, como Chiavenato (1994, p. 144), que a liderança é um processo de influência de uma pessoa sobre outras pessoas conforme a necessidade e situação, que as leva a realizar um ou mais objetivos, temos também de ter em atenção que, “a liderança não deve ser confundida com direção ou com gerência [...]. O líder nem sempre é um dirigente ou gerente”. Assim, pode-se perceber que a liderança não é inerente ao nível hierárquico, como poderia ser, ou seja, ela é uma característica própria da qual a pessoa adquire através da teoria e prática.

Considerando a perspectiva de diferentes autores, podemos considerar que a tarefa de gestão procura fundamentalmente incutir ordem, estruturação e previsibilidade ao ambiente organizacional pela elaboração, implementação e avaliação de planos formais. Por outro lado, à liderança caberá estabelecer direções para o desenvolvimento de uma visão, na qual se procura envolver as pessoas, procurando o seu alcance. A este respeito, Drummond (2007) refere que o responsável máximo utiliza a autoridade formal da sua posição na organização para obter o comportamento dos membros na implementação da visão e das estratégias oferecidas pelos líderes.

Silva *et al.* (2009, p. 3) afirmam que o líder pode ser definido como a “pessoa que vai à frente para guiar ou mostrar o caminho, ou que precede ou dirige qualquer ação, opinião

ou movimento”. Comenta a presença do líder e a sua capacidade de se responsabilizar pela equipe assumindo riscos, incertezas, pois ele acredita e estimula os seus subordinados dando-lhes autonomia. Quando é exercida a prática de liderança de uma forma estimulante, os resultados melhoram bem como o aumento do comprometimento das pessoas com a organização. Para que ocorra mudança na organização ela deve partir do líder. Somente ele pode observar os valores, inovações, objetivos e desafios da organização para o direcionamento e desenvolvimento das potencialidades do seu pessoal. Neste sentido, Chiavenato (1994, p. 145) define-o como o responsável direto “pela sobrevivência e pelo sucesso da organização”.

O papel do líder nas organizações tem um impacto importante, pois influencia os seus colaboradores a serem participativos, não só preocupados com a produtividade. Ele procura nos colaboradores a motivação necessária para a realização das tarefas, utilizando conhecimentos necessários para o aproveitamento e desenvolvimento delas. Neste contexto, é importante analisar a maneira como o líder desempenha o seu relacionamento interpessoal, o modo como interage com a equipa nos processos de organização, incentivando-a com uma filosofia onde a organização e as pessoas ganham na realização dos objetivos organizacionais e pessoais (Silva *et al.*, 2009, p. 4).

Por seu turno, Chiavenato (2006, p. 26) afirma que a sociedade moderna é uma sociedade de organizações. As organizações são sistemas extremamente complexos compostos de atividades humanas em diversos níveis de análise. Personalidades, pequenos grupos, inter-grupos, normas, valores, atitudes. Tudo isto existe sob um padrão complexo e multidimensional, que muitas vezes dificulta a compreensão dos fenómenos organizacionais.

A vida organizacional é caracterizada pela cooperação e pelo conflito entre os atores em presença, representando divergências ou convergências específicas em relação aos interesses, motivações e estratégias em curso, clara ou implicitamente assumidas no seio da organização. A esse respeito, Chiavenato (2006, p. 26) comenta que à medida que as organizações são bem sucedidas, elas tendem a crescer. O seu crescimento concretiza-se através do aumento do número de pessoas e de recursos. Para que esse volume de pessoas possa ser administrado, há um acréscimo do número de níveis hierárquicos. À

medida que o número de níveis hierárquicos aumenta, pode ocorrer um gradativo distanciamento entre pessoas (e os seus objetivos pessoais) e a cúpula da organização (e seus objetivos organizacionais). Quase sempre esse distanciamento conduz a um conflito entre os objetivos individuais dos participantes e os objetivos organizacionais.

Chiavenato (2006, p. 27) afirma que as grandes organizações são chamadas de organizações complexas pelo facto de possuírem as seguintes características:

1. *Complexidade.* As organizações são distintas dos grupos e sociedades em termos de complexidade estrutural. A complexidade estrutural refere-se à diferenciação horizontal e vertical. À medida que ocorre divisão de trabalho, aumenta a complexidade da organização. À medida que novos níveis verticais surgem com a hierarquia para melhor controlo e regulação, aumenta a complexidade vertical. Enquanto nos pequenos grupos os membros se relacionam face a face, as grandes organizações dependem de níveis intermédios para coordenar e integrar as atividades das pessoas. A interação passa a ser indireta.
2. *Anonimato.* A ênfase é colocada sobre as tarefas ou operações e não sobre as pessoas. O importante é que a operação seja executada, não importa por quem.
3. *Rotinas padronizadas para operar procedimentos e canais de comunicação.* Apesar da atmosfera impessoal, as organizações apresentam a tendência para desenvolver grupos informais no seu interior.
4. *Estruturas personalizadas não oficiais.* Constituem a organização informal que funciona em paralelo com a estrutura formal.
5. *Tendências à especialização e à proliferação de funções.* Que tende a separar as linhas de autoridade formal daquelas de competência profissional ou técnica.
6. *Tamanho.* A dimensão é um elemento final e intrínseco às grandes organizações, pois decorre do número de participantes e de órgãos que formam a sua estrutura organizacional.

Nas organizações de maior dimensão e mais complexas, o comportamento de liderar é apenas uma parte das atividades do líder, as quais compreendem o desempenho de várias outras funções. As implicações trazidas por essas complexidades são inúmeras. A mais importante, entretanto, parece ser a influência de variáveis do contexto na determinação do comportamento mais eficaz. Portanto, pode ocorrer que o elemento liderança seja o menos importante na determinação dos resultados em uma dada situação ou contexto, o que significa que o esforço da liderança não pode estar separado das características das organizações como um todo (Drummond, 2007, p. 87).

Barracho (2012, p. 44), citando Max Weber, menciona que existem três tipos de autoridade: racional (legal), tradicional e carismática. A estes três tipos de autoridade correspondem a outros tantos tipos de legitimidade: a racional, a puramente afetiva e a utilitarista. O tipo racional-legal tem como fundamento a dominação em virtude da crença na validade do estatuto legal e de competência funcional, baseada, por sua vez, em regras racionalmente criadas. A autoridade tradicional é imposta através de procedimentos considerados legítimos uma vez que sempre teriam existido, e são aceites em nome de uma tradição reconhecida como válida.

Para Max Weber, a liderança está ligada à autoridade e não ao poder (capacidade de cada ator influenciar em alcançar os seus objetivos). A liderança está associada a uma característica psicológica que é o carisma, seja da parte dos líderes, seja da parte dos seguidores. Considera que para que a liderança se exerça tem de haver um grupo e este tem de consentir a influência do líder. Nessa perspetiva, exercer influência é exercer autoridade, ou seja, influência feita de aceitação voluntária. A autoridade refere-se o poder no sentido em que se exerce no quadro de uma legitimidade e, nestas condições, torna-se exercício de um poder legítimo que confere um direito, que é de exercer um controlo sobre os outros, em determinadas circunstâncias (Barracho, 2012, p. 45).

Quando analisamos o contexto militar, identificamos claramente as características acima mencionadas. Mas importa ter ainda em atenção a lição apresentada por Kouzes e Posner. (2009). De facto, estes autores sublinham que por muito importante que seja que os líderes articulem bem os princípios que defendem, aquilo que dizem tem de ser consistente com as aspirações dos constituintes das organizações. Os líderes que

defendem ou professam valores que não representam o coletivo não serão capazes de mobilizar as pessoas para trabalharem como um só.

Ainda de acordo com estes autores, os líderes dão exemplo a todos os constituintes tendo como base uma compreensão comum do que é esperado. Os líderes têm de ser capazes de conseguir consenso, uma causa comum e um conjunto de princípios comuns. Têm de ser capazes de construir e afirmar uma comunidade de valores partilhados (Kouzes & Posner, 2009 p. 84). O reconhecimento de valores comuns confere também às pessoas uma linguagem comum, gerando-se uma energia positiva quando os valores individuais, de um grupo e de uma organização, estão em sincronia. O compromisso, entusiasmo, e a determinação são aumentados e a consequência é uma maior eficiência e satisfação dos indivíduos: “os valores comuns são as bússolas internas que permitem que as pessoas ajam quer de forma independente, quer em conjunto” (p. 85).

Kouzes & Posner defendem ainda que quando há uma aproximação entre os valores individuais e os valores organizacionais, surgem compensações para os líderes e as suas organizações. Os valores comuns fazem realmente uma diferença positiva significativa em relação à atitude e desempenho no trabalho:

- Despertam fortes sentimentos de eficiência pessoal.
- Dão origem a elevados níveis de lealdade para com a organização.
- Facilitam o consenso sobre objetivos essenciais para a organização.
- Encorajam o comportamento ético.
- Promovem normas fortes em relação ao trabalho árduo e à preocupação.
- Reduzem os níveis de *stress* e de tensão relacionados com as atividades.
- Despertam o orgulho pela empresa/organização.
- Facilitam a compreensão pelas expectativas da empresa/organização.
- Despertam o trabalho de equipa e o empenho pessoal.

Kouzes e Posner (2009) afirmam que para que as pessoas estejam dispostas a seguir alguém, o líder deve ser: honesto, capaz de olhar para o futuro, inspirador e competente.

Segundo os mesmos autores, os líderes têm de saber para onde vão se querem que os outros os sigam de livre vontade, quer se chame a essa capacidade uma visão, um sonho, um apelo, um objetivo ou um plano pessoal.

Para Robbins (2007, p. 17) as organizações bem sucedidas de hoje precisam fomentar a inovação e dominar a arte de mudança ou serão candidatas à extinção. O sucesso irá para as organizações que mantêm sua flexibilidade, continuamente aprimoram sua qualidade e enfrentam a concorrência colocando um constante fluxo de serviços inovadores no mercado.

### **1.3.1 Papel da liderança na mudança**

Cashman (2011), citando Ken Brousseau na sua pesquisa, da “Decision Dynamics”, mostra que ao subir na escala em termos das responsabilidades executivas, precisamos de nos tornar cada vez mais confortáveis com as incertezas e as mudanças rápidas. Como líderes, devemos ter a “capacidade de intergeração” para tecer e dar sentido às peças aparentemente desconectadas e para a elaboração de soluções originais e inovadoras. Ao mesmo tempo, é necessário ter autoconfiança para tomar decisões, até mesmo na ausência de dados completos e convenientes. As qualidades necessárias ao alto nível – abertura, escuta autêntica, adaptabilidade – também indicam que os líderes precisam estar confortáveis e serem capazes de compreender o “lado cinzento” acompanhado pelas ideias das outras pessoas. Por outras palavras, devemos dominar a nossa adaptabilidade mental, emocional e estratégica.

De acordo com Arménio Rego (1997, p. 307), quando se pretende decidir sobre a gestão da mudança, é preciso tomar em consideração três fatores: o tipo de situação, o tipo de mudança, e o tipo de liderança. Para este autor, são três as situações típicas de mudança:

- situação antecipativa: o líder tem todo o tempo à sua frente para pensar, planear e executar a mudança;
- situação reativa: o líder tem pouco tempo, pelo que se exige uma ação/reação rápida;

- situação de crise: se a reação não for muito rápida, a organização pode passar por sérias dificuldades.

Rego acrescenta que para gerir os diversos tipos de mudança em diferentes situações, o líder deve usar os diferentes estilos presentes no modelo de Hersey e Blanchard:

- estilo diretivo (dar ordens e instruções; não tolerar discussões ou desacordos) deve ser usado para gerir a mudança em situações de crise, embora o líder possa socorrer-se do estilo persuasivo para decidir o modo como a mudança será implementada.
- em situações reativas, o líder deve usar o estilo persuasivo para convencer os seus subordinados das vantagens da mudança a efetuar. Todavia, é conveniente levá-los a participarem na estratégia de implementação (*como mudar*), de modo que eles contribuam, com as suas ideias, para uma melhor mudança.... E se empenharem.
- em situações antecipativas, o líder deve recorrer aos estilos participativo e delegativo, pedindo às pessoas para trabalharem no problema, apelando à criatividade e inovação, delegando autoridade e responsabilidade.

Cashman (2011), baseando-se no estudo do “Center for Creative Leadership” (CCL), afirma que a questão número 1 que enfrenta a liderança sénior atual é “Lidar com Desafios Complexos”. O CCL define os desafios complexos como problemas que:

- carecem de uma solução claramente definida;
- permanecem além de uma habilidade individual ou em grupo a superar;
- têm significativo impacto estratégico, cultural e ambiental;
- criam um paradoxo de reflexão e ação;
- tornam as soluções tradicionais ineficazes;

- demandam flexibilidade e agilidade como mudança de desafios aparentemente repentinos.

Cinco capacidades de liderança são necessárias para lidar com desafios complexos:

- colaboração em vez de heroísmo;
- construção e reparação de relacionamentos;
- gerenciamento participativo;
- gestão de mudança e adaptabilidade;
- assumir riscos.

Cashman (2011, p. 119) chama atenção para o facto de não ser fácil estar aberto à necessidade de aprendizagem que pode estar contida nas mudanças. Mas realça o facto de que aprender a ser ágil é a chave para o desenvolvimento de competências nos líderes para a mudança.

Fullan (2003) sugere um conceito renovado para o papel do líder no contexto de mudança organizacional: cada líder pode tornar-se mais eficaz e conseguir centrar-se num pequeno número de aspetos essenciais da liderança e desenvolver uma estrutura conceptual sobre a própria responsabilidade do líder para consigo próprio e para os que com ele trabalham, conseguindo, assim, a colaboração dos seus seguidores.

O autor defende cinco componentes da liderança, que podem agrupar-se da seguinte forma: objetivo moral, compreensão do processo de mudança, construção de relações, formação e partilha do conhecimento e a luta pela coerência com energia, entusiasmo e confiança.

- O objetivo moral – significa agir com o intuito de provocar diferenças muito positivas na vida dos funcionários, clientes e sociedade como um todo, pretende-se com a forma como os humanos evoluem ao longo do tempo, sobretudo em relação à forma como se relacionam entre si;

- Compreender a mudança – consiste na capacidade de inovar, na avaliação das dificuldades iniciais e na definição de estratégias. Por isso, a mudança não pode ser gerida, pode ser compreendida e, porventura, orientada, mas não pode ser controlada;
- Construção de relações – é necessário que os líderes sejam capazes de construir relacionamentos perfeitos com as mais diferentes pessoas e grupos – especialmente com pessoas diferentes deles próprios, que os ajudam a produzir resultados desejáveis;
- Formação e partilha do conhecimento – o conhecimento é importante na performance organizacional, uma vez que a troca de conhecimento cria uma cultura de aprendizagem;
- Criação de coerência – é necessário tolerar a ambiguidade para nunca diminuir ou extinguir a criatividade, uma vez que as ideias criativas e as soluções novas surgem frequentemente sempre que o “*status quo*” é alterado, embora, ao longo do percurso se procure uma determinada coerência.

Do estudo efetuado por Fullan, a conclusão é de que os líderes podem aumentar a sua eficiência se trabalharem continuamente nestas cinco componentes da liderança.

De notar também que uma mudança positiva exige o desapego de antigos padrões e tem uma nova abordagem. Ela demanda ir além das ideias preconcebidas. A mudança desafia a atual realidade forçando uma nova realidade a se apressar. Apesar de o único “lugar” que podemos controlar a mudança estar no presente, a maioria de nós vive a vida ou no passado ou no futuro. Até aprendermos a viver nossa vida no fluxo do presente, nunca lideraremos realmente com a mudança eficaz (Cashman, 2011, p. 123).

Quando construímos nosso foco no presente, começamos a ganhar confiança de que podemos controlar a sequência interminável de momentos presentes por meio de nossa vida. O domínio da mudança é desenvolver uma confiança inabalável que podemos gerir e aprender o que vem em nosso caminho: “É uma confiança interna de que

podemos lidar com a mudança verdadeira – a mudança inesperada-e não justamente um tipo comum de mudança planeada” (Cashman, 2011, p. 123).

Cashman (2011) afirma que mover nosso conceito de mudança de um paradigma de fora para dentro para um paradigma de dentro para fora tem profundas implicações. Nessa perspectiva, vemos a mudança como uma dinâmica interna – um processo interno de aprendizado e desenvolvimento. A mudança é percebida como algo a ser dominado de dentro em vez de algo justamente que está fora de nós. Enfim, as pessoas resistem, se adaptam ou aprendem com isso. Realçando que sob esse aspeto, todas as mudanças fundamentalmente ocorrem dentro das pessoas. Ao líder servidor, o processo de mudança inicia aqui dentro e não lá fora (2011, p. 129).

De acordo com Carmo (2014, p.75) a atitude face à mudança é natural, dada a sua natureza frequentemente misteriosa e ameaçadora. Para este autor, a rapidez crescente com que a mudança entra nas nossas vidas, recheada de transitoriedade, novidade e diversidade, e o facto de o fazer sem “pedir licença”, isto é, sem o nosso controle, cria uma natural insegurança, fazendo com que muita gente reaja como se ela fosse, em si mesma, um mal. Esta atitude é duplamente errada:

- em primeiro lugar porque, ao condená-la, corre-se o risco de desperdiçar muita coisa boa que podia melhorar as nossas vidas;
- em segundo lugar porque, quer queiramos quer não, ela continuará a invadir o nosso quotidiano e, se não nos adaptarmos, seremos amargamente submersos por ela sem apelo nem agravo.

A atitude de fascínio pela mudança resulta, pelo contrário, do mito de que ela é um bem em si mesmo. Ora o que a experiência ensina é que também se pode mudar para o pior.

Cashman (2011) menciona Rock e Schwartz que, baseados na neurociência, identificam quatro elementos-chave para a mudança bem sucedida:

1. focar a atenção das pessoas na ideia nova e ajudá-las a proteger uma visão clara do que seu mundo se parecerá de dentro para fora;

2. criar um ambiente no qual falar e compartilhar essa visão seja parte da experiência quotidiana;
3. dar espaço às pessoas para reflexão e *insight* para assimilar as possibilidades de mudança de dentro para fora;
4. manter a lembrança das pessoas do que é importante: deixar os problemas no passado e focar na identificação e criação de novos comportamentos e soluções.

Segundo estes autores, se o indivíduo lida com a mudança desta maneira, passando das abordagens de fora para dentro para as abordagens de dentro para fora, o “cérebro de liderança” manterá intrinsecamente envolvido com a visão, as possibilidades e as soluções que podem ser aplicadas (Cashman, 2011, p. 132).

Thurler & Perrenoud (1994, p. 153) acrescentam que a mudança ao serviço da eficácia não é automática, mesmo que pareça ser exigido por transformações evidentes ou por necessidades dos utentes, dos saberes tecnológicos, ou ambiente de organização. E isto, segundo estes autores, deve-se a duas razões:

- por um lado, a necessidade da mudança não se impõe por si própria, tem de ser construída na cabeça das pessoas, particularmente de quem detém o poder na organização; é preciso ainda que essa necessidade ganhe prioridade em relação a outros que têm a ver, para uns, com uma boa gestão e uma análise lúcida dos interesses da organização; e, para outros, com inflexibilidades e incompetências;
- por outro lado, mesmo que a mudança seja considerada possível, necessária e prioritária, o poder organizador, exceto se for autoritário, deve ajustar-se às estratégias dos subsistemas e dos indivíduos que fazem parte da organização; uma mudança decidida e planificada, não é, por isso, ainda uma mudança efetiva.

A dependência relativamente à boa-vontade dos membros da organização e dos subsistemas, é tanto mais forte quanto a mudança implica a sua adesão ativa e voluntária (Thurler & Perrenoud, 1994).

## **2. A cultural organizacional militar e a liderança**

Robbins (2004) define cultura organizacional como um sistema de valores compartilhado pelos membros, e que difere uma organização da outra. Esse sistema constrói-se com base nas características valorizadas pela organização. De acordo com as pesquisas verificadas por Robbins seriam sete as características básicas que, em conjunto, captam a essência da cultura de uma organização:

1. *A inovação e a sucessão de riscos.* O grau em que os funcionários são estimulados a ser inovadores e a assumir riscos.
2. *A atenção aos detalhes.* Trata-se do grau esperado de precisão, análise e atenção aos detalhes.
3. *A orientação para os resultados.* O grau em que as dirigentes focam os resultados mais do que as técnicas e os processos empregados para alcançá-los.
4. *A orientação para as pessoas.* O grau em que os dirigentes levam em consideração o efeito dos resultados sobre as pessoas na organização.
5. *A orientação para a equipe.* O grau em que as atividades de trabalho são organizadas mais em função das equipes do que dos indivíduos.
6. *Agressividade.* O grau em que as pessoas, em vez de afáveis e acomodadas, são competitivas e agressivas.
7. *A estabilidade.* O grau em que as atividades organizacionais enfatizam a manutenção do *status quo* em conformidade com o crescimento.

Cada característica existe num *continuum* cujo grau varia do mais baixo para o mais elevado. Uma avaliação fundamentada nas características acima mencionadas revelará um quadro complexo da cultura organizacional. Esse “retrato” sustenta “o sentimento de compreensão compartilhada que os membros têm a respeito da organização, como as

coisas são feitas e de como eles devem se comportar” (Robbins, 2004, p. 240). Neste sentido, a cultura organizacional refere-se à maneira como os funcionários percebem as sete características apresentadas, e não ao facto de gostarem ou não delas.

O reconhecimento de que a cultura organizacional possui propriedades comuns não significa, no entanto, que não pode haver subculturas na organização. Parte significativa das grandes organizações apresenta uma cultura dominante e diversos nichos de subculturas. A *cultura dominante* expressa os valores essenciais partilhados pela maioria dos membros da organização, quando falamos da cultura *de uma organização*, referimo-nos à cultura dominante (Robbins, 2004, p. 241). É a visão macro da cultura que empresta à organização personalidade distinta. As *subculturas* tendem a se desenvolver para refletir problemas, situações ou experiências comuns a alguns membros, podem ser definidas por designações de departamentos e separação geográfica.

Ainda segundo a análise de Robbins (2004), existem culturas fortes e culturas fracas. Numa cultura forte os valores essenciais da organização são intensamente acatados e partilhados. Quanto mais membros os aceitarem e quanto maior for o comportamento assente nesses valores, mais forte será a cultura. Assim, uma cultura forte exercerá influência mais acentuada sobre as atitudes dos seus membros. Transpondo estas observações para o contexto militar, sabemos que tradicionalmente a cultura organizacional militar é considerada uma “cultura forte”, consubstanciando o que nas palavras de Robbins é designado por um “um clima interno de alto controle comportamental” (p. 242).

Segundo Bergamini (2002, p. 165), para se conhecer bem a cultura de uma organização, é necessário não só conviver com ela por um bom espaço de tempo, como também conhecer o mais fundo possível a sua história e os seus dirigentes, sobretudo em épocas em que foram enfrentados desafios particulares. Mudar o curso de uma cultura que muito lentamente se foi instalando não ocorrerá da noite para o dia, nem será conseguido por pessoas que não a conheçam suficientemente bem.

Robbins (2004, p. 243), fazendo referência ao papel da cultura, afirma que ela cumpre diversas funções numa organização: desempenha o papel de definidora de fronteiras, ou seja, cria distinções entre uma organização e outras; proporciona um sentido de

identidade aos membros; facilita o alinhamento do comportamento do indivíduo com algo que se sobrepõe aos interesses individuais; estimula a estabilidade do sistema social. A cultura é a “argamassa social” que ajuda a manter a organização coesa, fornecendo os padrões adequados para fundamentar o que os seus membros vão fazer ou dizer. Podemos considerar que estes elementos são de facto determinantes, quando pensamos no contexto da organização militar.

Para Bernardes (1982, p. 37), a nível do *indivíduo*, a cultura qualifica o saber, a instrução, o desenvolvimento intelectual. Ao nível *social*, a palavra cultura indica o complexo de comportamentos, das crenças, dos valores e matérias partilhados pelos membros de uma sociedade. A *cultura* deriva de uma aprendizagem coletiva e constitui uma herança transmitida ao longo de gerações, sendo partilhada pela maioria dos membros da sociedade que, de uma forma ou de outra, pune os transgressores. Mas a cultura está também em mudança contínua, no decorrer do tempo, embora este seja um processo lento e, muitas vezes, difícil.

## **2.1 A cultura organizacional militar**

Como grande parte das grandes organizações, o Exército é detentor de uma cultura organizacional muito própria, que assenta em pressupostos de diferenciação hierárquica rígidos e bem definidos.

Para Grilo (2003, p. 9), a cultura militar é um conjunto de valores, costumes, tradições e, a postura filosófica que, ao longo do tempo, criou elos institucionais comuns. Desde sempre pode ser encontrada uma matriz comum a todos os militares relacionada com as expectativas comuns relativas a padrões de comportamento, disciplina, trabalho de equipa, lealdade, dever e abnegação e, nos costumes que apoiam esses valores.

A especificidade da vida militar caracteriza-se por aspetos de natureza puramente prática, como o uso de uniforme, a vivência em unidades militares, os “rituais” de tratamento entre militares, bem como por outros aspetos no campo de valores, como disciplina, dedicação, o sentido de dever, a coragem, a lealdade e o espírito de corpo até

ao compromisso de sacrifício da própria vida. Estas características conferem aos militares uma identidade muito própria, que tradicionalmente tem conduzido a uma distinção entre militares e civis (Grilo, 2003, p. 9). A cultura militar tem a ver, essencialmente, com o modo como as coisas são executadas na organização militar. Consiste nos valores aceites, filosofias, tradições e costumes que são passados a cada geração sucessiva de militares, para criar uma cadeia de valores profissionais partilhados e desta identidade partilhada florescem objetivos comuns.

Ainda de acordo com este autor, citando James Burk (1999), os quatro elementos essenciais da cultura militar são, a disciplina, os valores profissionais, a cerimónia e a etiqueta e, a coesão e espírito de corpo.

A disciplina é considerada como fator essencial que diferencia as Forças Armadas de uma turba armada. O Exército advoga altos padrões da disciplina porque sabe que a disciplina é a qualidade que permite às formações militares operarem no mais exigente ambiente de combate. Embora a disciplina seja apoiada pelo sistema de punições e louvores, a disciplina militar moderna emana essencialmente da coesão da Unidade e do exemplo demonstrado pelos líderes.

O sistema de valores profissionais do Exército centra-se tradicionalmente no imperativo de combate. É assim das exigências do campo de batalha que nascem os valores militares tradicionais, como sejam cumprir a missão e, se necessário, com o sacrifício da própria vida, a coragem física e moral e a disciplina. Por sua vez, da Constituição da República emanam os valores de obediência a autoridade legal; o respeito pela submissão à autoridade civil; respeito e lealdade para com os camaradas; para com a Unidade e para com a Nação.

As manifestações mais visíveis da cultura militar são talvez a sua cerimónia e a etiqueta (protocolo), nomeadamente saudações, uniformes, medalhas e condecorações, que são imperativos institucionais para reconhecer a autoridade legal, o controlo ou camuflagem da ansiedade, a afirmação da solidariedade e a celebração individual ou de unidade (Grilo, 2003, p. 10).

As cerimónias ajudam a forjar uma identidade comum. Embora as cerimónias excessivas ou a etiqueta formal em demasia possa condicionar o moral, as cerimónias

militares resultam frequentemente num fator positivo, especialmente quando servem para celebrar a coragem militar e ligar o Exército à Nação e à sociedade que serve. O simbolismo poderoso que pode ser colocado nas paradas e cerimónias comemorativas demonstra respeito do País pelos seus militares e Forças Armadas, pelo que o laço essencial entre as Forças Armadas e sociedade civil é fortalecido.

A coesão e o espírito de corpo são a quarta fundação da cultura do Exército. A coesão é o sentido de sacrifício compartilhado e a identidade que liga os membros dos Ramos aos seus camaradas de armas (Burk, 1999, como citado em Grilo, 2003, p. 11). O espírito do corpo no orgulho na Unidade e no Ramo como um todo. A moral está intimamente relacionada e representa o nível de entusiasmo e satisfação sentidos pelos militares da unidade. Todos os três são essenciais, mas podem tornar-se disfuncionais se conduzirem a uma confusão de lealdades, impedirem a integração de novos militares, ou constituírem um motivo para encobrir comportamento ilegal ou pouco ético. A coesão e o espírito do corpo são subprodutos capazes de unir os militares mesmo sob provações e que frequentemente tipificam o Exército, permanecendo essências para a prontidão para o combate.

No Exército, tanto a especialização como a departamentação têm uma relação próxima com a formação profissional e académica, pois estes conferem um estatuto hierárquico que delimita e condiciona o acesso a variadas especialidades. “Uma vez que a autonomia é de importância crucial para a especialização social, ou seja, para os profissionais muito qualificados, a presença de uma variedade de tipos profissionais, aconselha a diferenciação horizontal por especialidade ocupacional” (Bilhim, 2001, p. 136).

Para Cobra (2005, p. 136), nas Forças Armadas a Diferenciação Vertical é intrínseca, consistindo numa resposta à crescente diferenciação horizontal e servindo de mecanismo de controlo em função dos vários níveis de subordinação. No que se refere ao grau de formalização da organização militar, este está associado ao elevado grau de standardização das tarefas, que, por sua vez, estão preestabelecidas em função de quem as efetua. O exército pode ser considerado como uma organização altamente

formalizada, com bastantes tarefas codificadas, e com pouca tolerância em relação à faixa de variação das regras que definem as tarefas.

A formalização é, assim, segundo Bilhim “*um recurso organizacional para regular o comportamento dos seus membros*” (2001, p. 143). Além de formalizada, a organização militar é também centralizada. Podemos constatar a necessidade da concertação do poder e da autoridade no processo de decisão, devido à necessidade imperiosa de legitimação institucional das ordens, pela hierarquia de comando e, conseqüentemente, de toda a cadeia burocrática (Bilhim, 2001).

A cultura é uma noção forte que as organizações têm de si mesmas como entidades, a qual se reflecte nos seus próprios valores, históricos, mitos e lendas. A cultura como variável organizacional, a ideia básica é captar as normas, os valores e as crenças que estão subjacentes à vida organizacional e que resultam dum processo mais ou menos longo de socialização e ajustamento mútuo (Bilhim, 2001, p. 169). Quanto mais forte for a cultura, menos os gestores precisarão de desenvolver a formalização para regular os comportamentos, e esta regulação e guia terá sido interiorizada pelos indivíduos quando eles aceitam a cultura organizacional (2001, p. 203).

Pode-se considerar que o exército possui uma cultura forte, pois cria grande impacto no comportamento individual, devido a basear-se em processos ressocializadores. O resultado da existência de uma cultura forte dentro do exército reflete-se no baixo absentismo e nos elevados índices de coesão e lealdade (Cobra, 2005, p. 144).

Aos cidadãos militares é entregue a responsabilidade de serem os gestores da violência armada, legítima e organizada, sempre sob a direção política democraticamente instituída (Vieira, 2001). Desta característica decorre uma disponibilidade interior, génese de um regime jurídico tipificador da *condição militar*, com carácter absoluto, sem qualquer equiparação aos mais servidores do Estado (Feliciano, 2012, p. 10). Para Veiga Simão (citado por Feliciano, 2012, p. 10), “deve reconhecer-se que as Forças Armadas pela missão constitucional que lhes é conferida, se caracterizam e se diferenciam de outras organizações por adotar princípios de comando de hierarquia e de organização e por códigos de disciplina e de conduta que são inerentes à sua essência. É o que se designa por condição militar”.

O artigo 265 da constituição da República de Moçambique determina que a política de defesa e segurança do Estado visa defender a independência nacional, preservar a soberania e a integridade do país e garantir o funcionamento normal das instituições e a segurança dos cidadãos contra qualquer agressão armada (CRM, 2011, p. 11). A ética militar surge como parte integrante da natureza corporativa da profissão e constitui o foco central das suas atividades. O ponto de partida da ética da profissão militar é o seu imperativo funcional, isto é, a prestação de serviço ao Estado com risco da própria vida. Para que esta resulte eficaz, a Instituição Militar tem que ser organizada hierarquicamente.

A lei n.º 17/97 de 01 de outubro da Assembleia da República aprova a política de defesa e segurança, no artigo 37 refere que a condição militar estabelece o regime a que deve obedecer o exercício dos direitos e o cumprimento dos deveres pelos militares dos quadros permanentes em qualquer situação e pelos restantes militares enquanto na efetividade de serviço, assim como os princípios orientadores das respetivas carreiras.

A condição militar tem uma natureza própria que, de modo claro e indiscutível, se distingue do estatuto funcional dos demais servidores do Estado. Entre os mais importantes conceitos prescritos nas bases gerais da política de defesa e segurança, no Estatuto Militar, importa salientar que:

A condição militar caracteriza-se pela: subordinação ao interesse nacional, pela permanente disponibilidade para lutar em defesa da Pátria, se necessário com sacrifício da sua própria vida, a sujeição aos riscos inerentes ao cumprimento das missões militares, subordinação à hierarquia militar, obrigação de adoptar, em todas as situações, uma conduta conforme o código de honra e a ética militar, entre outros. (lei n.º 17/97).

Cobra (2005) sublinha exatamente que a condição militar se traduz fundamentalmente, “num elevado sentido de missão e noção do dever, fatores indispensáveis ao alto grau de coesão e espírito de corpo que devem caracterizar as Forças Armadas. São estes fatores que, aliados aos riscos, exigências e sujeições próprias da condição militar, impõem o respeito de todos os cidadãos e apreço da Nação, justificando, em

contrapartida, a consagração de especiais compensações e regalias ” (p. 34) (Cobra, 2005 citando Fraga, 1993, p. 34).

O decreto-lei n.º 1/2012 de 14 de agosto do Conselho de Ministros, aprova o regulamento da disciplina militar e das forças armadas no capítulo II sobre os deveres militares estabelece que o militar deve, em todas as situações, pautar o seu procedimento pelos princípios éticos e ditames da virtude e da sua condição de militar e assegurar a própria respeitabilidade e prestígio das forças armadas.

Esta questão remete para o tema da liderança militar, sendo que Vieira (2002, p. 26) afirma que o desenvolvimento e a manutenção de padrões éticos constitui a chave da dimensão da liderança militar, dado que aos oficiais das Forças Armadas são atribuídas responsabilidades éticas de extrema gravidade inerentes à ação moral em circunstâncias suscetíveis de implicar o sacrifício da vida.

Aos líderes militares compete manter os padrões éticos da sua profissão através, não só da sua própria conduta, mas também da conduta daqueles que eles lideram. Uma regra universal da fraternidade militar diz-nos que os soldados seguem o comportamento e os padrões dos seus comandantes. Tornando-se, assim, indispensável que os líderes militares exerçam a sua ação segundo padrões éticos perfeitamente definidos (Vieira, 2002, p. 26). Neste contexto, salientamos uma vez mais a importância da formação.

Para Allen & Braun (2014, p. 23), a confiança está no âmago da profissão militar. Para estes autores a confiança manifesta-se em duas áreas diferentes, mas relacionadas, nomeadamente a confiança interna à profissão militar e a confiança do público externo entre a profissão e o povo. A manutenção da confiança interna, entre integrantes da profissão e entre eles e a instituição, é de extrema importância para a efetividade do exército.

Nos parágrafos seguintes explicitamos alguns processos centrais de integração e organização da cultura organizacional militar, segundo elementos identificados em diversos autores.

### **2.1.1 A iniciação à cultura militar: as estratégias de socialização e os seus rituais**

O processo de socialização na cultura militar tem um carácter bastante distinto e peculiar, que propõe “transformar um civil num militar”. Esta transição, que se processa de forma abrupta, súbita, é uma espécie de choque cultural, um rito de passagem, que se inicia com o recrutamento militar, e que, para o caso das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, é estabelecido nos termos da Lei n.º 32/2009, de 25 de novembro e do respetivo Decreto Regulamentar n.º 7/2010, de 15 de abril.

Chiavenato (2006, p. 109) define recrutamento como sendo um processo de comunicação e divulgação das organizações ao Mercado de Recursos Humanos (MRH) sobre as suas vagas e oportunidades de trabalho, no intuito de atrair candidatos com o perfil desejado para participarem do processo seletivo destas vagas.

O processo de Recrutamento Militar, segundo a Lei n.º 32/2009, é a operação de recrutamento geral que tem por finalidade obter a informação de todos os cidadãos que atingem, em cada ano, a idade do início das obrigações militares. A mesma lei acrescenta que Recruta é o cidadão classificado como apto. Designação que se mantém até a incorporação ou, não sendo incorporado, até ao alistamento na reserva territorial. Por “Recrutamento Militar” entende-se o conjunto de operações necessárias à obtenção de meios humanos para o ingresso nas Forças Armadas de Defesa de Moçambique.

Podemos considerar que a primeira fronteira consiste no facto de o mancebo ser submetido ao ritual sequenciado de seleção. No caso moçambicano, e segundo a Lei acima referida (Lei do Serviço Militar), estabelece-se que para fazer parte das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, o cidadão começa por se recensear aos dezoito anos e aos dezanove anos, é submetido às Provas de Classificação e Seleção (PCS).

Os candidatos à carreira militar começam por realizar inspeções médicas para o apuramento do seu estado de aptidão segundo a condição militar. Após o resultado destas provas (*apto, inapto ou aguardar classificação*), poderá vir a ser incorporado ou inscrito na reserva territorial.

Uma vez realizada essa etapa do processo de seleção, os aprovados são submetidos a uma rigorosa triagem que envolve desde as provas de aptidão física e entrevistas com o pessoal afeto ao recrutamento, segundo o número de vagas abertas para o ingresso nas Forças Armadas de Defesa de Moçambique. Nos exames médicos, a organização procura selecionar candidatos que tenham uma boa configuração física e gozem de plena saúde.

Por Socialização entende-se “transformar um indivíduo (...) inculcando lhe categorias de pensamento e um sistema de ideias, crenças, tradições, valores morais, profissionais ou de classe, dos quais alguns são irreversíveis, e outros, pelo contrário, mudam em função de novas aprendizagens e de situações vividas” (Feliciano, 2012, p. 10). O uso de múltiplos instrumentos fidelizadores, consubstanciado no crescimento de uma personalidade própria, constitui um importante vetor do processo formativo, dando forma ao sistema de ideias, atitudes e valores que são desejáveis no exercício da profissão militar.

Brito e Pereira (1996, p. 155), tomando como categorias de análise as estratégias de socialização propostas por Van Maanen (1989), propõem uma leitura das especificidades da pedagogia da cultura militar. A iniciação da cultura militar, realizada através do curso de formação de soldados (instrução básica militar) é de natureza formal, com a duração de noventa dias úteis (para o caso moçambicano), onde os mancebos são tratados de forma coletiva e por meio de estratégias de despojamento.

A formação do processo é expressa nas regras básicas e disciplinares da organização militar, nos procedimentos burocráticos, nas anotações sobre o desempenho e transgressões às normas. Todas as atividades exercidas pelos mancebos fora e dentro dos limites da Companhia<sup>3</sup> são reguladas pelas normas disciplinares. Portanto, são normas que controlam o comportamento fora e dentro da organização. Essa formalização é também retratada na fala com os mancebos: “tudo que o mancebo faz dentro e fora, é avaliado, começando pela ordem unida ao desempenho nas aulas de instrução. Até na hora de lazer, tudo é anotado e cobrado”(Brito e Pereira 1996, p. 155).

---

<sup>3</sup> Estrutura adotada pela organização militar para a organizar e hierarquizar dos seus efetivos.

Durante o período de instrução (noventa dias úteis) os recrutas cumprem horários rígidos e cursam disciplinas que, além do aspeto técnico necessário ao exercício da profissão militar, introduzam os valores e a ética militar e possibilitam “docilizar” os corpos, tornando-os “úteis” para os fins pretendidos. As disciplinas de instrução militar são: armamento e tiro, engenharia militar, tática geral entre outras.

De entre as disciplinas que procuram introduzir os valores e a ética militar temos a educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, história militar. E, finalmente, aquelas que se propõem treinar os corpos, nomeadamente, educação física, defesa pessoal, ordem unida (treino coletivo de marcha, continências, e postura militar), marcha de resistência.

No nosso entendimento, não se pode negar a importância desses aspetos objetivos na construção da identidade militar. É através das disciplinas militares, dos rituais socializadores, que os recrutas aprendem as normas e os valores apropriado à cultura militar.

Na ética militar o mais importante é a hierarquia. A hierarquia é a obediência pronta a todos os cargos militares, sem questionamentos de ordem militar. A hierarquia militar sinaliza uma possível ascensão para todos. O civil, a partir da situação inicial de mancebo, realiza a passagem para praça após terminar a instrução básica. E a partir daí, pode, supostamente, galgar de Cabo a classe de Sargento até Oficial mediante uma formação, pela Escola de Sargentos ou pela Academia Militar.

Quando falamos de possibilidades de ascensão ao longo do tempo, não significa que todos necessariamente ascenderão; significa dizer que todas as posições ocupadas pelos Sargentos e Oficiais estão dispostas numa mesma dimensão do tempo social, portanto, posições que são possíveis de serem alcançadas bastando reunir os requisitos exigidos e consequentemente a formação. Ao sinalizar as possibilidades de ascensão, a organização estimula o recruta a pensar que o seu sucesso só depende do seu esforço e do respeito à hierarquia e à disciplina. Embora possa se considerar uma trajetória de natureza ideológica visto que acena possibilidades de ascensão para todos mas, que, na prática se concretiza para poucos.

Fundamentando a necessidade de espírito do grupo, Brito & Pereira (1996, p. 157) afirmam que o processo de instrução básica militar se realiza de forma coletiva e tem uma função pedagógica, na medida em que se propõe testar a tolerância dos recrutas e ensiná-los o autocontrolo e, principalmente, a obediência à hierarquia militar. É importante lembrar que essa obediência não é “cega”. Em determinadas circunstâncias entram em cena os ritos de regulação de conflitos, previstos nos regulamentos de disciplina militar. O desenvolvimento das experiências coletivas vivenciadas pelos recrutas, como marchas e exercícios coletivos, refeições coletivas, entre outras tarefas e atividades, possibilitam assim o desenvolvimento de um sentimento coletivo, que, na linguagem militar, é o “espírito de corpo”.

A iniciação à cultura militar é, pois, uma espécie de “choque cultural”, marcado por vários rituais organizacionais, que se inicia com o recenseamento militar. É através dos rituais socializadores que os mancebos aprendem as normas, valores e comportamentos apropriados à cultura militar. Entre os valores militares apropriados a esta cultura destacam-se o respeito à hierarquia e às normas de disciplina militar, construindo-se progressivamente uma “identidade militar”.

Em síntese, a instrução básica militar tem a sua função pedagógica e envolve várias estratégias ritualizadas, assemelhando-se, pelo menos em termos de estrutura, a um rito de passagem. Do ponto de vista simbólico, o processo representa para a organização militar a morte do civil e o nascimento do militar.

### **2.1.2 Organização e hierarquia militar**

Todas as organizações militares estruturam-se numa hierarquia de cargos, que define as relações de comando e de subordinação entre os seus integrantes. Bilhim (2001), baseando-se em Edgar Schein, caracteriza uma organização como sendo: “a coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de objetivo ou intenção explícita e comum, através de uma divisão de trabalho e funções de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (p. 22).

Esta definição reconhece a necessidade de um modo de interação entre os membros da organização. A estrutura organizacional definirá, assim, a forma como as tarefas devem estar destinadas; especifica quem depende de quem; define os mecanismos formais; constitui um conjunto de variáveis complexas. A partir daqui consideram-se três características na estrutura organizacional: complexidade, formalização e centralização:

- Complexidade: remete para os diversos níveis hierárquicos, as várias extensões da organização;
- Formalização: são as regras, os procedimentos, o comportamento dos seus membros;
- Centralização: o local de poder de decisão.

Para Moskos (2002, como citado em Rouco, 2012, p. 20), a organização militar pós-moderna caracteriza-se por uma desvinculação mais acentuada do Estado. O seu formato básico passa a ser uma força voluntária, progressivamente mais heterogénea, e orientada para outras missões além da guerra. Estes aspetos remetem-nos para a importância da formação, e da sua própria diversificação, aspetos que analisamos no nosso estudo empírico.

Rouco (2012), baseando-se em diversos autores, chama a nossa atenção para as mudanças organizacionais que a estrutura militar tem vindo a conhecer, e que se concretizam nos seguintes aspetos:

a crescente interação das esferas civil militar, tanto nos domínios estruturais e culturais; a diminuição das diferenças entre aspetos hierárquicos e entre as unidades de combate e de apoio; a mudança nos propósitos militares que vão desde os combates até as missões militares; as forças são mais utilizadas em missões internacionais autorizadas do que nas interações do próprio Estado e, por último, é a própria internacionalização das forças (p. 20).

Neste contexto, a organização militar pode assumir dois tipos de estrutura: a primeira, em ambiente de guerra, em que se identifica com a sua verdadeira natureza, para o qual foi concebida; a segunda, em tempo de paz, que se enquadra nas organizações do tipo

burocrático-industrial. Neste último tipo de estrutura, verifica-se a substituição de comando pela gestão, dos soldados por recursos humanos, das tradições por contratos e regulamentos e até a eficiência para o combate dá lugar à relação custo-eficácia (Rouco, 2012, p. 21).

Tornar o soldado num cidadão consciente das suas obrigações e da responsabilidade é uma das tarefas essenciais dos Oficiais, necessitando, também eles, de estarem cientes do papel que lhes cabe no seio das Forças Armadas. Tal só será possível se forem eles próprios cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de inculcar nos seus soldados os deveres cívicos que lhes competem, mantendo quadros motivados, ativos, colaborantes e empenhados, que não receiem o futuro (Rouco, 2012, p. 21). Neste quadro de atuação, consideramos que uma formação militar de elevada qualidade é um requisito fundamental.

Vaz (2001, p. 52) afirma que a instituição militar no século XXI há de ser sempre a resultante de uma adaptação progressiva às necessidades, cenários e desafios que se vêm revelando, ou irão surgir, tendo em conta o aperfeiçoamento dos equipamentos, ou os novos utensílios que a ciência e a tecnologia tornarão disponíveis. Por seu lado, Cobra (2005, p. 69) considera o advento da indústria e da organização burocrática, como sendo os aspetos que contribuíram para que a profissão militar (oficiais) surgisse com o cunho definido que se lhe reconhece hoje em dia.

Na opinião de Samuel Huntington (1996), a carreira militar é uma profissão completamente desenvolvida, porque nela se verificam as três características principais do tipo ideal da profissão: destreza (no caso militar, para o manejo dos meios), o espírito corporativo (uma consciência esclarecida da identidade que liga todos os militares) e responsabilidade (na designação dos militares mais capazes para ocupar os cargos de direção). Apenas os militares diretamente empenhados no domínio da administração (gestão) da violência são, para Huntington, membros da profissão militar. As características destes profissionais derivam do conteúdo e da função do seu empenho militar, sendo por eles conformadas. Assim, o profissional militar é, nomeadamente: obediente e leal para com a autoridade do Estado; competente nos assuntos militares;

dedicado na utilização da sua capacidade para proporcionar segurança ao Estado; política e moralmente neutral (Huntington, 1996, p. 29-36).

Ainda segundo este autor, existe uma esfera distinta de competência militar que é comum a todos oficiais, ou a quase todos, e que distingue de todos os civis, ou quase todos. Essa qualidade central encontra sua melhor definição na expressão “administração da violência”. A função militar, segundo este autor, requer um alto grau de especialização. Indivíduo algum, quaisquer que seja sua capacidade intelectual e suas qualidades de carácter e de liderança, poderá desempenhar eficientemente essas funções sem treinamento e experiência consideráveis (Huntington, 1996, p. 29).

Para Covarrubias (2010, p. 22), existe uma grande diferença entre a carreira militar e as profissões civis, uma vez que na primeira o Estado exige ao indivíduo entregar a sua própria vida, se necessário. Esta exigência requer o desenvolvimento de uma série de códigos internos na própria profissão, com valores, condutas e motivações que permitem cumprir com este requisito tão extremo e definitivo. Acrescenta que os valores militares se constituem em virtudes militares que todo o militar deve ter e que, em definitivo, são o motor que o leva a atuar e que moldam a sua conduta.

Partindo desta diferenciação entre o contexto civil e militar, Viegas (2003, p. 56) no entanto menciona que no profissionalismo militar encontramos elementos similares aos de profissões da esfera civil, como por exemplo, o médico ou advogado. Neste sentido, apresentam-se as seguintes características constitutivas de um *tipo ideal* de ocupação profissional:

1. Um *trabalho especializado* baseado em um conjunto de habilidades e um *corpo de conhecimento* fundamentado em elaborações teóricas.
2. Uma *jurisdição exclusiva* de atuação profissional, controlada pelos praticantes da profissão.
3. Uma situação protegida de atuação do profissional, baseada em *credenciais de qualificação* criada e controlada pela profissão.

4. Um *programa formal de treinamento* fornecido *fora da atuação profissional de facto* e que produz para o treinando as credenciais de qualificação. Este programa de treinamento é controlado pela profissão e está associada à *educação superior*.
5. Uma *ideologia altruísta* que assegura um maior compromisso dos praticantes da profissão em fazer um bom trabalho (eficácia) do que em obter vantagens pessoais, assim como valorizar mais qualidade do que eficácia económica desse trabalho.

Três problemas, segundo Cobra (2005), de interesse sociológico geral, assumem nas Forças Armadas atuais uma acentuada importância: “Como compatibilizar a estrutura tradicional de autoridade militar com o emprego da nova tecnologia? Como introduzir e fomentar a motivação? Como manter a eficácia organizacional sob forte tensão, nomeadamente em situações de combate?” (p. 70).

Partindo de uma descrição da hierarquia de comando nas Forças Armadas, que se caracteriza pela tradicional “pirâmide hierárquica”, que é uma característica inerente a todas as organizações burocratizadas, Cobra coloca depois a questão das relações entre os detentores dos cargos e o quadro de especialistas, cada vez mais necessários nas forças modernas. Aponta assim que “nesta estrutura muitos soldados possuem qualificações especiais que não se podem substituir facilmente. (...) Pois estão treinados para emitir juízos e, por essa razão, não é provável que aceitem ordens unicamente pela autoridade ou nível hierárquico do militar de quem estas ordens emanam, sobretudo se as considerem contrárias ao seu próprio juízo técnico” (*idem*, p. 71).

Uma das formas para ultrapassar os problemas referenciados é que os comandantes devem ter, não só a capacidade e a determinação necessária para o cumprimento da missão e bem-estar dos subordinados, mas também serem capazes de os motivar através de comportamentos de liderança (IESM, 2005).

Em sentido lato, o comandante desempenha as funções de gestor e quando necessário o papel de líder, estando nesta combinação a “*arte de comandar*”, ou seja, num determinado momento e lugar, o comandante deve reunir as qualidades de gestor e líder

e obter uma nítida vantagem sobre o adversário e, por último, exortar (motivar) os subordinados à vitória através de uma causa (valores) nobre (Rouco, 2012, p. 44).

A eficiência de uma organização militar depende não só das «pautas» institucionais, mas também da capacidade dos militares isolados e dos pequenos grupos, para atuar com eficiência. Inicialmente, a maior parte da investigação nesta área centrou-se nos problemas de moral e de atitudes. Os estudos tendiam a realçar a importância capital dos laços de camaradagem entre militares, nos pequenos grupos de combate, mas, posteriormente, adotou-se uma perspetiva social mais ampla (Cobra, 2005, p. 71).

A conclusão lógica foi que o conceito de moral era demasiado restrito e que uma investigação mais profunda requereria a adoção de uma teoria de comportamento nas organizações. Nesta teoria surgia integrada toda uma série de outros conceitos: a autoridade, comunicações, hierarquia, sanções, «status», papel social e socialização. Em, resumo a investigação passou da análise do conceito único de *moral* ao estudo do sistema subjacente.

Para além disto, há alguns fatores da instituição militar que fomentam o apego a certas rotinas, como por exemplo o cumprimento escrupuloso da ordem do dia, o carácter tradicional das formaturas, a prática de exercício físico inerente a certas funções, a ordem unida, as continências e as honras militares.

Considera-se que a transparência, nos canais de comunicação e nos procedimentos de rotina, ajudam a reduzir a incerteza. Criam a sensação de confiança de que, em caso de crise, os oficiais, sargentos e soldados, a todos os níveis da organização, responderão de acordo com o treino recebido.

## **2.2 Perspetivas sobre liderança em contexto militar**

Na Instituição Militar não existe aumentos de salário ou prémios para quem cumpre melhor as suas funções ou as cumpre com um nível elevado de desempenho. A liderança transacional não é suficiente para motivar os subordinados e levá-los a atingir padrões de motivação e desempenhos superiores aos expectáveis. É neste aspeto que a

liderança transformacional pode fazer a diferença, e sobretudo as práticas de liderança que são desenvolvidas. O líder tem de conseguir motivar e inspirar os seus seguidores de forma a cumprir os objetivos organizacionais mesmo com o sacrifício da sua própria vida como se jura perante a bandeira nacional (Santos *et al.*, 2015, p. 106).

Nesse contexto, o líder deve transmitir uma visão inspiradora dos objetivos a atingir para aumentar nos seus seguidores o desejo intrínseco para os concretizar. Os líderes podem também encorajar os seus seguidores a estabelecerem para si metas pessoais e de grupo. Uma das competências essenciais do líder é ter a capacidade de construir equipas (pelotões e secções) com elevado desempenho e elevados níveis de coesão, assim como ter capacidade de trabalho com os membros dessa equipa (Rouco & Sarmiento, 2009 como citado em Santos *et al.*, 2015, p. 106).

Costa (2015) considera que o exercício da liderança no contexto militar é, de facto, uma liderança transformacional, pois “varia entre o imperativo da missão, a necessidade de motivar e cuidar dos subordinados e o constante desenvolvimento da organização, admitindo-se que o líder coloque esses preceitos antes do seu bem-estar” (p. 15). Ao exercício da liderança neste contexto está subjacente um processo de influência conduzido pelo líder que leva os seguidores a adotarem um comportamento que de outro modo não aconteceria, influência que vai para além da autoridade investida, combinando as perspetivas transacional e transformacional da liderança, aceitando uma complementaridade de papéis para com os liderados, estimulando o desenvolvimento permanente e atuando pelo exemplo, no que pode ser denominada de liderança eficaz e, acrescentaríamos, autêntica.

Sendo assim, pode-se afirmar que em contexto militar o fator humano é um elemento fundamental para o cumprimento da missão e que a liderança eficaz e autêntica é a capacidade capital para o estabelecimento de um vínculo interpessoal e de relacionamento entre o comandante e o subordinado.

Neste contexto, Castro (2012, p. 5) acrescenta que a liderança é uma ferramenta do comandante para mover homens e mulheres por meio da sua qualificação profissional, do seu desempenho pessoal, além de leis e regulamentos. O líder deve apresentar uma capacidade motivadora de ascendência interpessoal e hierárquica, gerando nos

subordinados comportamentos e atitudes alinhados com os valores da cultura organizacional, fundamentada no exemplo, na capacidade de tomar decisões, no “fazer os outros fazerem o que tem de ser feito” em prol do normativo ético e legal que define a obrigatoriedade da sua ação e na influência de os levar a atuar de acordo com o alinhamento organizacional, induzindo-os a alterar comportamentos para o cumprimento da missão.

Para Rosinha (2007, p. 59) o exército, tal como todas as outras organizações, precisa de uma liderança que inspire os seus elementos. Em todos os diferentes níveis do exército são necessários líderes que sejam capazes de viver e demonstrar uma conduta ética e moral elevada, ganhando confiança dos seus subordinados até ao sacrifício da própria vida. Exige-lhes que antecipem os problemas e se foquem ao longo das suas carreiras no desenvolvimento da sua própria liderança e na dos seus subordinados.

De acordo com Santos (2008, p. 5), a revisão e integração de várias perspetivas sobre o conceito de liderança sugeridas na literatura, algumas delas complementares, conduziu à adoção da seguinte conceção para o contexto militar: *liderança é a capacidade para habilitar outros para o sucesso da organização/grupo*, sendo que:

- *A capacidade* deverá radicar num *portefólio* de valores, atributos e competências de que o líder é detentor;
- *Habilitar* significa, entre outros aspetos, comunicar, influenciar/motivar, mobilizar/obter o esforço,
- *Supervisionar*, orientar/aconselhar, apoiar e desenvolver;
- Os *outros* poderão ser os seguidores/liderados/subordinados/colaboradores, os pares e outros líderes, eventualmente até de escalões superiores;
- O *sucesso* do grupo ou da organização pode ser medido em termos de performance (grau em que os objetivos, metas e resultados são alcançados/obtidos), da eficácia e do grau de eficiência conseguido, da qualidade do clima social, da coesão e do desenvolvimento dos militares, do grupo e da própria organização.

Quando em contexto militar se passa da mera perspetiva organizacional para a perspetiva institucional, assume-se a incorporação de um conjunto de valores e de práticas de referência (nomeadamente, a ética, a autoridade e a disciplina) e o cumprimento de normativos e procedimentos específicos, adquiridos a partir de uma intensa aprendizagem em grupo e de processos de socialização complexos, que moldam o comportamento do militar e lhe dão uma dimensão “missionária” e de renúncia, em prol da defesa e da segurança da comunidade, sem paralelo noutras organizações (Santos, 2014, p. 17).

O liderado, “seguidor”, na versão de 1983 do manual americano (FM 22-100, 1983, como citado em Santos, 2014, p. 17), constitui o primeiro fator geral de liderança, o qual poderá ser simbolicamente representado por expectativas, motivações, competências e realizações (desempenho), devendo ser objeto de análise permanente por parte do líder.

O segundo fator geral – o líder – é a quem compete criar e manter um clima adequado à participação dos seus liderados, no sentido da consecução dos objetivos previamente definidos. O relacionamento que está subjacente entre as duas partes (líder e liderado) deverá residir nos seguintes pontos-chave: conhecimento mútuo, respeito e confiança (FM 22-100, 1983, 1990, 1999, como citado em Santos, 2014, p. 17). Em contexto militar, a necessidade de estruturar ambientes ambíguos e de elevado risco, de decidir com oportunidade e de dar exemplo (este como um imperativo em qualquer situação), são aspetos que impõem a presença constante do líder. Isto é tanto mais verdade quanto mais baixo nos situarmos na hierarquia.

A situação – terceiro fator de liderança – é considerada sob duas perspetivas, distintas mas complementares:

- (1) O contexto de atuação (em sentido lato, a situação geral);
- (2) A missão e as atividades dela decorrentes.

A comunicação constitui-se, em contexto militar, no “quarto fator geral da liderança” e materializa a permuta de informações e ideias entre as pessoas envolvidas no processo

de liderança. Importa que líder e liderados falem a mesma linguagem, o que, em contexto militar, é decisivo: deste fator depende a capacidade de comando e controlo das operações e o sucesso das missões, sobretudo em campanha. Para além disso, “uma comunicação de qualidade permite garantir uma melhor compreensão mútua e a adesão” (Vieira, 1998). A especificidade do contexto determinará as formas e as técnicas de comunicação a privilegiar.

Ainda de acordo com Santos (2014), a maioria dos investigadores tende a considerar como elementos essenciais do processo de liderança a “influência”, o “poder” e a “autoridade”, estando subjacente ao conceito de liderança a capacidade (o poder, para alguns) de influenciar os objetivos e o grupo, muito para além do “poder” que advém ao líder pela via formal. Nestes termos, não há líder sem poder, tal como não há líder sem grupo, surgindo este como uma entidade, de carácter coletivo, onde a liderança se torna explícita e a quem o líder deve proporcionar orientação e apoio, com vista aos objetivos alcançar (FM 22- 100, 1999, como citado em Santos, 2014, p. 18).

Clauhs (2013), analisando o contexto militar brasileiro, aponta igualmente que a liderança militar deve ser entendida como um “processo de influência interpessoal do líder militar sobre seus liderados, na medida em que implica o estabelecimento de vínculos afetivos entre os indivíduos, de modo a favorecer o logro dos objetivos da organização militar em uma dada situação (p. 103). Acrescenta que a doutrina de liderança é um aspeto primordial na instituição militar, com o propósito de assegurar aos militares a aquisição de competências, conhecimentos, atribuições e comportamentos que os capacitem a tomar decisões rápidas, corretas e focadas com os objetivos do Exército.

Quanto à natureza e ao exercício desta influência no processo de liderança, os líderes deverão refletir sobre o papel dos seguidores, uma vez que não há líder sem seguidores. Pode haver chefe e subordinados, mas a liderança não é isso, existe uma diferença qualitativa que se prende com a existência de seguidores (Cunha *et al.*, 2004). E em determinados momentos ou situações são os liderados que definem quem são os líderes (Santos, 2014, p. 18).

Quando analisamos o contexto militar, verificamos que os conceitos de influência, poder e autoridade têm uma forte implantação e uma importância particular, face às características da organização militar (vincada hierarquização de competências e responsabilidades) e às tipologias de missões que lhe estão atribuídas, designadamente aquelas que envolvem grande incerteza e elevado risco. O manual doutrinário do exército dos EUA, nas suas várias versões (e.g., FM 22-100, 1999; FM 6-22, 2006, como citado em Santos, 2014, p. 18, 19) define na generalidade o exercício de influência do líder (líder formal) a partir de três termos, os quais corporizam atividades de grande importância em contexto militar: “comunicar”, “tomar decisões” e “motivar”, variando a sua intensidade e particularidades em função dos níveis de liderança considerados (direta, organizacional ou estratégica). Com este exercício de influência estão relacionadas determinadas “estratégias e comportamentos de influência”, a que se refere Rosinha e que visam, entre outros aspetos, resolver problemas, alcançar objetivos e mobilizar e potenciar o compromisso para o processo de tomada de decisão e para a respetiva implementação (Santos, 2014, p. 19).

Referindo-se ao exemplo das forças armadas norte-americanas, Fernandes (2015, p. 104), aponta que o novo modelo de liderança do *Unitet States Army* (DA, 2012) requer uma liderança baseada em valores, um carácter impecável e competência profissional. Este modelo informa os líderes das capacidades duradouras necessárias, independentemente do nível de liderança, missão ou tarefa. O modelo é constituído por duas componentes. A primeira diz respeito aos atributos sobre o que o líder deve “ser” e é composta por três categorias de atributos: o carácter, a presença e as capacidades intelectuais. A segunda diz respeito às competências nucleares sobre o que o líder deve “fazer”, sendo a primeira liderar os outros, a segunda desenvolver o ambiente, a eles próprios e aos seus elementos, e a terceira, orientar para a obtenção de resultados organizacionais.

Clauhs (2013 p. 103) acrescenta que sob o ponto de vista da liderança militar em missões de paz, lidando com ambientes internacionais e com culturas diversas, o líder deve também ter uma preocupação em aspetos preconizados pelos estudos sobre interculturalidade, quando enfocam a diversidade cultural, a necessidade de

compreensão e de aceitação das diferenças, dentre outros aspetos, como essenciais à busca da paz e da harmonia.

Pelo que foi referido, o exercício da liderança em contexto militar varia entre o imperativo da missão (cumprir os objetivos previamente definidos), a necessidade de motivar e cuidar dos subordinados e o constante desenvolvimento da organização, admitindo-se que o líder coloque estes preceitos – missão e subordinados – antes do seu próprio bem-estar. Ao exercício da liderança está subjacente também um processo de influência conduzido pelo líder que leva os indivíduos a adotar um comportamento que de outro modo não aconteceria, influência que vai para além da autoridade investida (poder formal). Neste exercício, o líder deverá combinar às perspetivas transacional e transformacional da liderança, aceitando uma complementaridade de papéis para com os liderados, estimulando o desenvolvimento permanente e atuando pelo exemplo (Santos, 2014, p. 19).

Fernandes (2015, p. 104), citando o *National Defence of Canada* (2005), afirma que não existe uma lista definitiva de qualidades essenciais de líder, nem qualquer garantia de que a posse de toda ou parte de atributos identificados resultará numa liderança eficaz. No entanto, as capacidades de liderança eficaz podem ser desenvolvidas através da aquisição e desenvolvimento de competências em cinco dimensões:

- Conhecimentos e habilidades – é obrigatório um nível elevado de proficiência em habilidades técnicas e táticas aos líderes diretos. Aos líderes dos níveis operacionais e estratégicos é exigido um conhecimento e competências mais elevados em matéria de sistemas estratégicos e funcionamento institucional.
- Aptidões cognitivas – o raciocínio analítico e o pensamento criativo são habilidades essenciais para todos os líderes.
- Capacidades sociais – em todos os níveis de liderança, a habilidade para as relações interpessoais (comunicação, persuasão, gestão de conflitos, etc...) são fatores críticos para trabalhar com os outros.

- Traços de personalidade – os líderes eficazes são íntegros nas suas decisões e ações. Estes demonstram uma serie de características pessoais que se relacionam com adaptabilidade, abertura à experiência, a flexibilidade de pensamento e comportamento de auto confiança.
- Motivação e valores profissionais – o profissionalismo reflete um forte compromisso com a responsabilidade social da profissão, uma alta valorização da competência profissional e habilidades militares e uma identificação pessoal com os valores e virtudes da instituição (Fernandes, 2015, p. 105).

De facto, no contexto militar é necessário que coexistam tanto a liderança transaccional como a liderança transformacional. Isto porque há situações estáveis em que é necessário um gestor de processos, outras há em que é necessário um líder que implemente mudanças, que promova um esforço extraordinário – para cumprir os objetivos vitais da nação (Rouco 2012).

Por outro lado é também necessário ter em consideração que em contexto militar a liderança se articula com a noção de comando. A noção de *comando* contém, implícita, a de chefia (e também a de *administração*) e, ainda, que o termo *gestão* é muitas vezes utilizado com o mesmo significado de *administração* (Viera, 2002, p. 10). O comando define-se como uma autoridade investida num militar para dirigir, coordenar e controlar uma força militar (IESM, 2005, p. 2-1). Pode ser descrito como o processo pelo qual um comandante impõe a sua vontade e intenções, sobre os subordinados, tendo em vista o desencadear de uma qualquer ação. Compreende, a autoridade e a responsabilidade de projeção e atribuição de forças no cumprimento das suas missões.

A gestão também contém elementos de liderança, de tomada de decisão e controlo. Carvalho (2014, p. 28) afirma que a gestão orienta-se para um objetivo do tipo normativo; mantém a preocupação na eficiência; e considera cinco funções nomeadamente a: técnica, comercial, financeira, segurança, administrativa; nesta teoria a função administrativa assume uma acção integradora das restantes funções (prever, organizar, dirigir, coordenar e controlar). A gestão também está centrada nas normas de

comportamento administrativo; com ênfase nos resultados/eficácia; gestão por objetivos; adaptação dos meios aos fins; planeamento estratégico.

O comando militar a todos os níveis é arte de tomar decisões, liderar, motivar, dirigir e controlar as forças militares no cumprimento das missões (IESM, 2005, p. 2-1). O controlo é a autoridade exercida através do processo pelo qual um comandante, assistido pelo seu estado-maior, organiza, dirige e coordena as atividades de organização dos seus subordinados (IESM, 2005, p. 2-1).

A missão de comando assenta em quatro princípios fundamentais:

- A capacidade para tomar decisões oportunas;
- A compreensão completa das intenções do comandante superior;
- A capacidade para responsabilizar os subordinados para cumprir a missão;
- A determinação para cumprir os planos de forma eficaz.

Para Vieira (2002) a missão do comandante tem cinco elementos essenciais:

- Assegurar-se de que os subordinados compreendem a sua intenção e o contexto em que vão atuar;
- Informar os subordinados sobre o que estes devem fazer e porquê;
- Disponibilizar os recursos necessários para cumprir a missão;
- Exercer controlo sobre os seus subordinados, de acordo com as experiências e capacidades;
- Responsabilizar e promover a iniciativa nos subordinados para decidirem a melhor forma de materializar as suas intenções e objetivos superiores.

### **2.2.1 Formar para a liderança em contexto militar**

Para Fullan (2003), a aprendizagem dentro de um contexto ilustra igualmente porque (e como) são cruciais a modelação e a mentoriação. Os mentores que demonstram possuir um objetivo moral, uma inteligência emocional e que são capazes de desenvolver

relações de afeto e normas de reciprocidade para a partilha do conhecimento mostram o verdadeiro caminho a seguir aos outros. Quando os líderes modelam e promovem todos esses valores e práticas dentro da organização, melhoram a *performance* da organização, ao mesmo tempo que desenvolvem novas lideranças. Por isso, a *performance* organizacional e o desenvolvimento da liderança são *unos e inseparáveis*. O autor defende que a chave para o desenvolvimento da liderança é o desenvolvimento do conhecimento e a sua partilha; se este não for partilhado de forma mútua jamais será adequadamente desenvolvido e não estará disponível para a organização.

É partindo deste contexto que importa olhar agora um pouco para a importância e as valências associadas à formação para a liderança em contexto militar, foco essencial do nosso estudo.

Para Feliciano (2012, p. 11 citando Moreira, 2001b), “a formação académica e militar dos Quadros Permanentes das Forças Armadas é uma prioridade subordinada aos valores (...) que deve acompanhar as exigências de carácter humanísticos, científicos, técnicos e cultural”. Afirmar ainda que “o exercício da profissão militar (...) requer uma multidisciplinaridade e transversalidade de saberes e de competências que tornam indispensável uma interligação das Forças Armadas com o meio académico, cultural e social”.

A preparação de líderes militares nas Forças Armadas é considerado um objetivo estratégico em qualquer país. É neste sentido que Vieira Borges (2011, p. 11) sublinha “o comando, a direção e chefia sejam sustentados crescentemente em mais de que autoridade e hierarquia, ou seja, numa liderança mais proativa, baseada em novas competências, em valores, por exemplo a confiança”.

Para Raleiras (2011, p. 47), as Ciências Militares constituem um domínio científico, possuem um corpo de conceitos próprio vertido na doutrina de emprego das forças militares, desenvolveram um método próprio de abordagem de problemas quer ao nível tático, quer ao nível operacional que têm uma finalidade única que consiste em preparar ou conduzir a Guerra e assegurar a Paz.

Face às especificidades da educação e formação no contexto militar, e de forma particular para o domínio da liderança, considerando que é uma das componentes

fundamentais do exercício de comando, apresentamos alguns elementos da perspectiva da doutrina militar internacional com impactos na formação militar.

O manual de campanha C 20-10, do Exército Brasileiro, chama atenção para o facto de “a liderança militar não ser algo que surge duma hora para outra, mas, sim, ser construída com o passar do tempo, e, é fruto de relacionamento interpessoal estabelecido no cumprimento das missões militares”(C 20-10, 2011, p. 3-3). As competências de um líder são desenvolvidas pela combinação equilibrada do seu processo de aprendizagem institucional, auto desenvolvimento, treino e experiência profissional (DA, 2012, como citado em Fernandes, 2015, p. 89).

Melinda Key-Roberts<sup>4</sup> destaca a importância de uma abordagem baseada nos pontos fortes para a liderança. Em conformidade com essa teoria, os comandantes em todos os níveis do exército que se concentram nos pontos fortes e no potencial de seus subordinados terão melhores condições de gerenciar e desenvolver o talento existente dentro de suas unidades. Ao mesmo tempo, podem construir as capacidades dos subordinados para assumirem papéis de liderança no futuro (Key-Roberts, 2014, p. 48).

Key-Roberts (2014) aponta seis maneiras a partir das quais os comandantes do Exército podem desenvolver os subordinados, coerente com a teoria da liderança baseada nos pontos fortes:

- Identificar os pontos fortes;
- Promover *feedback* individualizado.
- Utilizar os pontos fortes dos subordinados;
- Construir e manter um ambiente positivo;
- Preocupar-se com os subordinados;
- Conceder autoridade aos subordinados.

---

<sup>4</sup> Psicóloga e Pesquisadora Sênior no Instituto de Pesquisa do Exército dos EUA para as Ciências Sociais e Comportamentais (ARI). Seu Trabalho é Concentrado no Desenvolvimento de Ensino da Liderança, com Ênfase em Estratégias para o Desenvolvimento e Aconselhamento de Subordinados. Doutora pela University of Kansas.

De acordo com esta teoria, para desenvolver um ponto forte os indivíduos primeiro precisam de identificar o que fazem bem e o que precisam melhorar. A identificação dos pontos fortes não é suficiente, pois os comandantes precisam saber como aprimorar talentos a um nível elevado de excelência, para tal uma das técnicas para melhorar o talento natural dos subordinados é o fornecimento de *feedback* individualizado. Este *feedback* deve ocorrer tão frequente quanto possível, e deve ser fornecido pelo comandante que trabalha mais estritamente com o subordinado. Podendo ser entre várias formas o seguinte: orientação, tutoria, ensinamento, e avaliação (Key-Roberts, 2014, p. 50).

Quando os indivíduos investem tempo e energia nas suas capacidades, estão mais propensos a terem êxitos. Essas experiências de sucesso são uma importante fonte de informação de eficácia, e podem influenciar positivamente o modo como os indivíduos se sentem, pensam, se motivam e se comportam (*idem*, p. 51). As técnicas para manter um ambiente positivo incluem ser acessível, controlar emoções pessoais, tolerar riscos e erros (aceitá-los como oportunidades de aprender quando for possível) e estar aberto a ideias de todas as pessoas dentro da organização, independentemente de posto ou posição (*idem*, p. 52). No cerne da teoria da liderança baseada nos pontos fortes está a meta de desenvolver e conceder autoridade aos subordinados para serem líderes independentes, adaptáveis e talentosos. Os comportamentos da liderança, tais como a delegação de tarefas, edificam a confiança, incentivam a independência e inculcam um sentido de responsabilidade nos subordinados.

Na opinião de Fernandes (2015, p. 97, citando Thomas 2007), a formação de um líder é conduzida segundo três vertentes: a institucional, a operacional e de auto aprendizagem. Para este autor, a vertente institucional engloba a formação inicial, destinada a dar ao indivíduo a qualificação para o ingresso nas diferentes categorias, habilitando-o com os conhecimentos necessários ao exercício da sua função, e a formação contínua tem o objetivo de atualizar e aprofundar a inicial. A vertente operacional inclui o desempenho de funções em Unidades, Estabelecimentos e Órgãos (UEO) e constitui-se como a que permite o líder dotar-se, pela experiência, de um conjunto de conhecimentos que o

tornam mais eficiente no exercício da liderança. A vertente de auto aprendizagem remete para situações em que o militar desenvolve por si só as suas competências e os seus conhecimentos. A formação militar do líder deve ainda ser assegurada ao longo de toda a carreira e privilegiar as componentes do “ser” (atitudes), “saber” (conhecimentos), e fazer (aptidões) (Fernandes, 2015, p. 97).

No caso das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM), a formação constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento das competências dos militares, e visa “continuar a preparação do militar para o exercício das respetivas funções e abrange componentes de natureza técnico-militar, científica, cultural e de aptidão física”. Abrange o ensino militar, a instrução militar e o treino militar. Ela envolve ações de investimento, de evolução e de ajustamento e materializa-se através de cursos, tirocínios, estágios, instrução, treino operacional e técnico, consoante a categoria, posto, classe, arma, serviço ou especialidade a que o militar pertence (EMFAR, 2007, p. 21). Ela é desenvolvida pelas instituições de ensino tanto a nível de oficiais como a de sargentos e é vocacionada para a especificidade do conhecimento militar, a que se associa uma ênfase no domínio das atitudes e dos comportamentos associados à condição militar.

Os militares formados tanto pela Academia Militar (AM) como pela Escola de Sargentos das Forças Armadas (ESFA), e de acordo com os seus estatutos, devem assegurar o desempenho nas funções de comando, direção e chefia como educadores e instrutores no processo de desenvolvimento da componente militar da Defesa Nacional. Daí que em nosso entender a formação em liderança deve ser considerada e encarada como um elemento chave nas instituições de formação militar.

Borges (2012) realça o facto de a formação em liderança nas Forças Armadas ter passado a ter maior protagonismo na formação dos militares, após a II Guerra Mundial, na linha de ensinamentos traduzidos dos EUA e da cooperação com a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). As diferentes abordagens que têm sido desenvolvidas, maioritariamente sustentadas em estudos efetuados em contexto militar, contém ensinamentos importantes para a formação dos militares em geral e dos oficiais em particular.

Neste sentido, Jesuíno (2005, p. 7) afirma que a liderança é um conceito que nas Forças Armadas substituiu gradualmente a “arte de comando”, relacionada com a capacidade de influenciar e dirigir subordinados, e mais centrada no ator (líder) do que no processo. Segundo Borges (2012, p. 72), nas Forças Armadas as competências mais diretamente relacionadas com as funções de comando, direção ou chefia e estado-maior, são alvos de formação cuidada e integrada, normalmente organizada em três níveis de liderança (individual, grupal e estratégico), a que correspondem pesos diferentes das competências técnicas, interpessoais e cognitivas. Numa instituição em que “a responsabilização é legítima e em que a obediência é obrigatória e enquadrada por um código de conduta, a preparação dos comandantes que são simultaneamente líderes e liderados” (*idem*), tem necessariamente uma grande importância e uma especificidade única. Assim, podemos associar a indiscutível importância da formação em Liderança nas Forças Armadas a três razões, respetivamente:

- Necessidade, associada à relação entre o desenvolvimento das competências de liderança e a maioria das funções estatutárias dos militares, nomeadamente as do comando e em especial no caso de oficiais;
- Singularidade, associada a especificidade das Forças Armadas, nomeadamente ao poder institucional e à condição militar dos seus servidores;
- Utilidade, relacionada com a maior eficácia e eficiência do desempenho, que constitui um investimento nos militares e um desenvolvimento do capital intangível das Forças Armadas, mas também com a responsabilidade social das Forças Armadas (prestação de serviço à comunidade), designadamente no que respeita a quadros superiores da Nação (Borges, 2012, p. 72).

Como refere ainda Borges (2012, p. 71), a liderança é um processo que envolve líderes, seguidores e situações, no sentido de agregar esforços em prol dos objetivos das organizações. A formação constitui o “alimento” dos necessários e adequados traços e

competências dos líderes, que os torna potencialmente mais eficientes e eficazes no desempenho das suas funções. Em contexto militar assume uma especificidade única no desenvolvimento de competências de liderança dos futuros comandantes, que se pretende que sejam também líderes.

Nas FADM, a formação em liderança está consubstanciada na formação de oficiais e sargentos, assim como aos cursos de promoção e estado-maior, na perspetiva de disciplina curricular do respetivo curso, ou seja, não existe a nível das FADM cursos concebidos estritamente de liderança, não obstante o facto de reconhecermos que a formação em liderança deveria ser uma preocupação permanente, pois o futuro da Instituição Militar depende, em grande parte, dos líderes que for capaz de criar.

Em associação com a formação para a liderança, e tendo em atenção os desafios que atualmente se colocam às forças armadas, outras áreas têm emergido como fundamentais para assegurar uma atuação sustentada e coerente, num mundo em constante mudança. Como se afirmou já em diferentes momentos, as forças armadas, e nomeadamente em Moçambique, são chamadas para agirem em contextos muito diversos, em que as chamadas competências transversais começam a ser também determinantes, não só para uma maior compreensão dos contextos em que se atua, mas também para um exercício mais esclarecido da própria liderança.

#### ***a) Educar para a cidadania***

Educar para uma sociedade pluralista e aberta, com insistência na aquisição de conhecimentos não deve fazer esquecer a missão educativa da escola, entendida, no sentido lato, como preparação para a vida numa sociedade complexa, multicultural, que muda rapidamente e se abre para o mundo (Thurler & Perrenoud, 1994, p. 15). Hoje mais do que nunca, a formação deve favorecer em cada um o desenvolvimento da identidade na diversidade, a abertura ao outro e o enraizamento numa coletividade regional e nacional sem isolamento nem exclusão.

A formação escolar deve contribuir para desenvolver a tolerância em relação as minorias, deve proporcionar a abertura às outras culturas, a igualdades dos homens e

das mulheres, a participação democrática na vida política. Deve reforçar tais valores e atitudes, no respeito pela personalidade e pelas crenças de cada um, pois não é tarefa fácil e não basta afirmar a sua importância em abstrato (*idem*, p. 20). À primeira vista pode parecer que nos estamos a afastar do contexto da formação militar, mas de facto estes aspetos são hoje também essenciais quando pensamos nos jovens que são formados nas escolas militares, se considerarmos que essas escolas também têm como missão formar cidadãos.

Martins & Mogarro (2010) afirmam que a sociedade atual apresenta determinados paradoxos que a educação tem que enfrentar no século XXI e que justificam a educação para a cidadania, afirmando que:

- Há uma necessidade de nos relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogéneo, ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para homogeneidade e aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva;
- As novas tecnologias de informação proporcionam-nos possibilidades aparentemente ilimitadas. Nomeadamente, permitir a eliminar as barreiras espaciais de comunicação, coexistindo em simultâneo com isolamento e exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais; e tornam ainda disponível e facilmente acessível uma enorme quantidade de informação, ao mesmo tempo em que se constata uma razoável dificuldade para a processar e compreender;
- Verifica-se que existe um ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas (tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica, para além dos conflitos armados) em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar.

Martins & Mogarro (2010, p. 191) propõem oito grandes temas a considerar atualmente, e no futuro, numa educação para a cidadania:

- Estado e Nação – leis, princípios, instituições e órgãos de soberania nos regimes democráticos;
- Religião e religiões enquanto manifestação da cultura e espiritualidade;
- Relação do ser humano com a natureza, ambiente e organização socioeconómica;
- Diversidade de raças, etnias e culturas, multiculturalidade e inclusão social;
- Estrutura e papel da família e papéis associados ao género no trabalho e na família;
- Saúde e qualidade de vida (incluindo aspetos como: desporto, segurança, alimentação, higiene e sexualidade);
- Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais;
- Média e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança e eticamente.

Para a Associação de Auditores dos cursos de defesa nacional (2003), a cidadania é vista como um complexo de direitos e deveres diretamente relacionados com a manutenção da soberania nacional, devendo todo o sistema assentar numa comunidade de valores e de interesses, partilhados pelo conjunto dos que aceitam e neles se reconhecem: “A cidadania, não constituindo, naturalmente, uma forma de nacionalismo de limitada visão, tanto mais que envolve elementos de valor universal, pelo menos para os que herdaram ou receberam o legado (...), não pode ser construída a não ser sobre uma comunidade” (p. 53).

Na nossa opinião, a implementação prática de educação para a cidadania nas instituições de ensino militar em Moçambique deve constituir uma continuidade das aprendizagens ao longo da vida no que concerne ao saber fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser, pois estas aprendizagens são indispensáveis para que a educação para a cidadania seja apreciada como um valor reconhecido para os direitos do cidadão.

Deste modo, reforçar-se ia a ideia defendida por Araújo, segundo a qual a educação para a cidadania visa desenvolver nos formandos atitudes de autoestima, de respeito mútuo de solidariedade, aceitação e o respeito pelas diferenças, o assumir das suas

responsabilidades, apropriação das regras de convivência, de valores fundamentais da vida em sociedade e de competências inerentes à conduta democrática que conduzem à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis (Araújo, 2008, p. 90).

Segundo Carmo (2014), o significado do conceito de cidadania complexificou-se significativamente, ainda que a sua designação formal se mantenha como o conjunto de direitos e deveres. Esta ideia está associada a uma orientação coletiva sem a qual nenhuma sociedade sobrevive. E para que haja uma orientação política adequada é fundamental:

- A formação de uma *consciência coletiva* sobre os objetivos comuns, formada a partir da integração dos quereres sectoriais.
- Uma *liderança adequada*, assente num consentimento generalizado que a legitime, para o processo de locomoção social.
- Uma mobilização coletiva que possibilite operacionalizar o querer comum através da participação generalizada dos cidadãos no projeto coletivo.

Qualquer um destes pilares da orientação política alicerça-se no terreno propício da coesão social. A coesão social é uma força de atração coerente, assente na solidariedade, que permite a regulação dos grupos particulares em qualquer sociedade em nome dos objetivos comuns (Carmo, 2014, p. 120).

A educação para a cidadania responde a uma perspetiva mais ampla no papel da formação. A ativa participação cívica e a assunção da responsabilidade individual pela vida coletiva. Deriva, a educação para a cidadania, de uma ótica mais inclusiva e democrática, mais pessoalizada e individualizada, em que os direitos humanos, como direito de cada pessoa humana, adquirem um valor mais substantivo (AACDN, 2012, p. 17). A construção duma personalidade moral é o fundamento axial da educação para a cidadania. A identidade moral brota da consciência da condição humana de todos os homens.

Também segundo Guilherme de Oliveira Martins (2000), a cidadania tem de estar transversalmente presente na educação. Tem um papel fundamental na coesão social e na construção da identidade. Na opinião de (Henriques, 2000, p. 45) a expressão “educação para a cidadania” contém um reconhecimento implícito da tensão entre formação ética e formação cívica, na medida em que os comportamentos cívicos implicam a interiorização de valores morais e estes implicam a manifestação de atos responsáveis. Contém, também, a capacidade de crítica e autocrítica presente na razão humana:

é seu papel a educação para a cidadania afirmar que as sociedades humanas não se regem apenas por interesses materiais mas também por valores nacionais. A introdução da razão e seus valores na esfera da vida pública não é uma concessão do idealismo moral nem uma tentativa ingénua de silenciar conflitos sociais (Henriques, 2000, p. 47).

Para Rodrigues (1986), a ética militar deve encontrar seus valores de referência de modo a estar apto para poder adotar códigos de conduta que respeitem os valores nacionais, os valores individuais e se integrem no sistema cultural. Em todas as circunstâncias o cidadão, ao assumir-se como militar em cumprimento de um dever cívico para com a nação, consagra-se à Pátria com exemplar espírito de disciplina, de dedicação e de sacrifício, sem reservas; Em todas as situações o militar vale pela sua forma moral, e anímica, valor fundamental das Forças Armadas, que resulte no culto de honra, do dever e da coragem. Os valores em referência da ética militar surgem da necessária compreensão da missão das Forças Armadas e da sua função social.

Segundo o mesmo autor, a formação militar para a cidadania engloba três áreas distintas, mas perfeitamente integradas e indivisíveis, nomeadamente:

- (1) A formação técnico militar (incluindo a técnico-científica e humanística), no âmbito da educação intelectual que visa exercer e desenvolver a inteligência no âmbito dos assuntos militares;
- (2) A formação física, que tem por fim o desenvolvimento da força física e da saúde do militar;

- (3) A formação ética, no seu sentido globalizante, a que tomando por base os valores de referência cultiva a sensibilidade e a vontade, no sentido de adoção de regras morais, visando despertar e alimentar no indivíduo/militar o amor à Pátria, o respeito das instituições democráticas, a compreensão do que cada um tem a desempenhar no seio da sociedade/comunidade, o senso de responsabilidade dos problemas coletivos, espírito de solidariedade e a preocupação pelo bem comum.

Para Rodrigues (1986, p. 32) estas três áreas de formação têm como objetivo formar verdadeiros profissionais da defesa militar no contexto de defesa nacional fazendo deles: chefes para o tempo de paz, chefes para o tempo de crise e de guerra e quadros válidos da nação. Ainda de acordo com este autor, os militares enquanto chefes para o tempo de paz “devem ser pedagogos, convictos de alma e coração, fundamentalmente juntos dos jovens que vêm prestar o serviço militar; enquanto chefes em tempo de crise ou de guerra, ser na atuação como na dissuasão, homens de ação e de caráter; enquanto quadros válidos da nação, ser homens de cultura, de espírito aberto ao serviço público, isto é, leais, desinteressados e devotados ao interesse geral”.

É hoje também fundamental que a educação recorde e incorpore, por um lado, noções de pertença, a afirmação das diferentes identidades, diálogo entre diferentes identidades e um novo conceito de fronteira. Fronteira, não apenas como linha que separa, mas que pode unir ou encontrar (Martins, 2000, p. 21). Para Martins, o paradigma da educação ligada apenas a uma pertença, a uma história ou a uma língua tem de dar lugar a uma educação que parta das referências da identidade, que insira referências numa lógica plural de várias culturas, de abertura e de compreensão.

Estas questões assumem particular pertinência quando analisamos o contexto moçambicano, marcado por uma pluralidade de pertenças e de línguas, que naturalmente se encontram depois no âmbito militar. Visto que convergem para as FADM cidadãos oriundos de todos os grupos étnicos e linguísticos de Moçambique marcados por uma diversidade cultural. Daí que perante esta diversidade, mais

importante é moldá-los para uma educação que fortaleça um pensamento de cidadania aberta.

Segundo Carmo (1995), em qualquer sociedade a formação cívica resulta de uma complexa teia de experiências a que cada indivíduo foi submetido ao longo da sua vida, em que exerceu os papéis de liderado e de líder. Tais experiências, em que foi alvo da capacidade de obrigar de diferentes pessoas (pais, familiares, professores, colegas e patrões) ou exerceu essa capacidade sobre outrem, sedimentam-lhe um conjunto de atitudes e comportamentos (estes traduzidos em opiniões e condutas) face ao Poder e à sua responsabilidade cívica (Carmo, 1995, p. 8). Pode dizer-se que a formação cívica resulta de um longo e complexo processo de socialização política, que integra um conjunto de aprendizagens indiretas e diretas.

Para Mataruca (2011, p. 37), o sentido de cidadania molda o cidadão para participar, de forma mais responsável, na construção, no presente, de um futuro melhor para ele próprio e para todo o povo Moçambicano. De acordo com este autor, “a educação cívico-patriótica pode afirmar-se como uma oportunidade privilegiada para a sistematização e consolidação dos vetores que sustentam os valores da moçambicanidade, entre eles a autoestima, a cultura de paz, o respeito e o reconhecimento mútuo entre os cidadãos bem como a solidariedade de moçambicano para moçambicano, o voluntariado, o patriotismo e a Unidade Nacional.”

O ensino militar, ao mesmo tempo que prepara os oficiais e sargentos para serem chefes, inculca-se neles a apetência pelos valores morais, forjando-lhes o caráter à medida dos desafios futuros, incita-os à ambição despojada e pura de servir. Mataruca (2011) sugere que os militares das FADM devem continuar a cultivar e preservar valores como, a unidade nacional; patriotismo; o orgulho pela História nacional; coragem; honra; disciplina; espírito de sacrifício; ligação ao povo; fidelidade; responsabilidade; espírito de corpo; estudo permanente e dedicação ao trabalho.

Vaz (1987, p. 125) afirma mesmo que o militar profissional só encontra sentido em servir se puder fazê-lo em nome da comunidade matricial. É por isso, e em nome dela, que aceita as restrições políticas como um testemunho desse desiderato. Porém, ainda

que seja genuína a aceitação das restrições, a verdade é que elas demarcam espaços de cidadania diferenciada.

As forças Armadas sempre desempenharam um papel preponderante na educação para a cidadania, em virtude de esta ser a sua essência (AACDN, 2013, p. 33). O seu papel era importante para a criação da consciência cívica, no enraizar da consciência do dever de defesa da Pátria, para a consolidação do sentimento nacional.

Para o caso das FADM para o Recrutamento Militar estabelecido pela Lei n.º 32/2009, de 25 de Novembro e do respectivo Decreto Regulamentar n.º7/2010, de 15 de Abril, salientam que o serviço militar é obrigatório e garante a participação dos cidadãos na Defesa nacional, facilitando desse modo o contacto destes com os valores que caracterizam: a valorização cívica, cultural, profissional e física. No entanto, decorrente desta legislação, além da sua missão principal, em nossa opinião as Forças Armadas devem paralelamente constituir-se num instrumento de mobilização de vontade nacional para que se atinja um estatuto de excelência e contribuam para a formação do espírito de segurança e defesa como parte da cidadania.

#### ***b) Educar para a identidade nacional***

Segundo Edgar Morin, a educação deve contribuir para auto transformação da pessoa (aprender e assimilar a condição humana, aprender a viver) e aprender a tornar-se cidadão. Um cidadão, numa democracia, define-se pela sua solidariedade e a sua responsabilidade com respeito à sua pátria. O que supõe o enraizamento em si da sua identidade nacional (Morin, 1999, p. 71).

Augusto Santos e Silva afirma que a identidade é culturalmente fundada no sentido em que se constrói na espessura temporal. Constrói-se em relação a valores partilhados, embora os sentimentos de que são esses valores e do modo como devem ser partilhados sejam, plurais e contrastantes, e cada vez mais à medida em que as sociedades se modernizam, se democratizam e se complexificam. A identidade tem a ver, de certo, com a tradição, mas a tradição é dinâmica e não se opõe necessariamente à mudança, antes muda com a mudança, e serve, tantas vezes, de instrumento essencial as

populações, para gerirem, tanto quanto podem gerir, os processos de mudança em que estão envolvidas (Silva, 2000, p. 28).

Ainda de acordo com Silva, não é possível equacionar a cidadania democrática, num Estado-Nação, sem articulá-la com a identidade coletiva, historicamente construída e transformada. Mas a identidade não é uma herança uniforme e inalterável, a identidade é um compósito plural e dinâmico de grupos, condições, sentimentos, narrativas e projetos (Silva, 2000, p. 32, 33).

A cidadania tem de estar presente na educação através da afirmação das diferentes identidades, diálogo entre as mesmas e novo conceito de fronteira (não que separa, mas que pode unir) de modo a permitir a afirmação da coesão social, identidade, democracia, cidadania inclusiva, participativa e responsável. É necessária, por isso, uma educação para a abertura, compreensão, respeito, para os direitos e deveres da cidadania (AACDN, 2013, p. 37).

Para Carmo (1995), as sociedades contemporâneas têm sofrido um gigantesco processo de transformação, resultante do choque civilizacional da sociedade agrícola tradicional, com as sociedades industrial e da informação. A situação é de tal maneira singular na história humana que alguns autores chamaram à época em que vivemos, a Idade do Ferro Planetária.

Contrariamente ao que é comum pensar-se, a construção da identidade pessoal não termina na idade adulta, sendo um processo permanente que acompanha qualquer pessoa ao longo do seu ciclo de vida, apenas terminando com a sua morte. Para isso muito contribui a experiência que a pessoa vai acumulando ao longo da vida, fruto do desempenho de vários papéis sociais. As características próprias dos diversos contextos em que esses papéis sociais são exercidas são fortemente condicionantes da formação da, identidade do indivíduo, ainda que com intensidade diferente, consoante tenham afetado mais ou menos a sua vida (Carmo, 2014, p. 30).

Assim, e segundo Carmo (2014), ainda que os contextos de nível macro (planetário, internacional, nacional, regional) afetem o modo como cada geração vê o mundo e a vida, são os episódios vividos em contextos *meso* e *micro* (comunitário, organizacional, grupal, familiar e interpessoal) e o modo como todas essas experiências são

interiorizadas em contexto interpessoal, que condiciona mais a formação da identidade de cada pessoa em particular.

Num mundo em processo de mudança acelerada, dominada pela transitoriedade, pela novidade e pela diversidade, movimentando-se em direção a um futuro recheado de incertezas, todas as sociedades contemporâneas apresentam evidentes sinais de crises, tanto de coesão interna como de orientação coletiva. No caso moçambicano, a falta de entendimento para uma agenda nacional que inclua uma visão para o desenvolvimento onde participam e contribuem todas as forças vivas da sociedade (partidos políticos e sociedade civil), aliada a coesão interna para causas nacionais, poderá ser, na nossa opinião, um dos fatores que justifica e contribui para a instabilidade assim como para as crises cíclicas que o país vem experimentando nos últimos anos, e que levam inclusive a confrontos de natureza militar, criando uma instabilidade no território.

Como se pode depreender, Moçambique não está imune a todo este processo de incertezas, não só pela sua condição de uma economia em franco crescimento mas com um elevado nível de pobreza da sua população aliado a um baixo nível de literacia, e não só mas também pelas suas fragilidades endógenas. Neste contexto a questão que se coloca é: Que desafios Moçambique tem na educação para a identidade nacional? Na nossa opinião, o país possui elementos essenciais a sedimentação da identidade nacional. Desde que consiga eleger um conjunto de elementos consensuais do sonho sobre o país que quer ser, questão que pode ser resolvida através de lideranças fortes e firmes, democraticamente legitimadas pela sociedade civil cada vez mais forte também.

Deste modo, a formação e educação será certamente preponderante para o sucesso da coesão nacional através da integração de valores e atitudes vigentes na sociedade moçambicana, e pode contribuir para a construção de um conceito de cidadania que sublima direitos e deveres levando desse modo a atitudes condizentes à necessidade de participação coletiva para a manutenção da Paz e Segurança no País.

Carmo (2005, p. 5) defende que se considerar a liderança como a capacidade de mobilizar através do crescimento, a educação para a liderança deverá ser iniciada precocemente, abranger os seus diversos níveis (individual, grupal, organizacional, comunitário e político), e promover a aprendizagem de papéis de obediência e de mando

em diversas situações ao longo de toda a formação inicial, cujo desempenho deverá estar claramente subordinado a valores socialmente aceites, a fim de ser exercida numa dimensão de serviço.

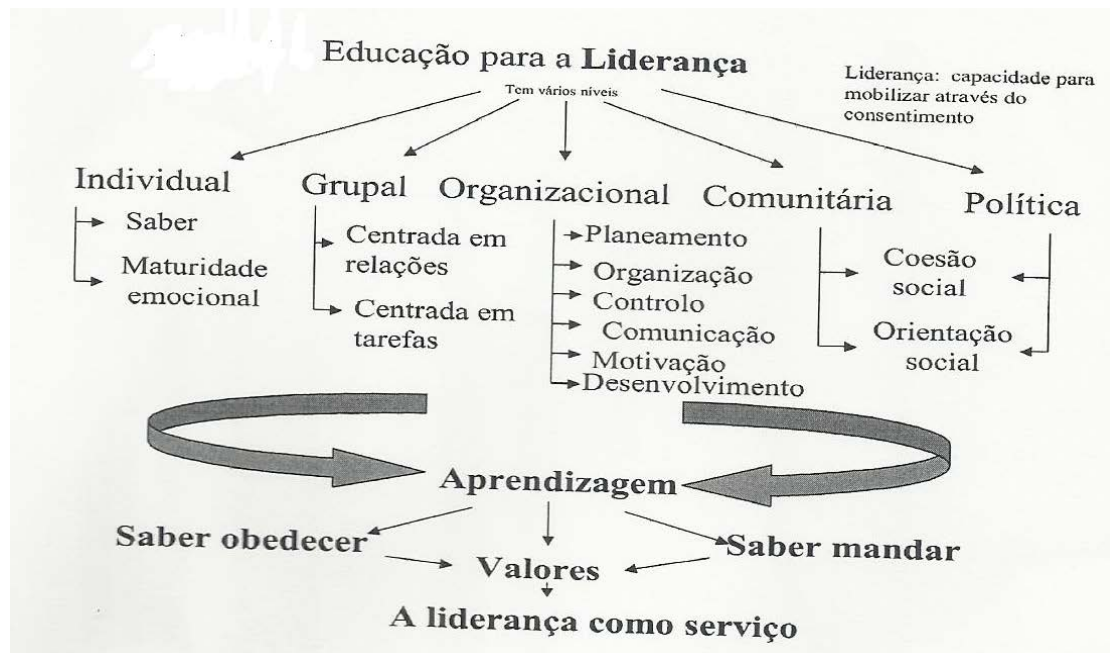


Figura 2 - Educação para liderança adaptado de Carmo (1995).

Uma particularidade de Moçambique é ser uma nação multicultural com características únicas, contudo esta multiculturalidade da nação moçambicana deve ser vista como um património a ser partilhado pelos cidadãos. A educação para a cidadania e para a identidade nacional alarga-se assim a múltiplas vertentes, mas coesas num mesmo interesse coletivo. Daí a importância de que se revestem entre outros eventos, os festivais culturais organizados pelo Ministério da Cultura, sendo importante também a sua continuação e a rotatividade dos mesmos, o que contribui para a unidade nacional, não obstante a multiculturalidade de que se reveste o povo moçambicano.

Na mesma perspetiva, temos a destacar o papel desempenhado pelas Forças Armadas de Defesa de Moçambique como forja da unidade nacional e escola de cidadania, para edificação de um Moçambique forte, próspero através de formação de jovens que

anualmente ingressam nas suas fileiras. Neste sentido, deve sublinhar-se a importância que a educação cívico-patriótica têm no desenvolvimento da consciência da cidadania e da identidade nacional para os jovens militares, de forma particular, como para todos efetivos das forças armadas em geral.

Carmo (2005, p. 4) alerta para o facto de não existir nação e nem pode haver país sem pessoas livres, líderes do seu destino pessoal, e solidários com o destino dos seus concidadãos enquanto indivíduos e enquanto comunidade organizada. Acrescentando que é neste contexto que se situa a questão de educação do carácter: A educação do carácter de cada pessoa constitui um alicerce indispensável ao fortalecimento do carácter dos coletivos de que faz parte.

### **3. O ensino militar em Moçambique**

#### **3.1 Breve historial sobre o desenvolvimento das FADM**

As forças armadas de Moçambique localizam a sua origem na luta armada de libertação contra a ocupação colonial, que conduziu à independência do país. Esta luta teve lugar no quadro de um processo de alguma maneira distinta da maioria dos países da região. Enquanto no caso destes últimos, a independência teve lugar mais cedo, na década de sessenta (com algumas exceções), e se baseou geralmente numa transferência mais ou menos pacífica de poderes, a independência de Moçambique resultou de uma luta intensa, que resultou num corte radical com o poder colonial, operado em 1975 (Coelho & Macaringue, 2002 p. 42).

Segundo estes autores, cuja síntese acompanhamos nos parágrafos seguintes, o processo de edificação do exército Moçambicano pode ser descrito como remontando ao início da década de 1960, quando a *Frente de Libertação de Moçambique*, ou Frelimo, decidiu, no seu I Congresso, em Junho de 1962, que face à intransigência das autoridades portuguesas em discutir um acordo negociado, a luta armada constituía a única forma de derrotar o regime colonial e de assegurar a conquista da independência.<sup>5</sup> Com esse objetivo o Congresso decidiu, entre outras resoluções, criar um Departamento de Organização do Interior (DOI) que mobilizava politicamente a população e criaria condições logísticas, no interior do país, para o apoio à luta armada, assim como o Departamento de Segurança e Defesa (DSD) para coordenar a atividade militar.

Cedo esta decisão foi acompanhada de passos concretos para o estabelecimento de uma força militar, através do envio de recrutas nacionalistas para países amigos, para treino militar. No decorrer de 1963, a Argélia acolheu três grupos de moçambicanos para receberem treino de guerrilha; no seu regresso, estes estabeleceram os primeiros campos

---

<sup>5</sup> As atividades do Congresso foram sintetizadas em Mondlane (1977, p. 131-133) como “consolidação [da unidade] e mobilização; preparação para a guerra, educação [dos quadros] e diplomacia [de forma a conquistar o apoio internacional].”

da Frelimo na Tanzânia, nomeadamente em Bagamoyo em 1963, e em Kongwa em 1964. Pouco depois, a China começou a enviar instrutores militares para esses campos, enquanto a ex-União Soviética também acolhia grupos de recrutas moçambicanos. Ao mesmo tempo, o Gana, o Egipto e Israel também forneceram ajuda militar e em formação de quadros.

Em resultado destes esforços, em 1964 foi desencadeada a luta de libertação por um pequeno exército nacionalista de 250 guerrilheiros. Por volta de 1967 este número havia crescido rapidamente para chegar a quase 8000, em grande medida devido ao recrutamento local em áreas ao alcance dos nacionalistas, assim como no seio dos moçambicanos refugiados em países vizinhos (Coelho & Macaringue, 2002, p. 43, 44).

A partir de 1968, a luta de libertação em Moçambique pode, assim, ser caracterizada como um conflito paradigmático entre uma guerrilha popular e revolucionária por um lado, e uma campanha colonial de contra-insurgência por outro, num cenário fortemente permeado por influências internacionais, tanto globais, no contexto da Guerra Fria, como regionais, à medida que se assistiu à crescente participação dos “Estados Brancos” da África Austral, nomeadamente a África do Sul e a Rodésia do Sul. Enquanto Portugal conseguiu mobilizar estas forças para o seu lado, assim como as potências ocidentais em geral, os nacionalistas aproximaram-se da órbita sino-soviética, onde se localizavam as suas principais fontes de apoio.

A guerra revolucionária também trouxe uma estreita intimidade entre os guerrilheiros e a população camponesa. Esta ajudou a manter aqueles no terreno, fornecendo-lhes alimentos e abrigo, transportando armamento, participando na recolha de informações e em operações de sabotagem e, por fim, constituindo-se como fonte de recrutamento que alimentava as fileiras dos guerrilheiros. Quanto a estes, para além da atividade militar, conseguiram conquistar um estatuto particular junto as populações, através de estabelecimento de zonas libertadas que deveriam funcionar como sociedade alternativa defendida das injustiças da ordem colonial (Coelho & Macaringue, 2002, p. 45, 46).

O desenvolvimento da luta de libertação não só levou ao reforço das duas forças contendoras – a colonial e a nacionalista – mas também a um crescente esforço da Frelimo para criar um Estado alternativo nas remotas regiões setentrionais – as

chamadas zonas libertadas – com estruturas de comércio, saúde, e educação. Tais serviços dirigidos pelos guerrilheiros, eram considerados como a base do futuro Estado independente, a ser criado após a independência, altura em que se espalhariam a todo o país. Elas podem ser encaradas como a base da estreita relação entre o Estado e as forças armadas, que viria a ser adotada mesmo depois da independência.

Para Chale (2011), o ano de 1997 constitui um marco histórico ímpar na vida da instituição castrense. Foi neste ano que, pela primeira vez, no Moçambique independente, foram aprovados os principais diplomas de ordenamento jurídico para a Defesa Nacional e Forças Armadas, em reconhecimento ao seu passado histórico.

O ordenamento jurídico da Defesa e das Forças Armadas fez alusão à necessidade de formação de Oficiais, com vista ao enquadramento e hierarquização nas Forças armadas. A formação tem que ser entendida como uma intervenção integral no indivíduo, pelo que deve ser suficientemente alargada e diversificada de forma a promover a flexibilidade intelectual, o sentido crítico, a abertura à cultura e à responsabilidade social (Chale, 2011 p. 248). É esta perspetiva de formação, cada vez mais presente também no panorama internacional, que orienta igualmente os caminhos escolhidos para o nosso estudo.

O sistema de ensino e formação atual para a classe de oficiais assenta no voluntariado de jovens que se candidatam à Academia Militar através de anúncios nos órgãos de comunicação social. O mesmo acontece para aqueles que se candidatam à formação nas Academias de fora do país. Submetidos a provas de aptidão, são selecionados os melhores para ingressarem na Academia Militar. O curso tem a duração de cinco (5) anos, sendo quatro letivos e um (1) de prática. Concluído o curso de licenciatura em ciências militares, na especialidade correspondente, o oficial ingressa assim na carreira de oficiais dos quadros permanentes.

Dentro da carreira o oficial desenvolve-se, com a formação contínua prevista no Estatuto dos Militares das Forças Armadas (EMFAR), até atingir o topo da hierarquia. É um sistema sólido, apesar de não enquadrar a totalidade de oficiais dado existirem nas FADM muitos oficiais formados na antigas escolas militares tanto em Nampula, assim como em outros países como são os casos de Cuba, ex-URSS e de mais países amigos

de Moçambique, a outra parte deste grupo de oficiais são na sua maioria aqueles que pertenceram a antiga guerrilha da Renamo. Apesar disso, a Academia Militar tem contribuído para a renovação da hierarquia militar. O decreto n.º 62/2003 de 24 de dezembro, do Conselho de Ministros transformou a Escola Militar de Nampula em Academia Militar.

Através do decreto n.º 60/2008 de 30 de junho é criada a escola de Sargentos das Forças Armadas “General de Exército Alberto Joaquim Chipande”. A esta instituição foi incumbida a tarefa de formação de Sargentos para os três Ramos das Forças Armadas, cobrindo desta forma a lacuna de formação até então existente nesta importante classe na hierarquia e comando das Forças Armadas. Para esta classe de militares a carreira de Sargento desenvolve-se com a formação contínua também prevista no EMFAR, sendo a Escola de Sargentos a entidade única com responsabilidade pela formação de Sargentos ao longo da carreira.

Um outro eixo de formação nas forças armadas é a chamada Escolas Práticas. A principal missão destes estabelecimentos de ensino militar visa complementar a formação de oficiais e sargentos, feita na Academia Militar e Escola de Sargentos, através da realização de tirocínios, estágios, especialização, e cursos de promoção à Capitão.

O decreto n.º 60/2011 cria o Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente-General Armando Emílio Guebuza (ISEDEF), tem a sua sede na Machava província de Maputo. A esta Instituição cabe a missão de formação de oficiais superiores através de cursos de promoção a oficial superior, curso de estado-maior, curso de estado-maior conjunto, curso de promoção a oficial general e o curso de defesa nacional, dando continuidade a formação feita na Academia Militar e nas Escolas Práticas.

#### *A independência e a criação das forças regulares*

Em 25 de Abril de 1974, revoltados com a degradação da situação político-militar, um grupo de oficiais portugueses com representantes nas colónias levou acabo um golpe militar para derrubar o regime colonial fascista. O golpe trouxe mudança radical na

situação política e militar e abriu caminho para o fim das hostilidades. Foi seguida de negociações que tiveram lugar em Lusaka e culminaram num acordo conducente à independência do país.

Segundo Coelho & Macaringue (2002), a independência de Moçambique ocorreu no quadro de um ambiente internacional complexo, ditado pela ampla clivagem da Guerra Fria, combinando algum otimismo (a própria vitória da Frelimo após uma década de guerra, ou a derrocada norte-americano no Vietname), com um clima regional tenso, no qual a Frelimo queria ter responsabilidade na libertação do resto do subcontinente da dominação da África do Sul e da Rodésia. Consequentemente, o novo regime esperava ofensivas agressivas por parte destes dois estados. Essa expectativa incluía não só a possibilidades duma agressão militar direta mas, também, a infiltração de elementos “fantoques”- o chamado “inimigo interno”.

Em resultado, e apesar da forte recetividade com que os guerrilheiros foram recebidos pela vasta maioria da população, a sua estrutura permaneceu relativamente fechada. Enquanto surgiram novos organismos, como os grupos dinamizadores,<sup>6</sup> como primeiro passo para integrar os novos aderentes e alargar a base de apoio, após a independência os guerrilheiros permaneciam sob a autoridade da Frelimo e não do Governo. Tal acontecia para que a Frelimo continuasse a ser a base dos quadros políticos. Ao mesmo tempo, a estrutura de defesa manteve um papel importante no Comissariado Político Nacional para assegurar que a política permanecesse “no posto de comando” (Coelho & Macaringue, 2002 p. 48, 49).

Escassos dias após a independência do país, foi feita uma primeira tentativa para definir a filosofia da nova força de defesa nacional, na IV Conferência de quadros do Departamento de Defesa, realizada entre 25 de Julho e 4 de Agosto de 1975. A conferência decidiu que o novo exército seria formado a partir da força de guerrilha de 10.000 homens que tinha feito a luta de libertação, para que a confiança política estivesse garantida.

---

<sup>6</sup>Comités populares criados pela Frelimo nos locais de trabalho e residência.

Contudo, a fraca quantidade de guerrilheiros disponíveis, assim como a sua baixa formação, cedo revelaram os limites da estratégia do Departamento de Defesa de constituir um exército regular na base de grupo de combatentes existentes. Foram feitas tentativas de envolver países amigos no desenvolvimento, treino e equipamento da nova força, entre eles a Tanzânia, a Zâmbia, a Nigéria, o Congo e, particularmente, a China. Entretanto, as necessidades de defesa de Moçambique aumentaram a partir de Março de 1976, quando o país começou a implementar as sanções mandatárias das Nações Unidas contra a Rodésia. Esta atitude fez subir o nível de antagonismo entre os dois países até à confrontação direta, e criou exigências militares que estavam muito para além do que aqueles países amigos podiam satisfazer (Coelho & Macaringue, 2002, p. 49).

Ainda de acordo com estes autores, a transformação da força de guerrilha num exército regular capaz de desempenhar o seu papel, rapidamente e com eficiência, mostrou-se difícil por duas razões. Primeiro, devido à pressão regional esmagadora representada pela possibilidade de uma invasão sul-africana e pelas incursões rodesianas de facto. Em segundo lugar, por “leituras erróneas” levadas a cabo pelo novo regime, particularmente pela atitude hostil contra milhares de moçambicanos que haviam servido as forças coloniais, bem como pelo facto de ter sobrestimado o envolvimento dos países socialistas ao lado das forças de libertação, na arena regional.

A marginalização dos moçambicanos que haviam servido nas forças coloniais teve duas grandes implicações.<sup>7</sup> Por outro lado, “produziu” um elevado número de militares treinados com dificuldade de regressar a uma vida civil normal no novo contexto. Muitos deles, temendo ser capturados ou movidos por sentimento de frustração e vingança, atravessaram assim a fronteira para oferecer os seus serviços à Rodésia, passando a agir contra o novo Moçambique. Por outro lado, tal marginalização retirou ao país muitos cidadãos preparados que poderiam ter desempenhado um papel de relevo no desenvolvimento de um novo exército regular (Coelho & Macaringue, 2002, p. 50).

---

<sup>7</sup> Calcula-se em 30.000 os moçambicanos que haviam servido no exército colonial, ou seja, cerca de três vezes mais que o número de guerrilheiros nacionalistas. Macaringue (1997, p. 40-41) realça o facto de os portugueses terem avançado uma proposta no sentido de integração de todos os moçambicanos do exército colonial nas novas forças armadas revolucionárias após a independência. Sendo que a Frelimo rejeitou a proposta, alegando que eles faziam parte “da máquina colonial que tinha que ser desmantelada”.

Macaringue (1997) analisa exatamente o processo de surgimento das Forças Armadas nos atuais estados africanos, mostrando as diferenças e semelhanças, nos países descolonizados pacificamente e nos emancipados pela via de luta da libertação armada nacional. O autor recorre ao caso de Moçambique, e procura mostrar como, devido ao caráter do processo de descolonização, à conjuntura interna e externa do momento, acabou sendo erguido um exército *sui generis*, sem qualquer vínculo com a antiga metrópole e sem a participação dos cidadãos nacionais que na luta pela descolonização, muitos deles por imperativo legal, se encontravam ao serviço da tropa colonial (Macaringue, 1997, p. 7).

Segundo este autor, as Forças Armadas em Moçambique tiveram a particularidade de nascer para cumprir as funções de conquista da soberania, organização e funcionamento do Estado. Na altura do seu surgimento, as ameaças eram o regime de apartheid, o regime rebelde de Smith, e todo um conjunto de interesses regionais. A bipolaridade constituía o elemento chave que, em última instância, ditou a postura das autoridades moçambicanas para com a defesa nacional (*idem*, p. 88). Por toda esta conjuntura, as Forças Armadas de Moçambique vão ser caracterizadas por uma forte ideologização, surgindo como braço armado do partido e garante da execução do projeto do movimento de libertação. Por isso é que consideramos ser importante descobrir as raízes do seu surgimento, para melhor entender os caminhos por elas trilhado. Elas devem ser avaliadas não somente como atores políticos, mas também como instituição militar concebida para defender a pátria libertada (*idem*, p. 88).

A situação criada leva a uma crise de quadros e organização militar, pelo que as autoridades moçambicanas solicitaram apoio à União Soviética. Seguiram-se negociações nas quais os soviéticos consideraram que, como condição *sine qua non* para que chegassem a bom termo, era necessária uma orientação socialista mais clara por parte de Moçambique. No III Congresso da Frelimo, em Fevereiro de 1977, a frente de libertação foi transformada em partido marxista-leninista. No mês seguinte foi assinado um Tratado de Amizade e Cooperação entre Moçambique e União Soviética, com a duração de vinte anos. Imediatamente a seguir, começaram a ser transferidas quantidades significativas de equipamento militar soviético, incluindo sistemas de

artilharia, radar, veículos blindados e tanques. Ao mesmo tempo eram iniciados cursos de instrutores soviéticos em Moçambique e na União Soviética (Coelho & Macaringué, 2002, p. 52).

Entre 1977 e 1980, quadros do novo exército frequentaram cursos não só na União Soviética mas, também, em Cuba, Bulgária, Hungria, e ex-República Democrática Alemã, e ainda em Boane e Nampula, no país. Era necessária uma nova fonte de recursos humanos, para além dos guerrilheiros, que alimentasse a estrutura. Da mesma maneira, esta nova fonte não podia ser formada apenas por voluntários, quantitativa e qualitativamente insuficientes. O governo decidiu, na altura, o estabelecimento de um exército composto por cinco brigadas de infantaria, uma das quais de tanques, e algumas unidades de artilharia pesada (Coelho & Macaringué, 2002 p. 52). Para tal eram necessários mais quadros, com melhores bases e maior capacidade de especialização.

Em 1978 foi instituído o serviço militar obrigatório, abrindo uma nova fase na qual o velho sistema revolucionário de mobilização para a luta de libertação do país foi definitivamente substituído pela obrigação de defender a nação. No mesmo ano, a força aérea, treinada com apoio soviético, estava já dotada de aviões de carga NA-26 e helicópteros MI-8, e entre 1980 e 1982, de aparelhos de Mig-17, e mais tarde, Mig 21, assim como de uma pequena força naval. O conjunto de ações até então encetadas levou as autoridades a considerarem por essa altura que as Forças Armadas de Moçambique (FAM) regulares estavam já formadas e operacionais (Coelho & Macaringué, 2002, p. 52).

Em 1980 o exército moçambicano estava transformado numa força completamente convencional em resultado da íntima colaboração da União Soviética. Nesse mesmo ano, a África do Sul relançou a Renamo no interior de Moçambique, naquilo que já não era apenas uma agressão convencional mas, antes, uma guerra de guerrilhas<sup>8</sup>. Apesar das intenções da Renamo de retomar as suas operações nas zonas centrais do país, como se pode ver pelo rápido estabelecimento de bases operacionais a noroeste da província

---

<sup>8</sup> Para uma análise de aspetos da atuação das forças armadas na guerra civil ver Manjate (2013).

de Gaza, a África do Sul exerceu forte pressão para abertura da frente sul (*ibidem*, p. 55).

Em 1982, o governo concluiu que a reorganização militar de 1980 não se adequava à nova situação militar. Consequentemente, teve lugar uma nova reorganização das forças armadas, que levou à criação de dez comandos militares provinciais semi-autónomos. Os respetivos comandantes vinham em segundo lugar na ordem hierárquica da estrutura política e administrativa provincial, como parte das medidas destinadas a tornar o esforço de guerra coeso nas províncias. Além disso, considerava-se que a introdução de comandos provinciais libertaria as tropas regulares da tarefa de proteção dos objetos económicos e da população, reservando-as para a luta contra os guerrilheiros, além de resolverem parte do problema ao atenuarem a pressão sobre o esquema central de logística e planeamento (2002, p. 55).

Paralelamente as brigadas militares distribuídas pelo país deveriam retomar as suas missões regulares. Tal processo de descentralização era também visto como forma de retorno a alguns princípios básicos subjacentes ao antigo exército popular, relegados para o passado da luta pela independência e pelo surgimento do exército regular. Em particular, o serviço militar obrigatório que havia sido introduzido em 1978 foi substituído por um “chamamento patriótico”,<sup>9</sup> na tentativa de melhorar a eficiência militar ao nível local através de aumento de efetivos e de um maior enraizamento ao cenário provincial. Contudo, não só o aumento foi insuficiente como a quantidade de militares está longe de ser o mais importante critério numa guerra contra forças de guerrilha (2002, p. 56,57).

O acordo geral de paz assinado em Roma, a 4 de Outubro de 1992, entre o governo moçambicano e a Renamo, trouxe o cessar-fogo e abriu caminho ao fim das hostilidades. O acordo estava estruturado em vários protocolos. O protocolo VI estabelecia os procedimentos a ser seguidos para o cessar-fogo; o protocolo IV regulava as questões militares. Segundo a sua lógica, após o cessar-fogo ambas as tropas seriam

---

<sup>9</sup>Este “chamamento patriótico” excluindo algum eufemismo muitas vezes utilizado para verdadeiros “raides informais de alistamento”, teve algum sucesso, não só por razões patrióticas que incluíam um elemento de auto-defesa, mas também porque o alistamento era visto muitas vezes como uma perspectiva promissora, particularmente nas zonas rurais.

separadas e reunidas em vários campos. Voluntários de ambos os lados seriam então selecionados e recrutados para o novo exército nacional conjunto, enquanto os restantes combatentes que constituíam de facto a maioria seriam desmobilizados. O formato acordado era de que as FADM seriam constituídas por 30.000 homens, sendo que cada parte contribuiria com metade do efetivo (Coelho & Macaringue, 2002, p. 62).

### **3.2 Enquadramento atual das FADM**

O papel das FADM deriva da constituição da República, no número 1 do artigo 265, segundo o qual a política de defesa e segurança do Estado visa “defender a independência nacional, preservação da soberania e integridade do país e garantir o funcionamento normal das instituições e a segurança dos cidadãos contra qualquer agressão armada”. E fundamentalmente cumprem o seguinte papel: defesa dos interesses vitais do país contra todas as formas de ameaça ou agressão; garantia da integridade do território nacional, a soberania, a liberdade dos cidadãos e a segurança dos meios do desenvolvimento da nação; assegurar o funcionamento normal das instituições em todas as circunstâncias e face a quaisquer ameaças diretas ou indiretas; participar na proteção dos organismos, instalações ou meios civis determinantes para a manutenção da vida das populações, bem como tomar medidas de proteção e de socorro que se queiram em determinadas circunstâncias por decisão da autoridade competente; participar em ações tendentes a manutenção da paz e ao respeito ao direito internacional; contribuir para a defesa e a segurança da região e do continente apoiando as ações de prevenção e de resolução de conflitos; assegurar a defesa do território nacional face a todo o tipo de ameaça incluindo o terrorismo (Lei nº 17/97).

A política de defesa e segurança é operacionalizada através da Lei de Defesa Nacional e das Forças Armadas (LDNFA) a qual define que a defesa nacional é atividade desenvolvida pelo Estado e pelos cidadãos que visa defender a independência nacional, preservar a soberania, a unidade e a integridade do país e garantir o funcionamento normal das instituições e a segurança dos cidadãos contra qualquer ameaça ou agressão

armada. Segundo esta mesma lei, a componente militar de Defesa Nacional é assegurada pelas FADM e a não militar pelos demais órgãos do Estado (Lei nº18/97).

Uma outra forma de definir o papel atual das FADM, passa por inseri-las também num retrato do quadro da segurança regional que se procura definir, e do eventual papel que pode estar reservado ao país nesse quadro.

Moçambique tem fronteiras estáveis com todos os seus vizinhos. Na sua maior parte, contudo, essas fronteiras são cronicamente mal definidas e difíceis de controlar pelas autoridades, e em muitos casos as populações atravessam-nas à vontade. Isto coloca questões de administração, lei e ordem, tráficos ilícitos e contrabando, controlo sanitário, etc.

Ainda sobre as missões das forças armadas na atual etapa da vida nacional e regional, nunca é demais recordar que em cada época histórica a missão das forças armadas, inscrita nas leis fundamentais, deve traduzir o que se quer. Como referem Coelho e Macaringue (2002, p. 79), hoje, “devido a um panorama estratégico caracterizado por incertezas e riscos, parece ser maior e mais geral a tendência para adotar moldes de forças armadas viradas para o desenvolvimento e a manutenção de capacidades em tempo de paz, pondo de lado a tradicional preocupação de fixar missões para fazer face a ameaças de difícil definição”.

Ainda de acordo com estes autores, as forças armadas precisam de abandonar o conceito de planeamento militar baseado na ameaça, para enveredar por uma prática de planear capacidades, o que significa colocar o enfoque menos em quem pode ameaçar o país, ou onde, e mais nas formas como podemos ser ameaçados e o que é necessário para prevenir, dissuadir e defender-nos de tais ameaças. Daí a constatação de que é necessário transformar a instituição militar em todas as vertentes (2002, p. 79). A prática de planear capacidades aqui referida deve ser operacionalizada através da lei de programação militar, de forma a projetar e planear capacidades e meios que potenciem as FADM, através da sua componente operacional, Exército, Força Aérea, e Marinha de Guerra, o cumprimento do desiderato prevenção, dissuasão, e defesa contra todas as formas de ameaças.

Não existindo muitos estudos sobre o contexto atual das FADM, salientaríamos o estudo desenvolvido por Chale, intitulado “A Importância das Forças Armadas no Desenvolvimento Económico-Social de Moçambique” (2011), por perspetivar alguns aspetos que assumem igualmente relevo na nossa investigação. Este trabalho pretendeu contribuir para a utilização de um modelo de planeamento estratégico de Defesa Nacional e de Forças no âmbito de planeamento estratégico nacional por um lado; e, por outro, a utilização das capacidades militares sobretudo em tempo de paz, para o desenvolvimento. Em relação a este último aspeto, que se articula com dimensões de formação que contemplamos na nossa análise, refere-se a importância da participação das FADM no desenvolvimento económico-social do país. Chale, afirma que ela é feita com o envolvimento dos meios humanos e materiais das FADM, recorrendo à prontidão dos meios dos três ramos. O Exército participa com as forças terrestres, a Força Aérea com os meios de detenção de navios hostis nas águas territoriais, na Zona Económica Exclusiva e na Plataforma Continental e, a Marinha com unidade de polícia naval para o controlo da pesca ilegal, tráfico de drogas, corais e relíquias marinhas (Chale, 2011, p. 96).

Para este autor, seria desejável passar para as forças armadas a missão de participar na construção de infra-estruturas necessárias para o relançamento económico, nomeadamente através da construção de pequenas barragens de irrigação, estradas e pontes de todo o tipo, extensão da rede de energia elétrica, diques, escolas e produção de carteiras, produção de materiais de construção e, habitações de baixo custo. São ações que, segundo o autor, uma vez desencadeadas contribuiriam de sobremaneira para o desenvolvimento sustentável e sustentado do país, melhorando a sua credibilidade interna e externa (Chale, 2011, p. 96, 97). Chega assim à conclusão de que, hoje, a noção de defesa nacional ultrapassa o âmbito estritamente militar englobando outros domínios e não apenas a defesa territorial.

### **3.3 O ensino militar**

O ensino militar, como já anteriormente mencionámos, envolve hoje dimensões que vão para lá das disciplinas estritamente militares. Como refere Raleiras (2011, p. 1), é fundamental que “ao excelente desempenho profissional” esteja associada “uma sólida formação militar e humana”.

A formação específica dos militares veio trazer para a discussão o nível de profundidade do *Ser Militar* e das suas múltiplas dimensões. A “construção” de um militar assume uma dimensão interior, por vezes difícil de explicitar. É necessário incorporar um conjunto de requisitos técnicos e organizacionais, que não sendo substantivamente mais exigentes relativamente a outras organizações são, no entanto, diferentes (Feliciano, 2012, p. 9).

Sabemos que as FADM têm a nobre tarefa de defender a soberania e a integridade territorial do país. No entanto, para que esse facto seja efetivo, a formação contínua dos militares, nos diferentes sistemas de ensino militar, apresenta-se como um desafio incontornável para o sucesso das missões que lhes são atribuídas. Compreender a formação dos militares é assumir uma intrínseca ligação a um modelo institucional, atribuindo-lhe o valor de uma variável de soberania, ainda que potencial, como parte do valor global do sistema de ensino militar. Como assinala Feliciano (2012).

Às ciências militares são reconhecidos atributos específicos considerados fundamentais para o exercício da profissão militar. A par desta centralidade, importa reiterar a aquisição de um conjunto de competências transversais, sem as quais não é possível potenciar toda uma ligação entre o conhecimento e a plataforma funcional e social em que é desenvolvida a profissão militar. (p. 12)

Para Chale (2011, p. 244), formar indivíduos completos dotados de conhecimentos, valências profissionais e motivados para um processo contínuo de aprendizagem, deve tornar-se num objetivo essencial e um dos propósitos de mais relevo será formar Oficiais do Quadro permanente das FADM. A existência de um modelo de formação que defina as linhas orientadoras das necessidades de formação, das funções a

desempenhar e das carreiras, permite criar condições para dotar as FADM com um adequado grau operacional face aos objetivos pretendidos.

Para este autor, a formação tem que ser entendida como uma intervenção integral no indivíduo, pelo que deve ser suficientemente alargada e diversificada de forma a promover a flexibilidade intelectual, o sentido crítico, a abertura à cultura e à responsabilidade social. Para além do conhecimento técnico-científico necessário ao exercício da profissão militar, as instituições de formação militar devem capacitar os formandos para um conjunto de competências importantes como a capacidade de estabelecer e manter comunicação, a capacidade de comando, liderança, e trabalhar em equipa, assim como sentido de serviço e apoio à comunidade.

Feliciano (2012) acrescenta que a formação militar visa também continuar a preparação do militar para o exercício das respetivas funções e abrangem componentes de natureza técnico-militar, científica, cultural e de aptidão física. De uma forma geral, as Forças Armadas propiciam uma formação contínua e oportuna aos militares, adequada às capacidades individuais e aos interesses da própria instituição. A formação militar é responsabilidade da instituição militar, que patrocina, e do militar, a quem se exige o empenhamento (p. 12).

### **3.3.1 A Academia Militar**

A Academia Militar foi criada pelo decreto n° 62/2003 de 24 de Dezembro, ao mesmo tempo que era aprovado, no mesmo decreto, o seu estatuto, com objetivos de formar Oficiais de nível superior para os quadros permanentes das FADM. Retomava-se, assim, no pós-guerra, o plano anteriormente desenhado pelo Presidente da República Popular de Moçambique, Marechal Samora Machel, ao criar a Escola Militar em 1978.

A Academia Militar tem a sua sede em Nampula, e iniciou as atividades em 2005. Arranca com o curso de Formação de Formadores, realizado em Maputo, na Academia de Ciências Policiais sob a direção da Academia Militar de Lisboa. Concluída esta fase, seguiram-se então as outras subseqüentes até ao início do 1º curso de formação de oficiais, em 2005 como referido anteriormente.

A duração dos Cursos de Formação de Oficiais (CFO) é de cinco (5) anos sendo quatro (4) anos letivos da parte escolar e um (1) para estágio ou tirocínio nas Escolas Práticas das diferentes especialidades criadas para o efeito. O ingresso para academia militar é feito a partir dum concurso anual lançado para todo o país, podendo os candidatos serem civis ou militares, desde que reúnam as condições de ingresso para o efeito e a aprovação nos exames de admissão, e para candidatos civis também inclui a prestação de provas de aptidão militar.

A academia militar (AM), na sua estrutura de formação, é dirigida por um comandante e seu vice, a coordenação pedagógica e de formação é feita por um diretor pedagógico e seu vice, através dos departamentos de ensino. O diretor pedagógico é responsável direto perante o comandante pela coordenação, controlo e orientação pedagógica do ensino, de instrução e de investigação.

Os departamentos de ensino da AM são órgãos estruturais da direção pedagógica que congregam os meios humanos e materiais de natureza científica e pedagógica, agrupados de acordo com as suas afinidades e que são dirigidos por um chefe do departamento. Na AM funcionam quatro (4) departamentos de ensino, nomeadamente o departamento das ciências exatas, departamento de ciências militares, departamento de ciências sociais jurídicas e económicas e o departamento de línguas.

Logo a seguir aos departamentos de ensino encontramos os coordenadores de cursos das várias especialidades militares de formação na AM, desde o exército, força aérea e marinha de guerra de Moçambique. Abaixo destes temos os regentes das disciplinas lecionadas em cada curso; por último encontramos os docentes assim como os assistentes e monitores. De salientar que o corpo docente da AM é constituído por docentes militares e docentes civis contratados para o efeito.

Os planos curriculares das especialidades dos CFO compreendem áreas científicas de índole estritamente académica e áreas disciplinares de instrução e treino militar, com um tempo total de 7200 horas, sendo 5.976 horas para a primeira área específica, correspondendo a 83% da carga horária total, e 1224 horas para a segunda área específica, correspondendo a 17% da carga horária total.

Constituem objetivos da formação na AM:

- a) Proporcionar aos oficiais uma sólida preparação de base de nível superior em moldes idênticos aos das universidades e outras instituições de ensino superior, preservando o Património Histórico e experiências militares de que o país dispõe e orientada por um conjunto de qualificações e competências aplicáveis à complexidade e diversidade resultantes da servidão da sociedade no texto da Defesa Nacional;
- b) Garantir uma formação técnico-científica de nível superior através da aquisição de conhecimentos e dinâmica intelectual indispensáveis ao contínuo processo do acompanhamento do saber;
- c) Proporcionar aos oficiais uma formação científica para a satisfação das qualificações profissionais essenciais no âmbito do exercício das atividades da defesa militar;
- d) Prover uma formação comportamental assente na educação militar, moral e cívica, orientada para o cultivo de valores de caráter, honra e lealdade, alto sentido de dever patriótico e de disciplina;
- e) Assegurar o desempenho nas funções de comando, direção e chefia como educadores e instrutores no processo de desenvolvimento da componente militar da Defesa Nacional.

### **3.3.2 A Escola de Sargentos**

A escola de Sargentos das Forças Armadas foi criada pelo Diploma Ministerial número 68/2008 de 30 de Julho, é um estabelecimento militar de ensino médio das FADM, tem por missão principal formar Sargentos para os quadros permanentes das FADM, nas suas atividades e por definição desenvolve atividades de ensino, de instrução e de apoio à comunidade.

A duração dos Cursos de Formação de Sargentos (CFS) é de três anos, subdivididos em seis semestres: os primeiros cinco (5) destinam-se a formação teórico prático e é

desenvolvida na Escola de Sargentos, sendo que o sexto semestre é reservado ao estágio/tirocínio nas Escolas Práticas das diferentes especialidades criadas para o efeito, para além do tirocínio os CFS englobam estágios de duração variável, com a finalidade de proporcionar aos alunos habilidades para aplicação prática dos conhecimentos técnicos adquiridos.

O corpo discente que compõe os CFS é constituído por alunos provenientes de todas as unidades militares das FADM, mediante a aprovação no concurso de admissão que é lançado anualmente para o efeito. De salientar que a Escola de Sargentos, apesar de estar previsto no seu regulamento a admissão de candidatos civis desde a sua existência, apenas recruta candidatos militares para frequentarem os CFS, nas diversas especialidades militares.

Na sua estrutura de formação a ESFA é dirigida por um comandante e seu vice, a coordenação pedagógica e de formação é feita através do diretor pedagógico e seu vice através do serviço de planeamento da direção pedagógica, o diretor pedagógico é responsável direto perante o comandante pela coordenação, controlo e orientação pedagógica do ensino, de instrução e de investigação.

O ensino (formação) é operacionalizado através de organismos que compõem a direção pedagógica designada por Ciclos num total de vinte e um (21), sendo catorze do Ramo de exército, quatro da Marinha de Guerra e três da Força Aérea de Moçambique. Estes representam as diversas especialidades dos três ramos das FADM, o ensino das disciplinas clássicas gerais é assegurado por três Ciclos (ciências exatas, línguas e ciências sociais).

O Ciclo na sua estrutura é dirigido por um chefe e seu adjunto com a responsabilidade de garantir o ensino das disciplinas da sua área de especialidade ministradas na ESFA, podendo propor a orientação e os métodos pedagógicos a empregar. Em cada Ciclo existem os coordenadores dos grupos disciplinares, chamados de professores superiores. Estes coordenam o ensino e formação no respetivo grupo disciplinar, abaixo destes temos os professores das diversas disciplinas lecionadas.

Para além dos professores, na estrutura do ensino e formação encontramos o corpo de instrutores, tendo como tarefa principal lecionarem as aulas práticas e teórico-práticas,

para além de prestarem serviço em trabalhos de laboratório ou no campo sob orientação dos respetivos professores.

Os planos curriculares das especialidades dos CFS compreendem áreas de índole técnicas, áreas disciplinares de instrução, técnica militar e treino, com um tempo total de horas que varia entre 3800 a 4100 horas, dependendo da especialidade militar. Os currículos dos CFS compreendem a formação básica, que integra as disciplinas clássicas gerais, correspondendo a 20% em média das horas letivas do curso; formação básica específica, que compreende as disciplinas de cariz militar transversal em todas as especialidades e ocupam em média 37% das horas letivas do curso; e a formação específica e de especialidade, com 29% das horas do curso em média; por último temos o estágio ou tirocínio previsto para o último semestre, com 15% em média do total das horas letivas do curso.

De acordo com o respetivo regulamento, constituem objetivos da formação na ESFA:

- a) Assegurar o desempenho dos sargentos nas funções de comando, direção e chefia como educadores e instrutores no processo de desenvolvimento da componente militar da Defesa Nacional;
- b) Proporcionar aos sargentos uma sólida preparação de base de nível médio em moldes idênticos aos dos Institutos e outras instituições de ensino médio, preservando o património histórico e experiências militares de que o país dispõe, orientada por um conjunto de qualificações e competências aplicáveis à complexidade e diversidade resultantes da servidão da sociedade no contexto da Defesa Nacional;
- c) Garantir uma formação técnico-científica de nível médio através de aquisição de conhecimentos e dinâmica intelectual indispensáveis ao contínuo processo de acompanhamento do saber;
- d) Proporcionar aos sargentos uma formação científica para satisfação das qualificações profissionais essenciais no âmbito do exercício das atividades da defesa militar;

- e) Prover uma formação comportamental consubstanciada numa sólida educação militar, moral e cívica, tendo em vista desenvolver nos alunos os atributos de carácter, honra e lealdade, alto sentido de dever patriótico, culto da ordem e da disciplina inerentes à condição militar.

### **3.2.3 Os planos de formação – breve análise**

Os planos curriculares de formação na AM e ESFA (cf. Anexos) abrangem um leque amplo de disciplinas.

A disciplina de liderança enquadra-se na formação básica específica correspondente a um conjunto de disciplinas militares que analisam aspetos relacionados à gestão; direção de operações militares; e tática militar. No caso específico dos CFO, este conjunto de disciplinas militares ocupam uma carga horária letiva de 1440 horas, sendo ela transversal para todos os cursos da carga horária aqui referida, a liderança ocupa um total de 54 horas.

Para os formandos dos CFS também aqui a disciplina de liderança enquadra-se num grupo de disciplinas que compõem a formação básica específica, cujo total de horas é de 1400 horas letivas e ela ocupa uma carga horária de 80 horas. No plano geral de formação, tanto dos CFO assim como dos CFS, a liderança volta a constar e constitui um elemento chave no dia-a-dia dos finalistas ao realizarem a prática de comando na fase do tirocínio, sendo este um período de um semestre para os CFO e um trimestre para os CFS. O objetivo que se pretende com esta disciplina curricular é que no final os formandos sejam capazes de comandar e chefiar as Tropas (em guerra, paz, no aquartelamento ou em campanha).

Uma análise crítica aos conteúdos curriculares lecionados na cadeira de liderança, tanto na AM como na ESFA, nota que esta não faz menção a uma matéria que em nosso entender é importantíssima para a formação da identidade militar. A nossa proposta é que para além das matérias ligadas à profissão militar e suas particularidades devia-se incorporar questões ligadas à cultura organizacional militar e liderança. Este aspeto é muito importante, e a este respeito recordamos as palavras de Rocha, Cavalcante &

Souza (2010), a propósito do trabalho que desenvolveram em contexto de formação militar:

É importante para organização trabalhar o desenvolvimento da liderança, podendo também trabalhar este desenvolvimento de maneira específica, trabalhar as características desejáveis e não-desejáveis de seus líderes, ao invés de tentar desenvolvê-las de uma forma geral. Com isto, pode-se atingir uma maior efetividade dos estilos de liderança desejáveis para a organização, tendo como resultado o aumento da eficiência e eficácia organizacional. (p. 48)

Os formandos destas duas instituições obedecem a um concurso anual documental lançado em todo o território nacional para o ingresso na AM e para ESFA, logo e sobretudo nos cursos lecionados pela AM, concorrem para o ingresso jovens civis que entram em contacto pela primeira vez com o ambiente militar nas provas de aptidão física militar (PAM), para o ingresso a carreira militar.

Atendendo que, após a formação, os formandos encarregar-se-ão, entre outras, das funções de comando, a componente da *cultura organizacional militar e liderança*, sobretudo no que concerne a *liderança de equipas*, é extremamente importante, por razões já descritas anteriormente neste trabalho por um lado, e por outro, tendo em consideração a missão principal destes formandos após a conclusão do curso.

Em nosso entender, esta componente pode contribuir para criar nos formandos a personalidade de conjunto o chamado “espírito de corpo” que é exigido aos militares. John Adair (1988, p. 38) afirma que existem três necessidades que se encontram presentes em todos os grupos de trabalho:

1. Realizar uma tarefa comum;
2. Manter uma unidade coesa;
3. As necessidades que os próprios indivíduos trazem para o grupo.

Estas constatações reforçam as ideias já descritas e defendidas por Andeski (1964; Hage, 1965; Neto, 1989; Bilhim, 2001; Ferreira, 2002; e Cobra, 2005) sobre a cultura

organizacional militar, ao defenderem que uma das características da cultura militar é o seu caráter de uma cultura forte.

Em todas as especialidades militares em formação na AM, as disciplinas de Educação Moral, Cívica e Militar; Ciências Sociais pretendem promover nos futuros Oficiais uma formação científica comportamental assente em sólida educação militar, moral e cívica tendo em vista desenvolver os atributos de caráter, alto sentido de dever, honra e lealdade, culto de ordem e da disciplina e as qualidades de comando e chefia inerentes à condição militar.

Pretende-se também estimular nos futuros Oficiais a compreensão da dinâmica do comportamento e relacionamento a nível do indivíduo, das organizações e da sociedade, na prossecução de objetivos políticos e económicos; desenvolver capacidade analítica sobre a evolução dos processos históricos, sociológicos, políticos e culturais, por forma a se enquadrar nos atuais contextos global, nacional, regional e local.

Com as disciplinas de “Comando e Chefia Militar” e “Organização Militar” pretende-se desenvolver capacidades de liderança e de tomada de decisão em qualquer situação; adquirir uma base de conhecimentos técnico-militares que permita desempenhar com eficiência e eficácia as funções de Comando e Chefia.

Nas especialidades militares em formação na ESFA e de acordo com o perfil do graduado as disciplinas transversais de “Liderança”, “Educação Cívico-Patriótica”, “Manutenção e Conservação de Infra-estruturas”, “Noções de defesa” têm em vista desenvolver nos futuros Sargentos elementos que permitam uma melhor compreensão das funções do comandante e do Sargento e reflexão sobre as normas éticas, os princípios e as qualidades que presidem, orientam e dão eficiência ao comando e bem assim sobre os condicionalismos que se podem pôr ao desenvolvimento e ao exercício do Comando nos dias de hoje.

A educação cívico-patriótica tem em vista desenvolver nos formandos o espírito patriótico e o sentido de missão e através destes para com os soldados sob sua liderança.

Com a conservação de Infra-estruturas procura-se inculcar nos formandos e através destes para os soldados, o valor e a importância que tem como militares a manutenção dos diversos equipamentos e infra-estruturas militares, desenvolvendo desse modo o espírito solidário tanto no tempo assim como no espaço valorizando deste modo as gerações futuras e passadas de militares.

Do mesmo modo através das noções de defesa desenvolve-se tanto o espírito patriótico assim como a unicidade dos moçambicanos, tendo como foco a unidade nacional e a defesa incondicional da pátria.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

## **1. Apresentação do estudo empírico**

Como explicitámos na introdução a este trabalho, começámos por elaborar uma pesquisa centrada numa atenta revisão da literatura, focalizada, por um lado, nas temáticas associadas aos desafios da liderança, concretamente no que se relaciona com as teorias e as práticas, nas organizações no geral, e de forma mais específica e particular numa organização militar, bem como aos desafios que se colocam aos líderes militares.

Realizou-se, também, uma abordagem breve ao trajeto de construção das FADM e, em seguida, a aspetos relacionados com a formação nas duas instituições que constituem o nosso objeto de estudo: a Academia Militar e a Escola Superior de Sargentos. Com este percurso procurou-se um enquadramento que permitisse uma melhor compreensão dos elementos envolvidos na componente empírica da presente tese.

Recuperamos no início desta segunda parte os objetivos da presente investigação, objetivos esses que nortearam a forma como desenvolvemos a componente empírica do nosso estudo.

- Analisar a perceção que os professores militares da AM têm das suas práticas de liderança.
- Analisar a perceção que os professores militares da ESFA têm das suas práticas de liderança.
- Confrontar as lideranças educacionais (dos professores militares) nas duas instituições em estudo.
- Examinar as perceções dos professores militares da AM sobre a formação aí ministrada nas áreas da liderança e da cidadania.
- Examinar as perceções dos professores militares da ESFA sobre a formação aí ministrada nas áreas da liderança e da cidadania.

- Confrontar as perceções dos professores sobre a formação ministrada nas áreas da liderança e da cidadania, nas duas instituições em análise.
- Analisar os desafios da educação para a liderança e para a cidadania nas instituições de ensino militar em Moçambique

Na análise efetuada, para além da variável associada ao estabelecimento de ensino, apontado explicitamente nos objetivos formulados – Academia Militar ou Escola de Sargentos –, tivemos ainda em consideração outras variáveis que foram examinadas em algumas situações:

- Idade dos inquiridos
- Categoria dos inquiridos: oficiais subalternos e superiores
- Tempo de serviço dos inquiridos como professores nas instituições

## **2. Aspetos metodológicos**

Do ponto de vista do estudo empírico, o presente trabalho apoia-se na construção e administração de um inquérito por questionário aos formadores nas duas instituições que constituem o objeto de estudo, sendo que cada uma dessas instituições poderá representar um caso (Hill & Hill, 2009). A decisão na escolha de técnicas de recolha de dados é geralmente afetada por limites que podem ser de ordem externa, ou seja, envolvendo fatores que estão fora do controlo do investigador (como limites financeiros ou no acesso às fontes de dados), ou de ordem interna (Silvestre & Araújo, 2012, p. 144). Por outro lado, o método quantitativo deve ser utilizado quando o objeto de estudo está bem definido. Como referem Carmo & Malheiro (1998, p. 178), “os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teoria”.

Assim, considerámos que a utilização de um método quantitativo para a recolha de informação se justificava no nosso estudo. Por um lado, porque o recurso ao questionário facilitava, no contexto em análise, a recolha de dados, ao permitir que os respondentes sintam um maior à-vontade na manifestação das suas opiniões e conceções. Por outro lado, porque pretendíamos também testar um instrumento que possibilitasse (i) a descrição e caracterização de uma dada situação (a que encontramos no momento de aplicação do instrumento), através do qual se identificassem áreas prioritárias de atuação e melhoramento no campo da formação e (ii) a sua aplicação mais generalizada posteriormente e também como instrumento de averiguação da evolução da formação nos campos analisados, se possível.

Tal como afirmam (Silvestre & Araújo, 2012), os inquéritos padronizados permitem, por exemplo, medir comportamentos, atributos ou preferências, por contagem simples e/ou através de escalas. O item de uma escala é apresentado como um elemento numérico mas representa uma expressão que tem um conteúdo subjacente: “a vantagem do recurso a escalas para recolher este tipo de dados é a possibilidade de atribuir uma

expressão numérica (objetiva) a um conceito (subjektivamente interpretado), facilitando a comparação de dados entre sujeitos de pesquisa” (p.157).

A recolha de dados constitui a execução do instrumento de observação, a qual consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra (Quivy e Campenhoudt 1998, p. 183). Para a recolha de dados utilizámos o inquérito por questionário pois, como diz pertinentemente Bell (1997, p. 26), e como era nosso objetivo, pretendia-se “obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características”.

No nosso inquérito foi observado a recomendação preconizada em Quivy e Campenhoudt (1998, p. 188), quando alerta para o facto de um inquérito por questionário poder ser «de administração» quando o inquirido responde sozinho ao questionário. Isso justifica o facto de termos optado para este trabalho por administração indireta antecedido por uma explicação breve aos inquiridos para depois responderem sozinhos as questões colocadas.

Para Silvestre & Araújo (2012, p. 159) o inquérito é uma técnica de recolha de dados adequado quando se pretende obter dados de forma extensiva (permitindo abranger um número significativo de sujeitos distribuídos num espaço geográfico grande e/ou disperso) e que sejam passíveis de serem comparados. A comparação dos dados beneficia da padronização do instrumento de recolha de dados e de natureza dos dados obtidos, assumindo geralmente forma numérica.

As perguntas que integram um inquérito podem ser fechadas – que consideram um conjunto de categorias de resposta fechada, circunscrevendo as opções de resposta, abertas – que permitem uma resposta livre em relação ao conteúdo, ainda que, em relação à dimensão, possa ser previamente estabelecido um limite para a resposta definindo o espaço previsto no formulário. Os autores acrescentam que a elaboração do instrumento de recolha de dados inclui a sua conceção (e redação) e a sua apresentação. Quanto à conceção, as perguntas devem ser claras e concisas. A linguagem usada nas perguntas e nas categorias de resposta deve ser simples, para estar ao alcance das

capacidades de interpretação e dos conhecimentos dos sujeitos. As perguntas e as categorias de resposta devem evitar interpretações dúbias e não podem incitar a resposta. A sequência dada as perguntas apresenta uma progressão lógica (2012, p. 160).

Para Ghiglione & Matalon (1997), um questionário, por definição, é um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem.

Quando se pretende obter opiniões, perceções e representação dos sujeitos, fenómenos de difícil, ou mesmo impossíveis, observação direta, justifica-se o inquérito por questionário, enquanto metodologia suscitadora de respostas individuais, através das quais o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si, o que não poderia saber-se se eles não o explicitassem” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 58).

Para estes autores “realizar um inquérito é *interrogar* um determinado número de *indivíduos* tendo em vista uma *generalização*”. Um inquérito consiste em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 2).

O inquérito é, de facto, a técnica de construção de dados que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências sociais e na sociedade em geral (Ferreira, 1986, p. 167). Como refere este autor, “os padrões de atitudes e comportamento são tratados de modo semelhante, as unidades inquiridas são tomadas como equivalentes, princípio indispensável à lógica da quantificação, ao cálculo de médias, quadros de distribuição, análises de correlação e de regressão, etc.” (p. 167).

## **2.1 Apresentação do questionário**

Para o caso do presente trabalho recorreremos a questionário fechado, colocando deste modo aos inquiridos uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, de entre as quais

tenham de indicar a mais parecida à resposta que desejassem dar. Barañano (2008) aponta que “as questões fechadas têm a grande vantagem da facilidade na codificação e na análise dos resultados. Todos os entrevistados utilizam a mesma nomenclatura nas suas respostas e o mesmo grau de pormenor nas suas descrições” (p. 98). De acordo com Pocinho (2012), para além dos motivos apresentados outros que contribuem para o interesse por esta técnica são a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a análises de correlação.

Contudo, e tal como referem (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 17), esta técnica apresenta algumas fragilidades relacionadas com o facto da recolha de dados ser feito de um modo indireto, sem a presença do investigador, não lhe permitindo fazer esclarecimentos sobre assuntos que tenham ficado menos claros nem ao respondente pedir explicações sobre as questões formuladas.

Assim, para que os dados recolhidos se tornassem dignos de confiança, tentámos reunir os seguintes pressupostos: aleatoriedade e rigor na escolha da amostra e na conceptualização do instrumento, ambiente de confiança na administração do inquérito, reduzida ambiguidade e formulação clara das perguntas e tendo abrangido todos os escalões de Oficiais subalternos e superiores. Neste estudo, a construção do questionário baseou-se nos pressupostos teórico-conceptuais relativos aos conceitos chaves, aos objetivos e às questões da pesquisa, que o legitimam e o enquadram.

Tendo noção que a construção de questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial de um processo de inquirição (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 156), procedemos à sua validação, através da elaboração e aplicação de um pré-questionário. De acordo com a literatura da especialidade (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 157; Hill & Hill, 2012, p. 70; Marconi & Lakatos, 2007, p. 133) o pré-questionário consiste em escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final. A finalidade é validar e precisar o questionário que se pretende utilizar na investigação principal. Neste sentido, na elaboração das questões da 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> partes do inquérito procurámos: estruturar o questionário de modo a que as respetivas questões fossem suficientemente claras para os inquiridos; garantir o anonimato das respostas, tendo em vista a maior veracidade possível das respostas; utilizar uma linguagem clara e acessível; evitar questões

ambíguas; elaborar um número de questões relevantes da problemática que se pretende investigar.

No que concerne à sua apresentação, tivemos o cuidado de elaborar uma nota introdutória clara e simples, em que foi explicado aos inquiridos os objetivos da investigação e do questionário, a utilidade da respetiva colaboração e confidencialidade, solicitação da indicação das respostas sem que no entanto se identificassem pelo nome.

Procurámos ainda seguir as orientações de Reis (2001, p. 29) que refere que, em termos muito gerais existem duas qualidades básicas para que um indicador empírico ou instrumento de medida represente o conceito teórico para que foi criado e que se propõe medir: validade e fiabilidade. Para esta autora, um instrumento de medida de determinado conceito abstrato é válido se conseguir efetivamente medir aquilo para que foi desenvolvido e é fiável se medir os mesmos resultados em experiências repetidas em idênticas condições.

Assim, para a seleção e validação das questões colocadas na segunda parte do nosso instrumento recorreremos à descrição e análise desenvolvida em Carmo (2014) no seu trabalho sobre “A Educação para a Cidadania no Século XXI. Partindo desta descrição e sobretudo dos elementos de um modelo para uma estratégia de educação para a cidadania, foi-nos possível elaborar a segunda parte do questionário constituída por dezasseis (16) questões para aferir a forma como elementos importantes referentes às áreas transversais da formação estão presentes nas duas instituições. Também foram analisados os planos de formação e as competências exigidas no final, o que conjugado com a literatura específica da área, e outros estudos, como são os casos de José Carlos Dias Rouco, *Modelos de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar*, João Jorge Botelho Vieira Borges, “A Importância de Formação em Liderança nas Forças Armadas: Subsídio para Um Modelo Renovado” e Lúcio Agostinho Ferreira dos Santos “Formação em Liderança no Contexto Militar”, foi-nos possível elaborar treze (13) questões relativas as áreas específicas de formação sobre a liderança e condição militar e a formação para a liderança em contexto militar.

Todas as questões que constam da versão final do nosso instrumento (cf. Anexo 1), antes da sua validação, foram primeiramente discutidas e escrutinadas com os

supervisores deste trabalho, nomeadamente a Professora doutora Glória Bastos, da Universidade Aberta de Lisboa, e Professor doutor José Fontes docente na Academia Militar e na Universidade Aberta de Lisboa.

A última componente do questionário corresponde ao modelo das práticas de liderança de James M. Kouzes e Barry Z. Posner, *Leadership Practices Inventory* (LPI), já validado pelos autores, sendo que nesta parte do instrumento encontramos trinta (30) afirmações (itens) medindo as cinco práticas de liderança exemplar, já descritas anteriormente, tendo sido autorizado pelos respetivos autores a sua utilização nesta investigação (“Copyright © 2012 James M. Kouzes & Barry Z. Posner. Published by John Wiley & Sons Inc. All rights reserved. Used with permission”).

Segue-se a apresentação do questionário, que é composto por três partes.

A 1.<sup>a</sup> parte consta de elementos referentes a caracterização dos inquiridos, sendo constituída por 9 (nove) questões. Pretende-se nesta componente do nosso instrumento recolher dados pessoais dos inquiridos, com questões sobre a idade e o género; depois seguem-se questões de natureza profissional, nomeadamente a identificação da instituição onde o inquirido presta serviço; o seu posto militar; especialidade militar; tempo de serviço nas Forças Armadas; tempo de serviço na docência; formação militar e formação académica.

Na 2.<sup>a</sup> parte do questionário pretendemos captar a perceção dos inquiridos em relação à formação que é ministrada nas duas instituições em análise, no concernente às dimensões de cidadania e liderança, com recurso a questões descritas como áreas transversais (com 16 questões) e áreas específicas (com 13 questões).

As áreas transversais referem-se à educação para a mudança e a autonomia; educação cívico-patriótica; educação para a solidariedade; educação ambiental; educação para a saúde militar; educação para o género. No que concerne as áreas específicas, as questões que são colocadas avaliam a liderança e condição militar, e a formação para a liderança em contexto militar. Para a seleção das questões colocadas no nosso inquérito inspirámo-nos na análise desenvolvida em Carmo (2014) sobre a educação para a

cidadania no século XXI, sobretudo na abordagem dos elementos de um modelo para uma estratégia de educação para a cidadania; também tivemos em consideração outros estudos, como são os casos de José Carlos Dias Rouco (2012).

Para avaliação da percepção e com recurso a escala de Likert, elaborou-se uma escala de medição da satisfação composta por cinco itens, nomeadamente, “totalmente insatisfeito, correspondente ao número 1; “parcialmente insatisfeito”, correspondente ao número 2; “nem satisfeito, nem insatisfeito”, correspondente ao número 3; “parcialmente satisfeito”, correspondente ao número 4; e por último, “totalmente satisfeito”, correspondente ao número 5. Considerámos que esta escala era de fácil compreensão e permitiria diferenciar as diversas posições e opiniões sobre os temas colocados.

A **3.ª parte** é composta pelo elenco de questões preconizadas no inventário das práticas de liderança descritas em James M. Kouzes & Barry Z. Posner, o “*Leadership Practices Inventory*” (LPI), que pretende medir com que frequência os inquiridos apresentam o comportamento descrito na escala de classificação.

Kouzes & Posner (2009) afirmam que as pessoas, enquanto líderes e quando estão no seu melhor desempenho, tendem a exercer ou aplicar um conjunto de práticas de liderança nomeadamente, desafiar o estabelecido, inspirar uma visão partilhada, capacitar os outros a agir, mostrar caminho e a encorajar a vontade.

Quando os líderes usam estas práticas, clarificam os seus próprios valores pessoais e dão exemplo, alinhando as suas ações com os valores partilhados; imaginam o futuro, pensando em possibilidades estimulantes e enobrecedoras e cativam os outros para uma visão comum apelando a aspirações partilhadas. Também procuram oportunidades, buscando modos inovadores de mudar, crescer e melhorar e experimentam e correm riscos; gerando constantemente pequenas vitórias e aprendem com os erros. Incentivam a colaboração, promovendo objetivos comuns e construindo confiança e fortalecem os outros, partilhando informações e poder de decisão; e, reconhecem os contributos, mostrando apreciação pela excelência individual e celebram valores e vitórias, criando um espírito de grupo.

Recordamos que foi escolhido este modelo, para além do facto de se encontrar traduzido em português, o que constituía um aspeto importante para o investigador, também por já ter tido aplicações em contexto militar, nomeadamente nos EUA (cf., por exemplo, Metscher, Lowe, Barnes & Lai, 2011; Rogers, Meis & Haun, 2013) e por se centrar não tanto nos perfis mas sobretudo nas práticas de liderança. Consideramos que estes aspetos são de extrema importância em contexto militar, e em especial no âmbito da formação, em que a questão do (bom) exemplo, largamente desenvolvida na literatura sobre formação militar, desempenha um papel a ter em atenção, como oportunamente destacámos. Neste sentido, adquire um relevo especial uma análise sobre as práticas de liderança dos professores/formadores, pela influência que, em maior ou menor grau, poderão ter junto dos formandos.

Nesta parte do instrumento encontramos trinta (30) afirmações (*itens*), em que cada seis (6) destas afirmações medem as cinco práticas de líderes exemplares, que a seguir explicitamos:

**Mostrar caminho:** liderar a partir daquilo em que se acredita, começando por clarificar os valores pessoais; dar exemplo, ser o modelo de comportamento que espera dos outros, alcançar o direito e o respeito para liderar através do envolvimento e ação individual direta.

**Quadro 6** - Questões que integram a dimensão “mostrar o caminho”

<b>Mostrar o caminho</b>
1. Dou exemplo pessoal do que espero dos outros.
6. Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados.
11. Cumpro as minhas promessas e compromissos.
16. Peço feedback sobre como as minhas atitudes afetam o desempenho dos outros.
21. Construo consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa Instituição.
26. Deixo claro a minha filosofia de liderança.

**Inspirar uma visão partilhada:** ter uma visão do futuro, imaginar as possibilidades atrativas para toda a organização envolvendo os outros numa visão comum, a partir do conhecimento profundo dos seus sonhos, esperanças, aspirações, e valores.

**Quadro 7-** Questões que integram a dimensão “inspirar uma visão partilhada”

<b>Inspirar uma visão partilhada</b>
2.Falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.
7.Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.
12.Peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro.
17. Envolver as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados.
22. Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar.
27.Falo com convicção sincera sobre o significado e objetivos maiores do trabalho.

**Desafiar o processo:** reconhecer boas ideias, sustentá-las e mostrar vontade de desafiar o sistema para obter novos produtos, serviços e sistemas adotados; experimentar e correr riscos, originando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com os erros.

**Quadro 8 -** Questões que integram a dimensão “Desafiar processo”

<b>Desafiar processo</b>
3. Busco oportunidades desafiadoras que testam as minhas capacidades e os meus conhecimentos.
8. Desafio as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho.
13. Busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos.
18. Pergunto “o que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado.
23.Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos.
28. Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.

**Permitir que os outros ajam:** promover a colaboração de todos, fomentando objetivos cooperativos e construindo confiança; valorizar os outros, partilhando poder e descrição; utilizando a palavra «nós».

**Quadro 9** - Questões que integram a dimensão “Permitir que os outros ajam”

<b>Permitir que os outros ajam</b>
4. Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho. 9. Ouço ativamente os diversos pontos de vista. 14. Trato os outros com dignidade e respeito. 19. Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria. 24. Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho. 29. Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.

**Encorajar a vontade:** reconhecer as contribuições, através de apreciação pela excelência individual; celebrar os valores e as vitórias criadas em espírito de comunidade.

**Quadro 10** - Questões que integram a dimensão “Encorajar a vontade”

<b>Encorajar a vontade</b>
5. Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito. 10. Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos. 15. Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo por suas contribuições para o sucesso de um projeto. 20. Reconheço publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores partilhados. 25. Encontro formas de comemorar as conquistas. 30. Demonstro reconhecimento e apoio aos membros do grupo pelas suas contribuições.

Para a medição do comportamento descrito utilizamos a escala preconizada neste modelo que, na sua versão mais recente (1999), considerada pelos autores como uma escala mais “robusta” e “sensível” (Kouzes & Posner, 2002), varia de 1 a 10, sendo que o 1 corresponde a quase nunca; 2 é igual a raramente; 3 pouco; 4 de vez em quando; 5 ocasionalmente; 6 as vezes; 7 com frequência; 8 geralmente; 9 com muita frequência e 10 quase sempre (a primeira versão tinha uma escala de 5 posições).

## **2.2 Procedimentos seguidos**

De acordo com Gil (1989, p. 97), os levantamentos por vezes abrangem um universo de elementos tão grande que se pode tornar impossível considerá-los na sua totalidade. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. Quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos na análise tendem a aproximar-se bastante daqueles que seriam obtidos caso fosse possível pesquisar todos os elementos do universo. E, com o auxílio de procedimentos estatísticos, torna-se possível calcular a margem de segurança dos resultados obtidos.

Na mesma perspetiva, Carmo & Malheiro (1998, p. 214) alertam para a necessidade de usualmente considerar-se que quanto maior for a amostra mais possibilidades tem de ser representativa da população. Os autores acrescentam que a dimensão aceitável da amostra varia com o tipo de investigação. No entanto, existem técnicas estatísticas relativamente precisas que podem ser utilizadas para estimar qual é a dimensão necessária da amostra num dado estudo, sendo recomendando entre 30% a 40% do universo populacional.

A amostragem nos estudos sociais pode assumir formas diversas, em função do tipo de população, da sua extensão, das condições materiais para a realização da pesquisa, etc. A amostra deve apresentar características tanto quanto possível semelhantes às do universo. E é através deste grupo que vão ser retiradas as conclusões, desejavelmente generalizáveis a toda população.

Assim, neste estudo, para a seleção da amostra utilizámos a amostragem não probabilística intencional, com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra, apesar de reconhecermos que todo o universo populacional tinha a mesma probabilidade de ser escolhido. Neste caso, a amostra é constituída por 138 professores/formadores, sendo 76 da Academia Militar (AM) e 62 da Escola Sargentos (ESFA), todos formadores em exercício com funções letivas. Esta amostra corresponde a cerca de 40% do universo da população em estudo para cada instituição.

Os postos militares dos inquiridos incluem a seguinte graduação: Alferes, Tenente, Capitão, Major, Tenente-Coronel e Coronel. Esta amostra foi extraída a partir do universo populacional que consta do quadro que se segue.

**Quadro 11** - População em estudo (N)

Categorias de Oficiais	Coronel	Tenente-coronel	Major	Capitão	Tenente	Alferes	<b>Total</b>
Academia Militar	14	23	34	19	19	48	<b>157</b>
Escola de Sargentos	2	20	63	31	43	21	<b>180</b>
Totais	16	43	97	50	62	69	<b>337</b>

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do Quadro orgânico de Oficiais docentes na AM e ESFA em Agosto de 2015.

Cientes das instruções e regras do questionário auto-administrado, o guião do questionário tem a indicação dos procedimentos a seguir pelos inquiridos. Optámos também por conduzir o inquérito no local de trabalho dos entrevistados pois, conforme Ghiglione & Matalon (1997, p. 160) apontam, quando inquiridas no seu local de trabalho as pessoas tendem a situar-se mais claramente no papel que aí desempenham, pelo que, na medida do possível, só se deve utilizar esse lugar quando o tema do inquérito estiver efetivamente ligado à atividade profissional ou às condições de trabalho, o que era o presente caso.

O recurso ao questionário auto-administrado permitiu-nos primeiro falar do assunto nos encontros que íamos tendo com os professores/formadores nos seus respetivos

Departamentos/Ciclos para depois deixar que eles pudessem responder por escrito, escolhendo as alternativas próximas das suas opiniões. Pretendemos com isso criar condições para que os respondentes pudessem ter a possibilidade de ler todo o questionário antes de começar a responder, mas também de voltar a uma questão à qual já tinham respondido e corrigir a sua primeira reação, de deixar uma questão que eventualmente não estivessem a perceber e voltar a ela mais tarde, de nos contactar para qualquer efeito, etc.

Como já referimos, a população escolhida para o estudo foi o universo de Oficiais com função docente que integram a Academia Militar Samora Machel e a Escola de Sargentos das FADM, designadamente do posto de Alferes a Coronel. De acordo com o EMFAR, os postos militares, por ordem decrescente para as categorias de Oficiais superiores e subalternos, têm a designação apresentada no quadro seguinte.

**Quadro 12** - Categorias e postos de Oficiais inquiridos

Categoria	Posto
Oficiais Superiores	Coronel/ Capitão de Mar-e-Guerra Tenente-Coronel/ Capitão-de-fragata Major/Capitão Tenente
Oficiais subalternos	Capitão/1º Tenente Tenente/2º Tenente Alferes/Guarda Marinha

A Academia Militar, pela natureza e denominação, é um estabelecimento de ensino superior das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, que desenvolve atividade de ensino, de investigação e de apoio à comunidade e tem a sua sede na cidade de Nampula. A Escola de Sargentos das FADM é um estabelecimento militar de ensino médio das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, que desenvolve atividade de ensino, de instrução e de apoio à comunidade, com a sede em Boane (Maputo-província).

Como referido anteriormente, o recurso ao questionário auto-administrado criou possibilidades para que os inquiridos lessem as questões e assinalassem as respostas, como também criou condições para que pudessem devolver os questionários nos três dias a seguir à data da distribuição do mesmo, abrindo desta forma espaço para que cada respondente o fizesse ao seu ritmo e em condições de privacidade – o que permitiu uma maior abertura para responder às questões colocadas. Para Silvestre & Araújo (2012, p. 161) esta abertura está ligada a uma noção de “à-vontade”, decorrente sobretudo de três aspetos. O primeiro é o facto de o sujeito não ter que verbalizar o seu comportamento ou a sua forma de pensar a um entrevistador; o segundo decorre da sensação de maior confiança em relação à garantia de anonimato. O terceiro está ligado ao facto de o sujeito poder responder ao inquérito num ambiente que entende como mais confortável.

Também tivemos em consideração o facto de o questionário auto-administrado ser um procedimento mais rápido na obtenção das respostas do que se cada um dos sujeitos fosse entrevistado pessoalmente, e por ser também um processo menos dispendioso, por envolver menos recursos humanos (inquiridores), atendendo que foi aplicado em espaços geográficos diferentes.

O recurso ao questionário no formato de papel deve-se, por um lado, ao facto de grande parte da população que constitui a nossa amostra não ser utilizador assíduo da *internet* e, por outro, de ainda não ser frequente a utilização do ciberespaço para a realização de pesquisa em ambiente militar moçambicano. Por este trabalho ser o primeiro que aborda a temática de liderança, em nossa opinião podia constituir uma limitação ao processo de recolha de dados, não obstante reconhecermos que não traz custos adicionais e que implicou um trabalho acrescido para o investigador, uma vez que teve de inserir os dados no programa de tratamento estatístico.

A aplicação do questionário teve lugar em 2015, designadamente na ESFA entre os dias 1 a 10 no mês de agosto, e na AM entre os dias 15 a 23 do mesmo mês.

### **3. Apresentação e discussão dos dados**

Após a recolha de todos questionários foi constituída uma base de dados com recurso a SPSS (*Estatistical Package for The Social Sciences*) for Windows, versão 18.0, para se proceder à análise e tratamento desses dados. Após a codificação das respostas dos questionários e sua numeração sequencial criaram-se as variáveis em SPSS, sem esquecer a definição de *missing values* para o caso de não-resposta. Seguiu-se a fase de lançamento das respostas, questionário por questionário, registando os códigos definidos *a priori* e segundo a sua ordem de numeração.

Tomando em consideração as questões e os objetivos da investigação, o instrumento de recolha de dados, as opções em termo de técnicas estatísticas recaíram sobre as que se revelaram mais pertinentes e ajustadas à situação.

Cumprindo este procedimento, estava facilitada a execução estatística dos dados, quer através de pedido de frequências e respetivas percentagens, ou se necessário as medidas de tendência central (média, mediana, moda), ou, de gráficos de barras para a representação das frequências simples das variáveis qualitativas e quantitativas, através da estatística descritiva *versus* indutiva. Com recurso aos procedimentos ANACOR ou análise de correspondência foram realizados mapeamentos perpetuais das duas classes de Oficiais que constituem o objeto de estudo (subalternos e superiores) com base na variável que apresenta a maior média, como forma de determinação das categorias que se apresentam com correlações fortes entre a variável em causa e a escala de medição. Para caracterizar a amostra faz-se o uso das medidas de tendência central da dispersão das observações em torno de tendência central e da forma de distribuição.

As técnicas descritivas procuram organizar os dados através da sua redução de forma a facilitar a sua análise e interpretação. As técnicas de previsão permitem estabelecer relações de dependência entre variáveis de tal modo que os valores de uma podem ser previstos e explicados a partir dos valores das outras. Para Reis (2001, p. 18), a estatística univariada inclui todos os métodos de estatística descritiva que permitem a análise de cada variável separadamente e também métodos de inferência estatística para

determinada variável, podendo esta ser medida para uma ou mais amostras independentes.

Nos pontos seguintes iremos apresentar os resultados obtidos nas diferentes componentes do questionário aplicado, procurando sempre que possível comentar alguns dos resultados obtidos.

### **3.1 Caracterização dos inquiridos**

De acordo com a tabela 1, para a presente investigação foram inquiridos no total da amostra 138 oficiais, entre superiores e subalternos, dos quais 76 são da AM e 62 são da ESFA. Tanto na AM como na ESFA os oficiais superiores são em maior número, no conjunto de professores/formadores inquiridos.

Em termos dos Ramos representados na amostra, o Ramos do Exército de Moçambique é o que marca mais presença: na AM 57 oficiais pertencem ao Ramo do Exército de Moçambique, 12 são do Ramo da Força Aérea e 7 da do Ramo da Força da Marinha de Guerra de Moçambique; na ESFA 43 pertencem ao Ramo do Exército, 8 do Ramo da Força Aérea e 11 são do Ramo da Força da Marinha de Guerra de Moçambique. Dos inquiridos da AM (76) todos (100%) tem formação académica superior (o que se justificará pela natureza da instituição); enquanto na ESFA 85,4% têm formação académica superior, e os restantes são técnicos médios.

Quanto à formação militar, a situação é ligeiramente diferente. Na AM encontramos 28 oficiais com formação militar superior e 48 com formação militar médio, no caso da ESFA 27 oficiais tem formação militar superior e 35 são técnicos médio militar.

Em relação aos intervalos de idade, na AM as idades mais representadas situam-se entre os 45-54 anos (com 40 oficiais), seguido de 23 oficiais no intervalo de 25-34. Na ESFA encontramos uma situação similar, também com uma maior representação no grupo 45-54 anos, exatamente com o mesmo número de oficiais, e no intervalo 25-34 encontram-se 26 oficiais. Estes dados permitem-nos referir que se verifica a coexistência de uma geração mais antiga de oficiais com uma nova geração.

Características seleccionadas da Amostra		Instituição militar na qual presta serviço								
		AM			ESFA			Total		
		Género			Género			Género		
		M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
<b>Classe de Oficiais</b>	<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>1</b>	<b>76</b>	<b>55</b>	<b>7</b>	<b>62</b>	<b>130</b>	<b>8</b>	<b>138</b>
	Superiores	43	0	43	30	0	30	73	0	73
	Subalternos	32	1	33	25	7	32	57	8	65
<b>Especialidade Militar</b>	Exército	56	1	57	40	3	43	96	4	100
	Força Aérea	12	0	12	8	0	8	20	0	20
	Marinha de Guerra	7	0	7	7	4	11	14	4	18
<b>Formação académica</b>	Básica	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Média	0	0	0	9	0	9	9	0	9
	Superior	75	1	76	46	7	53	121	8	129
<b>Formação Militar</b>	Técnico Médio	47	1	48	34	1	35	81	2	83
	Técnico Superior	28	0	28	21	6	27	49	6	55
<b>Grupos de idade</b>	25 – 34	22	1	23	19	7	26	41	8	49
	35 – 44	6	0	6	12	0	12	18	0	18
	45 – 54	40	0	40	21	0	21	61	0	61
	55+	7	0	7	3	0	3	10	0	10
<b>Tempo de serviço como docente</b>	1 – 5	43	1	44	26	7	33	69	8	77
	6 – 10	30	0	30	29	0	29	59	0	59
	11 – 15	2	0	2	0	0	0	2	0	2
<b>Tempo de serviço nas Forças Armadas</b>	1 – 5	0	0	0	6	2	8	6	2	8
	6 – 10	18	1	19	10	5	15	28	6	34
	11 – 15	5	0	5	4	0	4	9	0	9
	16 – 20	1	0	1	0	0	0	1	0	1
	21 – 25	2	0	2	9	0	9	11	0	11
	26 – 30	29	0	29	13	0	13	42	0	42
	31 – 35	17	0	17	9	0	9	26	0	26
36 – 40	3	0	3	4	0	4	7	0	7	

Tabela 1 - Características gerais da amostra para as duas instituições

No concernente ao tempo de serviço como docente na instituição, os dados indicam 44 oficiais no intervalo de 1-5 anos; 30 no intervalo de 6-10; 2 no intervalo de 11-15 anos, isto para AM. Para o caso da ESFA no intervalo de 1-5 anos encontram-se 33 oficiais e no intervalo 6-10 anos 29 oficiais.

Tabela 2 - Média de anos de serviço como docente dos inquiridos da AM e ESFA

Tempo de serviço na instituição como docente (em anos)	Instituição Militar na Qual Presta Serviço							
	Academia Militar				Escola de Sargentos das Forças Armadas			
	Mínimo	Máxima	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máxima	Média	Desvio padrão
Anos de serviço	1	15	5,6	3	1	8	4,8	3

O tempo de serviço como docente na instituição varia de 1 a 15 anos de docência, sendo a média mais elevada da AM, com cerca de 5,6 enquanto para ESFA a média é de 4,8 anos de serviço como docente.

No caso do tempo de serviço nas Forças Armadas, e em articulação com os intervalos de idade acima referidos, nota-se para o caso da AM que estamos perante um corpo de professores já como muitos anos de serviço nas FA: 29 no intervalo 26-30 anos de serviço e 17 oficiais no intervalo entre 31-35. Para o caso da ESFA, o intervalo mais representado é 31-35 anos de serviço.

Analisando com mais pormenor a questão do género, verifica-se que os homens estão representados em larga maioria, nas duas instituições: na AM apenas temos na nossa amostra um elemento do sexo feminino, pertencente ao Ramo do Exército; no caso da ESFA temos 7 mulheres (11,3% da amostra para esta instituição), sendo que no caso desta escola se dividem entre o Ramo do Exército (3 elementos) e o Ramos da Marinha de Guerra (4 elementos).

É um facto que embora as FA tenham aberto as suas portas a elementos femininos, as mulheres ainda são uma minoria, inclusive a nível das escolas de formação. Esta situação de abertura é uma situação relativamente recente, o que também poderá explicar o facto de as mulheres que prestam serviço nas duas instituições, tendo todas formação superior, e 6 delas (da ESFA) terem também formação militar superior,

pertencerem todas ainda à classe dos Oficiais subalternos. Na verdade, em termos de idade os 8 elementos femininos situam-se no primeiro intervalo considerado (25-34 anos) e em termos do tempo de serviço nas FA, 7 elementos femininos da nossa amostra situam-se no intervalo 6-10 anos e 1 tem ainda menos tempo de serviço.

### **3.2 Análise das componentes da parte II do questionário (Formação para a Liderança)**

Nesta subsecção apresenta-se a síntese das principais estatísticas relativas às variáveis em estudo na II parte do inquérito quanto às respostas da totalidade da amostra em relação as questões da análise em formação para liderança nas áreas transversais e áreas específicas previstas no instrumento de recolha de dados empíricos.

#### **3.2.1 Resultados dos professores da AM**

As tabelas seguintes apresentam os dados referentes às respostas dos professores da AM inquiridos. Apresenta-se em primeiro lugar as respostas obtidas para as áreas transversais na área da cidadania, segundo a sua organização no questionário: educação para a mudança e a autonomia (grupo 1.1); educação cívico-patriótica (grupo 1.2); educação para a solidariedade (grupo 1.3); educação ambiental (grupo 1.4); educação para a saúde (grupo 1.5) e educação para o género (grupo 1.6). Em seguida apresentam-se as respostas obtidas para as áreas específicas, ou seja, as mais diretamente relacionadas com a problemática da liderança: Liderança e condição militar (grupo 2.1) e Formação para a liderança (grupo 2.2).

Tabela 3 – Academia Militar - resultados nas áreas transversais (% válida).

Áreas transversais (AM)	Escala de Satisfação					Mediana	Moda	Média	Desvio padrão
	1	2	3	4	5				
Grupo 1.1									
Aprender a adaptar-se a mudança	10,5	17,1	30,3	<b>34,2</b>	7,9	3	4	3	1
Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança).	5,3	25,0	<b>34,2</b>	30,3	5,3	3	3	3	1
Educação para a autonomia (aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo)	5,3	19,7	<b>35,5</b>	23,7	15,8	3	3	3	1
Grupo 1.2									
Sentimento de pertença ao coletivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à Pátria Moçambicana e à hierarquia militar.	13,2	15,8	<b>27,6</b>	26,3	17,1	3	3	3	1
Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país.	5,3	22,4	<b>27,6</b>	21,1	23,7	3	3	3	1
Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global)	5,3	22,7	<b>41,3</b>	21,3	9,3	3	3	3	1
Grupo 1.3									
Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial).	4,0	22,7	13,3	<b>41,3</b>	18,7	4	4	3	1
Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras e passadas).	4,0	20,0	<b>29,3</b>	26,7	20,0	3	3	3	1
Grupo 1.4									
Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas	17,1	<b>26,3</b>	23,7	23,7	9,2	3	2	3	1
Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas)	13,2	<b>32,9</b>	27,6	18,4	7,9	3	2	3	1
Grupo 1.5									
Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis.	7,9	17,1	22,4	<b>31,6</b>	21,1	4	4	3	1
Educação para o treinamento sanitário básico.	10,5	19,7	<b>30,3</b>	26,3	13,2	3	3	3	1
Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização.	7,9	17,1	<b>28,9</b>	26,3	19,7	3	3	3	1
<i>Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis.</i>	5,3	10,5	22,4	<b>38,2</b>	23,7	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Áreas transversais (AM)	Escala de Satisfação					Mediana	Moda	Média	Desvio padrão
	1	2	3	4	5				
Grupo 1.6									
Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.	7,9	18,4	25,0	<b>31,6</b>	17,1	3	4	3	1
Educação para a complementaridade do género como forma de eliminar condutas e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas de sexos diferentes na organização militar	6,6	10,5	<b>32,9</b>	30,3	19,7	4	3	3	1

De acordo com os dados apresentados, verifica-se que nas áreas transversais os professores da Academia Militar apresentam uma tendência para responder numa posição neutral já que em 9 dos 16 itens optam pela resposta “nem satisfeito nem insatisfeito”. A esta situação alia-se o facto de a maioria das respostas se situar no quadrante positivo, o que poderá revelar uma posição de satisfação mediana com a formação nas áreas/temáticas transversais, embora nenhum item recolha uma maioria de total satisfação (posição 4).

Em alguns itens nota-se uma certa dispersão nas respostas, em especial o item “Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país”, em que praticamente os respondentes se dividem em 4 grupos com o mesmo peso, exprimindo opiniões que vão desde o “parcialmente insatisfeito” até ao “totalmente satisfeito”.

Os itens apreciados de forma mais negativa dizem respeito a aspetos localizados na área da educação ambiental: “Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas” e “Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas)”, o que poderá indiciar a necessidade de maior investimento formativo nestas áreas, sobretudo pelo facto de as FA serem cada vez mais chamadas a agir em contextos de intervenção social e ambiental.

Como aspetos apreciados de forma mais positiva, sobressaem as dimensões de solidariedade - “Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial)”; “Educação para a prevenção de doenças e

epidemias nos quartéis”- e ainda as questões relacionadas com higiene e prevenção de doenças.

Importa referir que os professores da AM, à semelhança de muitos Oficiais das FADM, tem como base da sua formação militar a antiga Escola Militar de Nampula e em outros países amigos de Moçambique, sobretudo os da orientação socialista, cujas componentes de formação, para além de dar valências para o exercício da profissão militar, também oferecia valores de educação para cidadania, orientada para os valores da instituição militar, valores universais, uma forte ligação entre o poder político e a instituição militar.

Tabela 4 – AM: resultados áreas específicas - estatísticas descritivas

Áreas específicas (AM)	Média	Moda	Desvio padrão	Mediana
<b>Grupo 2.1</b>				
Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).	3	4	1	3
Educação para o exercício da profissão militar (formação geral militar, condição militar, espírito de corpo, hierarquia militar, dever, disciplina, disponibilidade total, autossacrifício e persistência).	4	4	1	4
Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).	3	3	1	3
Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	3	4	1	4
Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	3	4	1	4
<b>Grupo 2.2</b>				
Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infraestruturas e do equipamento militar.	3	4	1	3
Responsabilizar-se pela liderança efetiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	3	4	1	4
Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de Ação.	3	4	1	3
Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NEP.	3	4	1	3
Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	3	4	1	4
Atender orientações dos superiores.	4	4	1	4
Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança.	3	4	1	4
Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	3	4	1	4

Tabela 5 – AM – resultados áreas específicas (% válida)

Áreas específicas (AM)	Escala de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Grupo 2.1					
Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).	9,2	18,4	23,7	<b>36,8</b>	11,8
Educação para o exercício da profissão militar (formação geral militar, condição militar, espírito de corpo, hierarquia militar, dever, disciplina, disponibilidade total, auto-sacrifício e persistência).	6,6	11,8	21,1	<b>40,8</b>	19,7
Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).	3,9	15,8	<b>32,9</b>	31,6	15,8
Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	3,9	21,1	23,7	<b>34,2</b>	17,1
Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	7,9	19,7	21,1	<b>34,2</b>	17,1
Grupo 2.2					
Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.	7,9	26,3	23,7	<b>27,6</b>	14,5
Responsabilizar-se pela liderança efetiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	5,3	21,1	22,4	<b>38,2</b>	13,2
Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de Ação.	5,3	18,7	28,0	<b>38,7</b>	9,3
Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NEP.	6,6	22,4	23,7	<b>35,5</b>	11,8
Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	6,6	15,8	27,6	<b>31,6</b>	18,4
Atender orientações dos superiores.	2,6	21,1	21,1	<b>31,6</b>	23,7
Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança.	8,0	14,7	26,7	<b>28,0</b>	22,7
Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	5,3	17,1	21,1	<b>36,8</b>	19,7

Numa análise das tabelas com os dados referentes às respostas dos professores da AM para as áreas específicas, verifica-se uma tendência unânime numa avaliação positiva que os Oficiais da AM fazem em relação a esta dimensão, optando pela posição “parcialmente satisfeito” em quase em todos os itens. A exceção encontra-se apenas na situação “Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-

patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar) ” em que sobressai uma posição neutral: “nem satisfeito, nem insatisfeito”.

Esta inclinação positiva relativamente ao nível de satisfação na formação que é desenvolvida nas áreas específicas encontra uma eventual explicação no facto de haver uma tendência que alinha na corrente daqueles que defendem que face a especificidade do contexto moçambicano a AM precisa de elevar os níveis de formação para habilitar os seus graduados nesta matéria, sobretudo para as especialidades do Ramo de Exército, sem descurar os formandos dos outros dois Ramos das FADM.

### 3.2.2 Resultados dos professores da ESFA

Vejam agora as respostas dos professores da Escola de Sargentos em relação aos mesmos aspetos – áreas transversais

Tabela 6 – ESFA – resultados áreas transversais (% válida) e estatísticas descritivas

Áreas transversais (ESFA)	Escala de Satisfação					Mediana	Moda	Média	Desvio padrão
	1	2	3	4	5				
Grupo 1.1									
Aprender a adaptar-se a mudança	11,3	14,5	37,1	25,8	11,3	3	3	3	1
Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança).	16,1	14,5	24,2	35,5	9,7	3	4	3	1
Educação para a autonomia (aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo)	14,5	17,7	29,0	29,0	9,7	3	3	3	1
Grupo 1.2									
Sentimento de pertença ao coletivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à Pátria Moçambicana e à hierarquia militar.	4,8	24,2	19,4	32,3	19,4	4	4	3	1
<i>Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país.</i>	4,8	22,6	14,5	27,4	30,6	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>4</u>	<u>1</u>

Áreas transversais (ESFA)	Escala de Satisfação					Mediana	Moda	Média	Desvio padrão
	1	2	3	4	5				
Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global)	8,1	9,7	32,3	32,3	17,7	4	3	3	1
Grupo 1.3									
Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial).	8,1	4,8	21,0	35,5	30,6	4	4	4	1
Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras e passadas).	8,1	6,5	30,6	33,9	21,0	4	4	4	1
Grupo 1.4									
Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas	17,7	14,5	19,4	27,4	21,0	3	4	3	1
Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas)	12,9	17,7	25,8	30,6	12,9	3	4	3	1
Grupo 1.5									
<i>Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis.</i>	8,1	12,9	16,1	29,0	33,9	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
Educação para o treinamento sanitário básico.	9,7	11,3	27,4	35,5	16,1	4	4	3	1
<i>Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização.</i>	9,7	9,7	21,0	27,4	32,3	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis.	3,2	8,1	24,2	33,9	30,6	4	4	4	1
Grupo 1.6									
Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.	11,3	11,3	21,0	32,3	24,2	4	4	3	1
Educação para a complementaridade do género como forma de eliminar condutas e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas de sexos diferentes na organização militar	6,5	6,5	32,3	43,5	11,3	4	4	3	1

De acordo com os dados recolhidos (tabela 6) para as áreas transversais da Escola de Sargentos das Forças Armadas, constata-se que os Oficiais da ESFA posicionam-se na sua maioria na posição de “parcialmente satisfeito” em relação aos itens que descrevem esta dimensão. Apresentam-se mesmo percentagens mais elevadas – “totalmente satisfeito” – para os itens “Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país.”; “Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis” e “Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização”.

Note-se, todavia, que o item “Educação para a unidade nacional” revela também alguma dispersão de opiniões, pois é um dos que tem maior percentagem de respostas localizadas na posição 2 (“Parcialmente insatisfeito”), o que denota alguma diversidade na forma como os diferentes professores analisam esta questão.

Há ainda outras situações em que se manifestam algumas variações de posicionamento. Por exemplo o item, “Sentimento de pertença ao coletivo militar...” revela alguma dispersão nas respostas. No entanto, de facto a maioria das apreciações localizam-se claramente no quadrante positivo, denotando uma relativa satisfação com a formação nas áreas mencionadas no questionário.

Registe-se que os currículos de formação para os sargentos que relativamente tratam das abordagens destas matérias são transversais, isto é, não apresentam diferenças em função das especialidades, como acontece por exemplo no caso da AM, atendendo que a classe dos sargentos desempenha uma liderança direta, trabalhando muitas vezes com unidades pequenas do nível de secção. Este cuidado que se observou no desenho destes cursos pode explicar em parte o comportamento de satisfação aqui descrito.

Da tabela 6 e a partir das medidas estatísticas elegeram-se os “itens” “Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país”; “Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis”; “Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização” como as mais representativas da dimensão das áreas transversais, eis que, apresentaram os valores mais elevados das estatísticas moda, mediana e média, significando desta forma que em média, acima de metade ou maioritariamente, os

inquiridos da ESFA assumem a tendência “Parcialmente Satisfeito” e “Totalmente satisfeito” em relação a estes itens.

Tabela 7 – ESFA – resultados áreas específicas

<b>Áreas específicas (ESFA)</b>	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Mediana</b>
<b>Grupo 2.1</b>				
Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).	3	4	1	4
Educação para o exercício da profissão militar (formação geral militar, condição militar, espírito de corpo, hierarquia militar, dever, disciplina, disponibilidade total, auto-sacrifício e persistência).	4	4	1	4
Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).	4	4	1	4
Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	3	4	1	4
Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	4	4	1	4
<b>Grupo 2.2</b>				
Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.	3	4	1	3
Responsabilizar-se pela liderança efetiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	4	4	1	4
Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de ação.	3	4	1	4
Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NEP.	3	4	1	4
Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	4	4	1	4
Atender orientações dos superiores.	<b>4</b>	<b>5</b>	1	<b>4</b>
Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança.	<b>4</b>	<b>5</b>	1	<b>4</b>
Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	<b>4</b>	<b>5</b>	1	<b>4</b>

Tabela 8 – ESFA – resultados áreas específicas (% válida)

Áreas específicas (ESFA)	Escala de Satisfação				
	1	2	3	4	5
Grupo 2.1					
Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).	1,6	12,9	35,5	<b>38,7</b>	11,3
Educação para o exercício da profissão militar (formação geral militar, condição militar, espírito de corpo, hierarquia militar, dever, disciplina, disponibilidade total, auto-sacrifício e persistência).	3,2	8,1	21,0	<b>40,3</b>	27,4
Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).	4,8	9,7	29,0	<b>40,3</b>	16,1
Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	3,2	12,9	32,3	<b>35,5</b>	16,1
Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	4,8	8,1	25,8	<b>33,9</b>	27,4
Grupo 2.2					
Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.	6,5	27,4	24,2	<b>29,0</b>	12,9
Responsabilizar-se pela liderança efetiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	9,7	6,5	22,6	<b>40,3</b>	21,0
Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de ação.	8,1	11,3	22,6	<b>41,9</b>	16,1
Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NEP.	6,5	19,4	22,6	<b>33,9</b>	17,7
Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	4,8	4,8	30,6	<b>37,1</b>	22,6
Atender orientações dos superiores.	3,2	3,2	16,1	33,9	<b>43,5</b>
Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança.	4,8	8,1	19,4	25,8	<b>41,9</b>
Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	4,8	9,7	17,7	32,3	<b>35,5</b>

Nas áreas específicas, constata-se que os Oficiais professores da ESFA são tendencialmente unânimes e posicionam-se na sua maioria em “parcialmente satisfeito”, sendo esse posicionamento aqui mais claro por comparação com os resultados para as áreas transversais. Esta situação é ainda reforçada pela apreciação de “totalmente satisfeito” em relação a três itens: “Atender orientações dos superiores”; “Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança” e “Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados. A situação que mostrou maior dispersão nas respostas é a referente a “Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar”.

Refira-se que a base dos professores da ESFA é constituída pelos antigos professores da Escola Militar de Nampula, e que tinham uma longa experiência de formação que habilita para o nível médio militar. Na conceção dos currículos que viriam a orientar a formação procuraram a todo o custo preservar algumas das práticas que nortearam a formação que era desenvolvida na antiga Escola Militar, mas desta vez com uma dosagem orientada para a classe de Sargentos. Tendo como princípio que o Sargento é quem está permanentemente ligado às praças no seu dia-a-dia e durante a realização de todas as atividades, sobretudo na condição de aquartelamento. Embora se considere que ainda deve se aperfeiçoar as competências que a ESFA confere nos seus formandos, há uma tendência para considerar aceitável a formação atual. Na nossa opinião pode se encontrar aqui justificação para a tendência de resposta nos níveis de satisfação aqui demonstrados.

Em síntese, da análise das respostas ao questionário referentes às áreas transversais, tanto da AM como da ESFA, conclui-se haver diferença quanto aos níveis de satisfação relativa à formação realizada nestas duas instituições. Tal diferença fundamenta-se na avaliação da estrutura curricular relativamente as aptidões que a aprendizagem nestes itens deve conferir nos seus formandos, considerando a orientação da formação da maioria dos professores nestas instituições, pois são dos tempos em que paralelamente a formação estritamente militar também se potenciava muito os elementos da cidadania orientada para os padrões que representavam a formação militar naquela altura.

De alguma forma, com a mudança de orientação, e tendo em consideração as especificidades de Moçambique, esqueceu-se do valor e importância que representavam os chamados na altura de “Comissários Políticos” na formação do militar/militar cidadão que representava na organização elemento de transmissão dos valores nobres da profissão e identidade militar. Daí fazer sentido a introdução de um elemento que se considera como a que pode resgatar alguns dos valores perdidos na instituição militar (o educador cívico-patriótico).

Quanto às áreas específicas, nos Oficiais da AM na maioria dos itens desta dimensão observa-se unanimidade, sendo manifesta a parcial satisfação, com exceção do item “Educação para a ética militar ” onde assumem neutralidade. Para o caso da ESFA, a unanimidade é demonstrada em parcial satisfação e para os itens “Atender orientações dos superiores”; “Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança” e “Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados”, manifestam total satisfação.

Esta tendência de os inquiridos da ESFA apresentarem maiores níveis de satisfação em relação a AM, encontra argumento na conceção dos currículos tendo em conta a orientação de formação da maioria dos professores destas instituições que na opinião de muitos oficiais nos currícula da ESFA observou-se esta componente pela especificidade da proximidade do Sargento para com as praças no exercício das funções como militares.

Uma comparação da idade média dos professores da AM e ESFA conclui-se que existe diferença mas ela não é estatisticamente significativa, a um nível de confiança de 95%.

### **3.2.4 Análise dos resultados por posto militar**

Considerando a variável relacionada com o posto militar, e colocando-se a hipótese de que haveria diferenças na apreciação das áreas de formação em função do posto militar, cruzaram-se os dados de forma a procurar identificar elementos para esta possibilidade.

As tabelas seguintes apresentam os cruzamentos efetuados.

Tabela 9 - Relação entre as respostas às áreas específicas e posto militar na AM

Áreas Específicas e Escala de Satisfação		Posto Militar					
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).	1	0,0	14,3	14,3	14,3	14,3	<b>42,9</b>
	2	7,1	14,3	14,3	28,6	<b>35,7</b>	0,0
	3	<b>16,7</b>	<b>16,7</b>	16,7	22,2	22,2	5,6
	4	14,3	14,3	<b>17,9</b>	<b>39,3</b>	7,1	7,1
	5	0,0	44,4	0,0	11,1	11,1	33,3
Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).	1	0,0	<b>33,3</b>	0,0	33,3	0,0	<b>33,3</b>
	2	<b>16,7</b>	16,7	<b>16,7</b>	33,3	8,3	8,3
	3	12,0	24,0	16,0	16,0	<b>24,0</b>	8,0
	4	8,3	4,2	<b>16,7</b>	<b>41,7</b>	20,8	8,3
	5	8,3	<b>33,3</b>	8,3	16,7	8,3	25,0
Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	1	0,0	0,0	0,0	<b>33,3</b>	0,0	<b>66,7</b>
	2	12,5	31,3	<b>25,0</b>	18,8	6,3	6,3
	3	11,1	5,6	5,6	<b>33,3</b>	<b>33,3</b>	11,1
	4	<b>15,4</b>	11,5	11,5	30,8	23,1	7,7
	5	0,0	<b>38,5</b>	23,1	23,1	0,0	15,4
Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	1	<b>16,7</b>	16,7	<b>33,3</b>	16,7	0,0	<b>16,7</b>
	2	13,3	0,0	<b>33,3</b>	20,0	<b>26,7</b>	6,7
	3	12,5	<b>31,3</b>	6,3	18,8	18,8	12,5
	4	3,8	19,2	3,8	<b>38,5</b>	23,1	11,5
	5	15,4	23,1	15,4	30,8	0,0	15,4
Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.	1	16,7	0,0	16,7	33,3	16,7	<b>16,7</b>
	2	10,0	10,0	20,0	25,0	20,0	15,0
	3	11,1	27,8	11,1	16,7	<b>22,2</b>	11,1
	4	4,8	14,3	4,8	<b>42,9</b>	19,0	14,3
	5	<b>18,2</b>	<b>36,4</b>	<b>27,3</b>	18,2	0,0	0,0
Responsabilizar-se pela liderança efetiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	1	<b>25,0</b>	0,0	<b>25,0</b>	25,0	25,0	0,0
	2	12,5	12,5	6,3	25,0	<b>31,3</b>	12,5
	3	11,8	17,6	29,4	<b>35,3</b>	5,9	0,0
	4	6,9	17,2	6,9	27,6	20,7	<b>20,7</b>
	5	10,0	<b>40,0</b>	20,0	20,0	0,0	10,0
Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de ação.	1	0,0	0,0	25,0	0,0	<b>50,0</b>	<b>25,0</b>
	2	7,1	14,3	<b>28,6</b>	35,7	7,1	7,1
	3	<b>14,3</b>	19,0	9,5	23,8	23,8	9,5
	4	10,3	20,7	6,9	<b>34,5</b>	13,8	13,8
	5	<b>14,3</b>	<b>28,6</b>	<b>28,6</b>	14,3	0,0	14,3
Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NEP.	1	<b>20,0</b>	0,0	20,0	20,0	20,0	<b>20,0</b>
	2	11,8	11,8	11,8	23,5	<b>23,5</b>	17,6
	3	5,6	16,7	<b>22,2</b>	27,8	22,2	5,6

Áreas Específicas e Escala de Satisfação		Posto Militar					
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
	<b>4</b>	11,1	22,2	7,4	<b>33,3</b>	14,8	11,1
	<b>5</b>	11,1	<b>33,3</b>	<b>22,2</b>	22,2	0,0	11,1
Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	<b>1</b>	<b>20,0</b>	0,0	20,0	<b>40,0</b>	0,0	<b>20,0</b>
	<b>2</b>	0,0	8,3	<b>41,7</b>	33,3	8,3	8,3
	<b>3</b>	19,0	14,3	4,8	23,8	<b>28,6</b>	9,5
	<b>4</b>	8,3	20,8	8,3	29,2	16,7	16,7
	<b>5</b>	7,1	<b>35,7</b>	14,3	21,4	14,3	7,1
Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança.	<b>1</b>	0,0	0,0	<b>33,3</b>	<b>33,3</b>	16,7	<b>16,7</b>
	<b>2</b>	9,1	18,2	18,2	27,3	18,2	9,1
	<b>3</b>	<b>25,0</b>	25,0	20,0	10,0	15,0	5,0
	<b>4</b>	4,8	4,8	0,0	57,1	<b>19,0</b>	14,3
	<b>5</b>	5,9	<b>35,3</b>	17,6	11,8	17,6	11,8
Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	<b>1</b>	25,0	0,0	75,0	0,0	0,0	0,0
	<b>2</b>	0,0	15,4	<b>15,4</b>	23,1	<b>30,8</b>	<b>15,4</b>
	<b>3</b>	<b>31,3</b>	31,3	12,5	12,5	6,3	6,3
	<b>4</b>	3,6	7,1	7,1	<b>53,6</b>	14,3	14,3
	<b>5</b>	6,7	<b>33,3</b>	13,3	6,7	26,7	13,3

Uma análise da tabela 9 que ilustra a escala de satisfação das áreas específicas em relação ao posto militar para os inquiridos da AM, indica que os dados distribuem-se pelos oficiais com o posto de Coronel, Tenente-coronel, Major e Tenente como aqueles postos que apresentam níveis mais representativos na avaliação de todos os itens que representam esta dimensão. Os oficiais Majoress apresentam tendencialmente a categoria “Parcialmente satisfeito”; os Tenentes apresentam a categoria “Totalmente satisfeito”; os Coronéis e Tenentes-coronéis assumem a categoria “Totalmente insatisfeito”. Portanto, são sobretudo os oficiais de maior patente que apresentam índices mais elevados de insatisfação com a formação realizada.

Tabela 10 - Relação entre as respostas às áreas transversais e posto militar na AM

Áreas Transversais e Escala de Satisfação		Posto Militar					
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
Aprender a adaptar-se a mudança	1	0,0	0,0	25,0	25,0	12,5	<b>37,5</b>
	2	<b>15,4</b>	30,8	15,4	15,4	23,1	0,0
	3	4,3	26,1	8,7	30,4	13,0	17,4
	4	<b>15,4</b>	7,7	11,5	<b>38,5</b>	19,2	7,7
	5	16,7	<b>33,3</b>	<b>33,3</b>	0,0	16,7	0,0
Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança).	1	0,00	25,00	<b>25,00</b>	25,00	0,00	<b>25,00</b>
	2	10,53	5,26	10,53	<b>42,11</b>	<b>21,05</b>	10,53
	3	<b>19,23</b>	23,08	11,54	23,08	19,23	3,85
	4	4,35	17,39	17,39	21,74	17,39	21,74
	5	0,00	<b>50,00</b>	<b>25,00</b>	25,00	0,00	0,00
Educação para a autonomia (aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo)	1	<b>25,0</b>	0,0	<b>25,0</b>	0,0	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>
	2	6,7	13,3	13,3	40,0	20,0	6,7
	3	7,4	18,5	11,1	22,2	22,2	18,5
	4	5,6	11,1	22,2	<b>44,4</b>	5,6	11,1
	5	<b>25,0</b>	<b>41,7</b>	8,3	8,3	16,7	0,0
Sentimento de pertença ao coletivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à Pátria Moçambicana e à hierarquia militar.	1	10,00	20,00	10,00	20,00	10,00	30,00
	2	8,33	<b>33,33</b>	8,33	33,33	16,67	0,00
	3	4,76	9,52	<b>19,05</b>	28,57	<b>28,57</b>	9,52
	4	15,00	10,00	15,00	<b>40,00</b>	15,00	5,00
	5	<b>15,38</b>	30,77	15,38	7,69	7,69	<b>23,08</b>
Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país	1	0,0	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>	25,0	0,0	<b>25,0</b>
	2	0,0	11,8	11,8	35,3	<b>29,4</b>	11,8
	3	14,3	19,0	4,8	<b>38,1</b>	14,3	9,5
	4	12,5	18,8	<b>25,0</b>	18,8	18,8	6,3
	5	<b>16,7</b>	22,2	16,7	16,7	11,1	16,7
Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global)	1	<b>25,00</b>	25,00	<b>25,00</b>	0,00	0,00	<b>25,00</b>
	2	0,00	29,41	17,65	29,41	23,53	0,00
	3	12,90	12,90	12,90	32,26	12,90	16,13
	4	12,50	12,50	6,25	<b>37,50</b>	18,75	12,50
	5	14,29	<b>28,57</b>	14,29	0,00	<b>28,57</b>	14,29
Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial).	1	0,0	33,3	<b>33,3</b>	<b>33,3</b>	0,0	0,0
	2	11,8	<b>35,3</b>	17,6	17,6	17,6	0,0
	3	10,0	0,0	10,0	30,0	<b>50,0</b>	0,0
	4	9,7	19,4	9,7	29,0	9,7	<b>22,6</b>
	5	<b>14,3</b>	7,1	21,4	35,7	14,3	7,1
Aprender a ser solidário no tempo (para	1	0,00	0,00	<b>66,67</b>	0,00	<b>33,33</b>	0,00

Áreas Transversais e Escala de Satisfação		Posto Militar					
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
com as gerações futuras e passadas).	<b>2</b>	<b>13,33</b>	13,33	20,00	40,00	6,67	6,67
	<b>3</b>	9,09	<b>36,36</b>	4,55	13,64	22,73	<b>13,64</b>
	<b>4</b>	10,00	5,00	10,00	<b>45,00</b>	20,00	10,00
	<b>5</b>	<b>13,33</b>	20,00	20,00	20,00	13,33	13,33
Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas	<b>1</b>	0,0	<b>23,1</b>	0,0	23,1	23,1	<b>30,8</b>
	<b>2</b>	10,0	15,0	<b>25,0</b>	25,0	15,0	10,0
	<b>3</b>	11,1	16,7	5,6	<b>38,9</b>	<b>27,8</b>	0,0
	<b>4</b>	<b>22,2</b>	22,2	22,2	22,2	5,6	5,6
	<b>5</b>	0,0	14,3	14,3	28,6	14,3	28,6
Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas)	<b>1</b>	0,00	<b>30,00</b>	10,00	0,00	<b>40,00</b>	20,00
	<b>2</b>	<b>16,00</b>	16,00	<b>20,00</b>	24,00	12,00	12,00
	<b>3</b>	9,52	19,05	19,05	28,57	19,05	4,76
	<b>4</b>	14,29	14,29	7,14	42,86	7,14	14,29
	<b>5</b>	0,00	16,67	0,00	<b>50,00</b>	16,67	<b>16,67</b>
Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis.	<b>1</b>	16,7	<b>33,3</b>	0,0	0,0	16,7	<b>33,3</b>
	<b>2</b>	0,0	30,8	7,7	30,8	<b>30,8</b>	0,0
	<b>3</b>	<b>23,5</b>	11,8	<b>29,4</b>	17,6	5,9	11,8
	<b>4</b>	12,5	12,5	8,3	33,3	16,7	16,7
	<b>5</b>	0,0	18,8	18,8	<b>37,5</b>	18,8	6,3
Educação para o treinamento sanitário básico.	<b>1</b>	12,5	25,0	0,0	0,0	<b>37,5</b>	<b>25,0</b>
	<b>2</b>	0,0	<b>26,7</b>	20,0	33,3	20,0	0,0
	<b>3</b>	17,4	17,4	21,7	13,0	13,0	17,4
	<b>4</b>	5,0	10,0	5,0	<b>55,0</b>	15,0	10,0
	<b>5</b>	<b>20,0</b>	20,0	<b>20,0</b>	20,0	10,0	10,0
Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização.	<b>1</b>	0,0	0,0	16,7	16,7	<b>50,0</b>	16,7
	<b>2</b>	0,0	<b>30,8</b>	<b>23,1</b>	15,4	7,7	<b>23,1</b>
	<b>3</b>	13,6	22,7	18,2	31,8	9,1	4,5
	<b>4</b>	<b>20,0</b>	20,0	5,0	<b>35,0</b>	15,0	5,0
	<b>5</b>	<u>6,7</u>	<u>6,7</u>	<u>13,3</u>	<u>26,7</u>	<u>26,7</u>	<u>20,0</u>
Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis.	<b>1</b>	0,00	0,00	25,00	0,00	<b>50,00</b>	<b>25,00</b>
	<b>2</b>	<b>12,50</b>	12,50	<b>37,50</b>	12,50	0,00	<b>25,00</b>
	<b>3</b>	11,76	23,53	23,53	17,65	17,65	5,88
	<b>4</b>	10,34	13,79	6,90	<b>37,93</b>	20,69	10,34
	<b>5</b>	11,11	<b>27,78</b>	5,56	33,33	11,11	11,11
Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.	<b>1</b>	16,7	<b>33,3</b>	0,0	0,0	<b>33,3</b>	16,7
	<b>2</b>	0,0	7,1	<b>28,6</b>	28,6	28,6	7,1
	<b>3</b>	10,5	10,5	15,8	<b>36,8</b>	15,8	10,5

Áreas Transversais e Escala de Satisfação		Posto Militar					
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
	<b>4</b>	<b>20,8</b>	20,8	8,3	25,0	12,5	<b>12,5</b>
	<b>5</b>	0,0	30,8	15,4	30,8	7,7	15,4
Educação para a complementaridade do género como forma de eliminar condutas e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas de sexos diferentes na organização militar	<b>1</b>	0,00	<b>40,00</b>	0,00	20,00	20,00	20,00
	<b>2</b>	12,50	0,00	12,50	12,50	<b>50,00</b>	12,50
	<b>3</b>	<b>20,00</b>	12,00	<b>20,00</b>	28,00	20,00	0,00
	<b>4</b>	8,70	21,74	8,70	30,43	8,70	<b>21,74</b>
	<b>5</b>	0,00	26,67	<b>20,00</b>	<b>33,33</b>	6,67	13,33

Da análise da tabela 10 que ilustra a relação entre a escala de satisfação das áreas transversais e o posto militar, para os inquiridos da AM, verifica-se que os oficiais com o posto de Major destacam-se como os mais representativos na avaliação de todos os itens que representam esta dimensão. Distribuem entre as categorias “Parcialmente satisfeito” e “Totalmente satisfeito”; seguem-se os Tenentes-coronéis, distribuindo-se entre as categorias “Totalmente Insatisfeito” e neutro, “Nem satisfeito, nem insatisfeito”; os Capitães são “Totalmente Insatisfeito”, enquanto os Tenentes apresentam tendência a categoria “Parcialmente satisfeito”.

Tabela 11 - Relação entre as respostas às áreas específicas e posto militar na ESFA

Áreas Específicas e Escala de Satisfação		Posto Militar					
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).	<b>1</b>	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>	0,0	0,0
	<b>2</b>	<b>50,0</b>	12,5	12,5	12,5	12,5	0,0
	<b>3</b>	22,7	9,1	18,2	27,3	18,2	<b>4,5</b>
	<b>4</b>	25,0	0,0	<b>25,0</b>	20,8	<b>29,2</b>	0,0
	<b>5</b>	14,3	<b>14,3</b>	14,3	57,1	0,0	0,0
Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).	<b>1</b>	0,0	0,0	<b>33,3</b>	<b>66,7</b>	0,0	0,0
	<b>2</b>	<b>66,7</b>	0,0	<b>33,3</b>	0,0	0,0	0,0
	<b>3</b>	11,1	<b>11,1</b>	11,1	33,3	27,8	<b>5,6</b>
	<b>4</b>	36,0	4,0	16,0	28,0	16,0	0,0
	<b>5</b>	10,0	10,0	30,0	20,0	<b>30,0</b>	0,0
Aprendizagem de comando sob diversas	<b>1</b>	<b>50,0</b>	0,0	<b>50,0</b>	0,0	0,0	0,0

Áreas Específicas e Escala de Satisfação	Posto Militar						
	Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel	
formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	2	25,0	0,0	12,5	<b>37,5</b>	25,0	0,0
	3	25,0	<b>10,0</b>	15,0	30,0	20,0	0,0
	4	27,3	9,1	27,3	22,7	9,1	<b>4,5</b>
	5	20,0	0,0	10,0	30,0	<b>40,0</b>	0,0
Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	1	0,0	0,0	0,0	<b>66,7</b>	33,3	0,0
	2	20,0	0,0	20,0	20,0	<b>40,0</b>	0,0
	3	25,0	<b>12,5</b>	<b>25,0</b>	18,8	18,8	0,0
	4	28,6	4,8	14,3	23,8	23,8	<b>4,8</b>
	5	<b>29,4</b>	5,9	23,5	35,3	5,9	0,0
Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.	1	25,0	0,0	0,0	<b>50,0</b>	25,0	0,0
	2	<b>41,2</b>	11,8	11,8	5,9	<u>29,4</u>	0,0
	3	20,0	6,7	<b>26,7</b>	33,3	6,7	<b>6,7</b>
	4	27,8	0,0	22,2	27,8	22,2	0,0
	5	0,0	<b>12,5</b>	25,0	<b>50,0</b>	12,5	0,0
Responsabilizar-se pela liderança efetiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	1	16,7	0,0	16,7	<b>50,0</b>	16,7	0,0
	2	25,0	0,0	0,0	<b>50,0</b>	25,0	0,0
	3	<b>35,7</b>	7,1	21,4	28,6	7,1	0,0
	4	20,0	<b>12,0</b>	20,0	24,0	20,0	<b>4,0</b>
	5	30,8	0,0	<b>23,1</b>	15,4	<b>30,8</b>	0,0
Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de ação.	1	0,0	0,0	0,0	<b>60,0</b>	<b>40,0</b>	0,0
	2	28,6	0,0	0,0	42,9	28,6	0,0
	3	<b>35,7</b>	<b>14,3</b>	28,6	7,1	7,1	<b>7,1</b>
	4	23,1	3,8	19,2	30,8	23,1	0,0
	5	30,0	10,0	<b>30,0</b>	20,0	10,0	0,0
Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NEP.	1	0,0	0,0	0,0	<b>75,0</b>	25,0	0,0
	2	16,7	8,3	<b>33,3</b>	25,0	16,7	0,0
	3	28,6	7,1	21,4	28,6	14,3	0,0
	4	<b>42,9</b>	4,8	9,5	19,0	19,0	<b>4,8</b>
	5	9,1	<b>9,1</b>	27,3	27,3	<b>27,3</b>	0,0
Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	1	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	0,0
	2	33,3	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	0,0
	3	31,6	<b>10,5</b>	5,3	31,6	21,1	0,0
	4	<b>34,8</b>	4,3	21,7	21,7	17,4	0,0
	5	7,1	7,1	<b>35,7</b>	21,4	21,4	<b>7,1</b>
Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança.	1	0,0	0,0	<b>66,7</b>	33,3	0,0	0,0
	2	20,0	20,0	20,0	40,0	0,0	0,0
	3	<b>33,3</b>	8,3	25,0	25,0	8,3	0,0

Áreas Específicas e Escala de Satisfação	Posto Militar						
	Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel	
	4	31,3	6,3	12,5	<b>43,8</b>	0,0	<b>6,3</b>
	5	23,1	3,8	15,4	15,4	<b>42,3</b>	0,0
Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	1	0,0	0,0	<b>33,3</b>	<b>66,7</b>	0,0	0,0
	2	33,3	<b>16,7</b>	<b>33,3</b>	16,7	0,0	0,0
	3	<b>36,4</b>	9,1	18,2	27,3	9,1	0,0
	4	20,0	5,0	15,0	35,0	20,0	<b>5,0</b>
	5	27,3	4,5	18,2	18,2	<b>31,8</b>	0,0

Uma análise da tabela 11 que ilustra a relação entre as respostas nas áreas específicas e o posto militar para os inquiridos da ESFA, os dados indicam que os oficiais com o posto de Major apresentam os níveis mais representativos na avaliação de todos os itens que representam esta dimensão. Estes oficiais distribuem entre as categorias “Totalmente insatisfeito” e “Parcialmente insatisfeito”, sendo a categoria que, em termos relativos, manifesta um índice mais elevado de insatisfação nesta área.

Segue-se como mais representativo os oficiais com o posto de Alferes, estes também se distribuem entre as categorias “Totalmente insatisfeito” e “Parcialmente insatisfeito”; os Capitães numa proporção menor estão representados também com as categorias “Totalmente insatisfeito” e “Parcialmente insatisfeito”; pequenas exceções encontramos em relação ao “item” “Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar”, na qual os Majores a par da insatisfação vão-se dividindo com a total satisfação.

Tabela 12 - Relação entre as respostas às áreas transversais e posto militar na ESFA

Áreas Transversais e Escala de Satisfação	Posto Militar						
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
Aprender a adaptar-se a mudança	1	28,6	0,0	14,3	<b>42,9</b>	14,3	0,0
	2	<b>44,4</b>	<b>11,1</b>	0,0	33,3	11,1	0,0
	3	21,7	8,7	26,1	17,4	<b>26,1</b>	0,0
	4	25,0	6,3	12,5	31,3	18,8	<b>6,3</b>
	5	14,3	0,0	<b>42,9</b>	28,6	14,3	0,0

Áreas Transversais e Escala de Satisfação		Posto Militar					
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança).	1	0,0	0,0	0,0	<b>60,0</b>	40,0	0,0
	2	<b>55,6</b>	0,0	22,2	11,1	11,1	0,0
	3	40,0	<b>20,0</b>	26,7	13,3	0,0	0,0
	4	18,2	4,5	27,3	27,3	22,7	0,0
	5	16,7	0,0	0,0	33,3	33,3	<b>16,7</b>
Educação para a autonomia (aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo)	1	0,0	<b>11,1</b>	11,1	44,4	<b>33,3</b>	0,0
	2	9,1	9,1	9,1	<b>45,5</b>	27,3	0,0
	3	33,3	5,6	<b>33,3</b>	22,2	5,6	0,0
	4	33,3	5,6	16,7	16,7	22,2	<b>5,6</b>
	5	<b>50,0</b>	0,0	16,7	16,7	16,7	0,0
Sentimento de pertença ao coletivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à Pátria Moçambicana e à hierarquia militar.	1	<b>33,3</b>	0,0	0,0	33,3	<b>33,3</b>	0,0
	2	26,7	<b>13,3</b>	13,3	<b>40,0</b>	6,7	0,0
	3	25,0	8,3	16,7	16,7	<b>33,3</b>	0,0
	4	30,0	0,0	25,0	25,0	20,0	0,0
	5	16,7	8,3	<b>25,0</b>	25,0	16,7	<b>8,3</b>
Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país	1	<b>66,7</b>	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0
	2	28,6	7,1	14,3	<b>35,7</b>	14,3	0,0
	3	11,1	<b>11,1</b>	<b>44,4</b>	11,1	22,2	0,0
	4	29,4	5,9	11,8	35,3	17,6	0,0
	5	21,1	5,3	21,1	21,1	<b>26,3</b>	<b>5,3</b>
Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global)	1	20,0	0,0	0,0	<b>40,0</b>	<b>40,0</b>	0,0
	2	<b>50,0</b>	0,0	0,0	33,3	16,7	0,0
	3	25,0	<b>10,0</b>	15,0	<b>35,0</b>	15,0	0,0
	4	20,0	5,0	<b>30,0</b>	25,0	20,0	0,0
	5	<b>27,3</b>	9,1	<b>27,3</b>	9,1	18,2	<b>9,1</b>
Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial).	1	0,0	0,0	20,0	<b>40,0</b>	<b>40,0</b>	0,0
	2	<b>66,7</b>	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0
	3	<b>30,8</b>	7,7	15,4	<b>30,8</b>	15,4	0,0
	4	27,3	4,5	22,7	<b>31,8</b>	13,6	0,0
	5	21,1	10,5	21,1	21,1	21,1	<b>5,3</b>
Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras e passadas).	1	0,0	0,0	20,0	<b>40,0</b>	<b>40,0</b>	0,0
	2	<b>50,0</b>	0,0	0,0	25,0	25,0	0,0
	3	26,3	10,5	<b>26,3</b>	26,3	10,5	0,0
	4	23,8	4,8	23,8	28,6	19,0	0,0
	5	30,8	7,7	7,7	23,1	23,1	7,7
Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas	1	27,3	0,0	0,0	<b>36,4</b>	<b>36,4</b>	0,0
	2	<b>44,4</b>	0,0	0,0	22,2	22,2	<b>11,1</b>
	3	25,0	<b>16,7</b>	<b>33,3</b>	16,7	8,3	0,0
	4	17,6	5,9	<b>35,3</b>	35,3	5,9	0,0

Áreas Transversais e Escala de Satisfação		Posto Militar					
		Alferes	Tenente	Capitão	Major	Tenente Coronel	Coronel
	<b>5</b>	23,1	7,7	15,4	23,1	30,8	0,0
Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas)	<b>1</b>	<b>50,0</b>	0,0	0,0	12,5	<b>37,5</b>	0,0
	<b>2</b>	36,4	0,0	27,3	18,2	9,1	<b>9,1</b>
	<b>3</b>	12,5	<b>18,8</b>	18,8	<b>37,5</b>	12,5	0,0
	<b>4</b>	21,1	0,0	<b>26,3</b>	31,6	21,1	0,0
	<b>5</b>	25,0	12,5	12,5	25,0	25,0	0,0
Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis.	<b>1</b>	<b>60,0</b>	0,0	0,0	<b>40,0</b>	0,0	0,0
	<b>2</b>	50,0	0,0	12,5	25,0	12,5	0,0
	<b>3</b>	20,0	10,0	<b>30,0</b>	20,0	20,0	0,0
	<b>4</b>	27,8	<b>11,1</b>	22,2	27,8	11,1	0,0
	<b>5</b>	9,5	4,8	19,0	28,6	<b>33,3</b>	<b>4,8</b>
Educação para o treinamento sanitário básico.	<b>1</b>	<b>66,7</b>	0,0	16,7	16,7	0,0	0,0
	<b>2</b>	42,9	0,0	14,3	28,6	14,3	0,0
	<b>3</b>	11,8	<b>17,6</b>	<b>23,5</b>	23,5	17,6	<b>5,9</b>
	<b>4</b>	13,6	0,0	22,7	<b>31,8</b>	<b>31,8</b>	0,0
	<b>5</b>	40,0	10,0	10,0	30,0	10,0	0,0
Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização.	<b>1</b>	<b>83,3</b>	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0
	<b>2</b>	33,3	<b>16,7</b>	33,3	16,7	0,0	0,0
	<b>3</b>	30,8	7,7	30,8	30,8	0,0	0,0
	<b>4</b>	11,8	5,9	<b>35,3</b>	5,9	<b>35,3</b>	<b>5,9</b>
	<b>5</b>	15,0	5,0	0,0	<b>50,0</b>	30,0	0,0
Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis.	<b>1</b>	<b>50,0</b>	0,0	0,0	<b>50,0</b>	0,0	0,0
	<b>2</b>	40,0	0,0	<b>40,0</b>	20,0	0,0	0,0
	<b>3</b>	40,0	6,7	33,3	13,3	0,0	<b>6,7</b>
	<b>4</b>	23,8	<b>9,5</b>	9,5	28,6	<b>28,6</b>	0,0
	<b>5</b>	10,5	5,3	15,8	36,8	31,6	0,0
Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.	<b>1</b>	28,6	0,0	14,3	<b>42,9</b>	14,3	0,0
	<b>2</b>	42,9	0,0	14,3	28,6	14,3	0,0
	<b>3</b>	<b>46,2</b>	0,0	15,4	30,8	7,7	0,0
	<b>4</b>	15,0	<b>15,0</b>	<b>25,0</b>	20,0	20,0	<b>5,0</b>
	<b>5</b>	13,3	6,7	20,0	26,7	<b>33,3</b>	0,0
Educação para a complementaridade do género como forma de eliminar condutas e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas de sexos diferentes na organização militar	<b>1</b>	0,0	0,0	25,0	<b>50,0</b>	25,0	0,0
	<b>2</b>	25,0	0,0	25,0	<b>50,0</b>	0,0	0,0
	<b>3</b>	<b>30,0</b>	5,0	25,0	25,0	15,0	0,0
	<b>4</b>	25,9	7,4	18,5	22,2	22,2	<b>3,7</b>
	<b>5</b>	28,6	14,3	0,0	28,6	<b>28,6</b>	0,0

Da análise da tabela 12 que ilustra a relação entre as respostas nas áreas específicas e o posto militar para os inquiridos da ESFA, os dados indicam que os oficiais com o posto de Alferes apresentam os níveis mais representativos na avaliação de todos os “*itens*” que representam esta dimensão. Assim, distribuem entre as categorias “Totalmente insatisfeito” e “Parcialmente insatisfeito”; segue-se como mais representativo os oficiais com o posto de Major, estes também se distribuem entre as categorias “Totalmente insatisfeito” e “Parcialmente insatisfeito”. Refira-se que esta relativa concordância de posições não encontra o mesmo alinhamento nas dimensões de formação relacionadas com a educação para a saúde, em que os Alferes têm uma visão mais negativa dessa componente.

Em síntese, a partir da análise da satisfação por postos para as áreas específicas da AM e ESFA, conclui-se que os níveis de satisfação mais destacados encontram-se entre os Coronéis, Tenentes-coronéis, Majores e Tenentes, ambos a distribuírem-se entre “Totalmente insatisfeito” e “Totalmente satisfeito”; enquanto para ESFA, os Majores são os mais destacados, distribuindo-se entre “Totalmente insatisfeito” e “Parcialmente insatisfeito”, segue-se o posto de Alferes também com uma tendência de total e parcial insatisfação.

Em relação as áreas transversais, na AM destacam-se os Majores apresentando-se “Parcialmente satisfeito” e “Totalmente satisfeito”, os Tenentes-coronéis, Capitães e Tenentes, distribuem-se entre a total e parcial insatisfação; enquanto ao nível da ESFA os Alferes são os mais destacados apresentando-se “Totalmente insatisfeito” e “Parcialmente insatisfeito”, seguem-se os Majores com a mesma tendência.

A partir destes dados fica claro que em relação aos níveis de satisfação por postos, os diferentes professores inquiridos da AM são tendencialmente mais satisfeitos quando comparados aos inquiridos da ESFA. Tal facto pode estar relacionado a tendência de ao nível da ESFA, evidenciar-se apenas duas categorias de posto designadamente os Majores e os Alferes como os mais representativos, ao passo que na AM a tendência é de algum equilíbrio entre os diferentes postos.

### 3.3 Análise global dos resultados obtidos na parte II do questionário

No sentido de se analisar de uma forma global os resultados obtidos na parte II do questionário aplicado, procedemos a testes estatísticos comparativos entre os dois grupos de professores, no que se refere à sua idade.

Tabela - 13 Média de idades dos inquiridos da AM e ESFA

Idade do Respondente	Instituição Militar na qual presta serviço							
	Academia Militar (n= 76)				Escola de Sargentos das Forças Armadas (n= 62)			
	Mínima	Máxima	Média	Desvio padrão	Mínima	Máxima	Média	Desvio padrão
Idade	26	59	42,5	10	25	58	39,4	10

Uma comparação das médias de idades entre as duas instituições em análise verifica-se que a AM apresenta uma média superior cerca de 42,5 enquanto ao nível da ESFA a media de idades é de 39,4 de idade.

Tabela 14 - t-Student para amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		t-test para igualdade de médias						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença a média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Limite inferior	
<b>Idade em anos do inquirido</b>	Igualdade de variância assumida	613	,435	1,767	136	,080	3,054	1,729	-,365	6,473

	Igualdade de variância não assumida			1,760	128,613	,081	3,054	1,735	-,378	6,487
--	-------------------------------------	--	--	-------	---------	------	-------	-------	-------	-------

Teste de homogeneidade da variância:

H0: A variância das idades dos professores da AM é igual a variância das idades dos professores da ESFA.

Ha: A variância das idades dos professores da AM é diferente a variância das idades dos professores da ESFA.

Conclusão sobre teste de homogeneidade da variância: As variâncias dos dois grupos são iguais, ou seja, não rejeita-se a hipótese nula.

Hipótese do teste t para amostras independentes:

H0: A idade média dos professores da AM é igual a idade média dos professores da ESFA.

Ha: A idade média dos professores da AM é diferente a idade média dos professores da ESFA.

Conclusão da comparação da idade média dos professores da AM e da ESFA: a um nível de significância de 95%, há evidências suficientes para não rejeitar a hipótese nula, isto é, não existe diferença significativa entre a idade média dos professores da AM e a idade média dos professores da ESFA

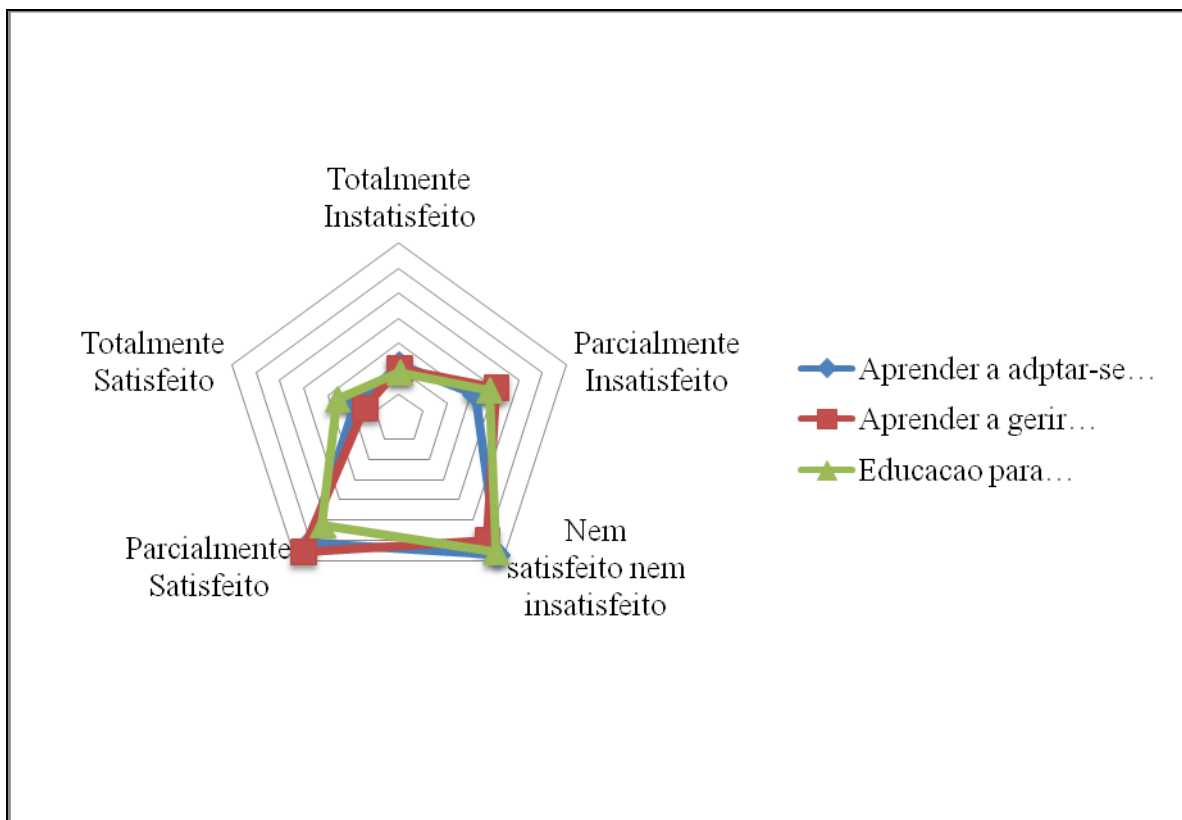
No cruzamento efetuado entre o grau de satisfação e o posto militar, verificou-se igualmente que as diferenças identificadas não eram significativas.

Tendo presente estes resultados, os dados obtidos são a seguir apresentados, de forma global, por cada uma das dimensões inquiridas pelo questionário, com o intuito de se dar uma perspetiva analítica geral do posicionamento dos professores que asseguram a formação na FADM.

### 3.3.1 Áreas transversais de formação

Apresentamos em primeiro lugar a análise global efetuada às respostas obtidas nas áreas transversais de formação.

#### *Lidar com a diversidade*



**Gráfico 1** - Visualização do nível de satisfação relativamente ao item lidar com a diversidade

A partir do gráfico acima pode-se observar que em geral os inquiridos maioritariamente estão relativamente satisfeitos relativamente aos itens *Aprender a adaptar-se à mudança*, *Aprender a gerir a mudança* (*planear, organizar e controlar a mudança*). *Educação para a autonomia* (*aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo*), tendem a estar parcialmente e em estado neutro de satisfação, eis que as extremidades das “estrelas” formadas pelos itens

destacam-se mais nestas categorias. Uma clara alusão ao conservadorismo que caracteriza as organizações militares em relação ao fenómeno de mudança.

Para Carmo (2014, p.74) a educação para a mudança é indispensável para lidar com a diversidade. Segundo Cashman (2011, p. 123), o único “lugar” que podemos controlar a mudança é estar no presente, isto porque segundo este autor, a maioria de nós vive a vida ou no passado ou no futuro. Até aprendermos a viver nossa vida no fluxo do presente, nunca lidaremos realmente com a mudança eficaz. Ao autor acrescenta que se nossa consciência estiver desordenada pela “estática” do passado e do futuro, nunca poderemos focar no agora. E como resultado, nós não poderemos desenvolver o auge de nossas capacidades, particularmente no meio da mudança dinâmica.

Uma adaptação à mudança, segundo Carmo (2014), implica antes de mais uma concessão correta do tempo. A educação para a mudança deve preparar o indivíduo para saber lidar com o tempo, a ele se adaptando, tanto na sua vida individual como no âmbito coletivo e até dentro da organização na qual faz parte (Carmo, 2014, p. 75-78).

Para uma educação para a autonomia, a primeira premissa que fundamenta esta proposta é a de que para se ser cidadão é preciso aprender previamente a ser pessoa, o que implica a necessidade de uma educação que promova o seu desenvolvimento pessoal, ou seja, que lhe possibilite:

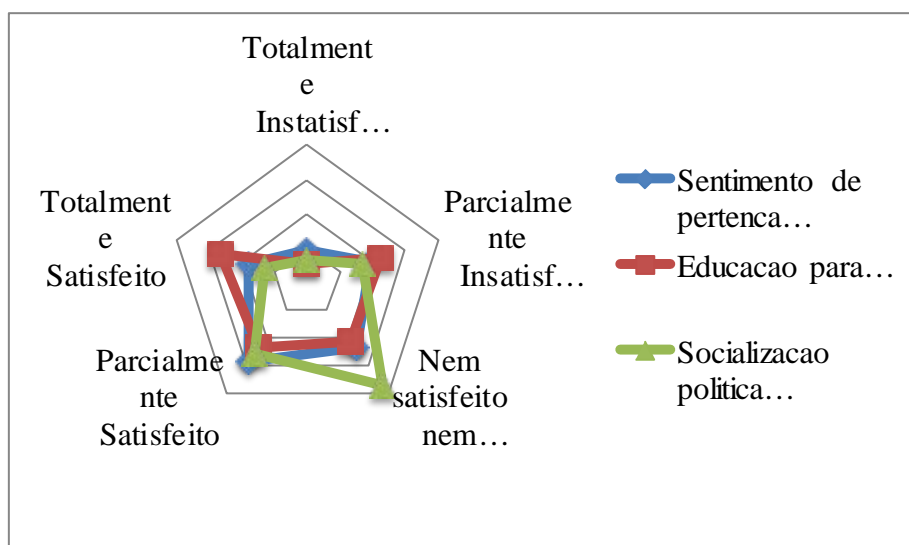
- Ser autónomo, dotado de uma personalidade equilibrada (com o seu potencial pessoal bem desenvolvido e valores sólidos que a orientam), e capacidade de liderança sobre si próprio e sobre os outros, de modo a desempenhar os papéis que integram a sua história de vida.
- Ser solidário, consciente da interdependência das gerações passadas, presentes e futuras e, por isso, sabendo reconhecer o valor do lastro de património e memória coletiva que herdou, sendo solidário com os indivíduos e coletivos com que interage e pautando o seu comportamento por práticas orientadas pela noção de sustentabilidade (Carmo, 2014, p. 23).

Voltando ao gráfico que visualiza o nível de satisfação relativamente ao *item* lidar com a diversidade, e como referimos anteriormente, a tendência global de neutralidade, isto é a posição “nem satisfeito, nem insatisfeito”, poderá representar que as forças armadas normalmente fomentam o apego a certas rotinas que as caracterizam, investem muito na preservação, reduzindo no máximo a incerteza.

As FADM, na sua estrutura organizativa, assumem uma característica a que se assemelha ao que Moskos designa de *Modelo institucional*, legitimado de forma normativa em torno de valores tradicionais como honra, pátria e dever, e em que os membros da instituição são vistos como seguidores de uma ‘vocação’, traduzida na heroicidade do povo moçambicano, ao longo dos séculos, forjando o espírito da unidade nacional para realização dos sonhos e em cada etapa da história de Moçambique.

A tendência demonstrada em relação à mudança, de quase neutralidade, encontrará também ênfase no facto de as FADM se encontrar a cultivar uma tendência da passagem de uma lógica vocacional para uma lógica profissional, deslizando desse modo do polo institucional para o polo profissional/ocupacional. Essa mudança de polo é ainda tímida como forma de preservar os seus valores, ao mesmo tempo que incrementa como sinal de mudança a participação feminina, por exemplo.

#### *Educação cívico-patriótica*



**Gráfico 2** - Visualização do nível de satisfação relativamente a educação cívico-patriótica

Relativamente à dimensão de educação cívico-patriótica, a partir do gráfico acima observa-se que o item “*Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país*” teve uma tendência mais expressiva na categoria: “nem satisfeito, nem insatisfeito” (categoria neutra), ao passo que o item “*Sentimento de pertença ao coletivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à Pátria Moçambicana e à hierarquia militar*” teve a sua extremidade mais inclinada para a categoria parcialmente satisfeito e, por fim, o item “*Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país*” teve maior inclinação a categoria totalmente satisfeito.

Segundo Guebuza, (2010, p. 3), “a formação cívico-patriótica tem em vista desenvolver o sentido de cidadania, isto é o sentido de pertença ao Estado, e por via desse estatuto jurídico, o gozo de direitos e o cumprimento de deveres extensivos a outros cidadãos (...) estes processos de formação ajudam o cidadão a assumir melhor as suas responsabilidades no relacionamento e convivência com outros cidadãos, a saber valorizar e a respeitar os outros. Para além disso a educação cívico-patriótica ajuda o cidadão a valorizar a vida em sociedade e ter uma relação mais sã e harmoniosa com as instituições públicas e privadas”.

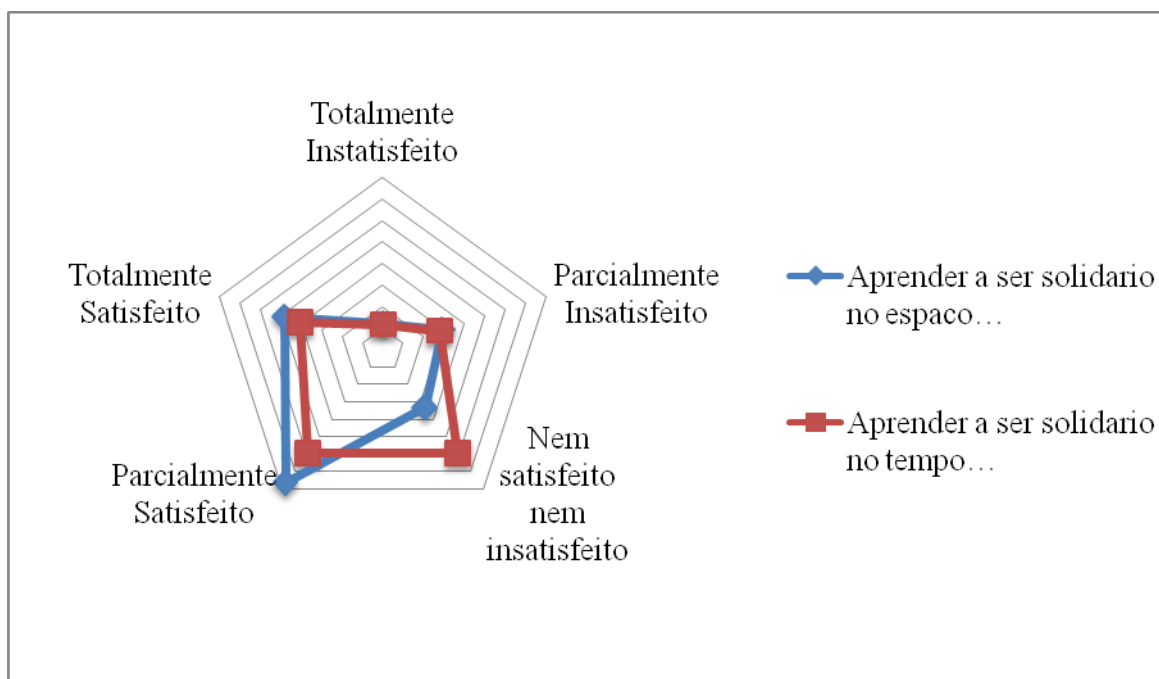
Ainda de acordo com este autor, o sentido de cidadania molda o cidadão para participar, de forma mais responsável, na construção, no presente, no futuro melhor para ele próprio e para todo o Povo Moçambicano. A educação cívico-patriótica deve afirmar-se como uma oportunidade privilegiada para a sistematização e consolidação dos vetores que sustentam os valores da moçambicanidade, entre elas a autoestima, a cultura de paz, o respeito e o reconhecimento mútuo entre os cidadãos, a solidariedade de moçambicano para moçambicano e a Unidade Nacional.

Os respondentes percecionam este facto, e isso se manifesta através da tendência para a total satisfação, que a educação que é desenvolvida contribui para uma unidade dos moçambicanos e o respeito pelas instituições vigentes no país; e as FADM são disso um exemplo, desde a génese da sua formação até ao momento sempre respeitaram este

princípio, pois a incorporação para as suas fileiras obedecem escrupulosamente esse desiderato, incorporando indivíduos oriundos de todas as regiões do país.

Contudo, a instabilidade que o país vem experimentando pode em parte justificar a tendência a “neutralidade”, verificada no item da socialização política orientada para adesão às regras constitucionais, pois retarda, na nossa opinião, o desenvolvimento e os processos que integram a agenda nacional. E porque tal instabilidade é de índole militar, a avaliação sobre sentimento de pertença ao coletivo militar teve uma manifestação a “parcial satisfação”, isso pode também encontrar explicação em parte nesta instabilidade, pois os confrontos militares que criam tal instabilidade têm origem nos desentendimentos na política interna.

#### *Educação para a solidariedade*



**Gráfico 3** - Visualização do nível de satisfação relativamente a educação para a solidariedade

Relativamente à dimensão de educação para a solidariedade o item “*aprender a ser solidário no espaço*” teve como inclinação a categoria “parcialmente satisfeito”

enquanto o item “*aprender a ser solidário no tempo*” teve como maior inclinação as categorias “parcialmente satisfeito” e “nem satisfeito nem insatisfeito”.

A solidariedade não implica apenas ser autónomo, ela é condição necessária para se tornar pessoa, mas não é ao mesmo tempo condição suficiente. Como refere Carmo (2014), para alcançar tal desígnio, “é fundamental que cada indivíduo reconheça que não é uma ilha autossuficiente, mas vive num coletivo interdependente de seres humanos e que este coletivo, por seu turno, vive numa situação de interdependência estreita com a casa comum onde habita” (p.51).

A solidariedade numa organização militar orienta-se também para aquilo que Huntington chama de espírito corporativo (uma consciência esclarecida da identidade que liga os militares). O sentido de compromisso profissional é conformado por uma ética militar que reflete um conjunto, cuidadosamente inculcado, de valores e atitudes numa perspetiva profissional.

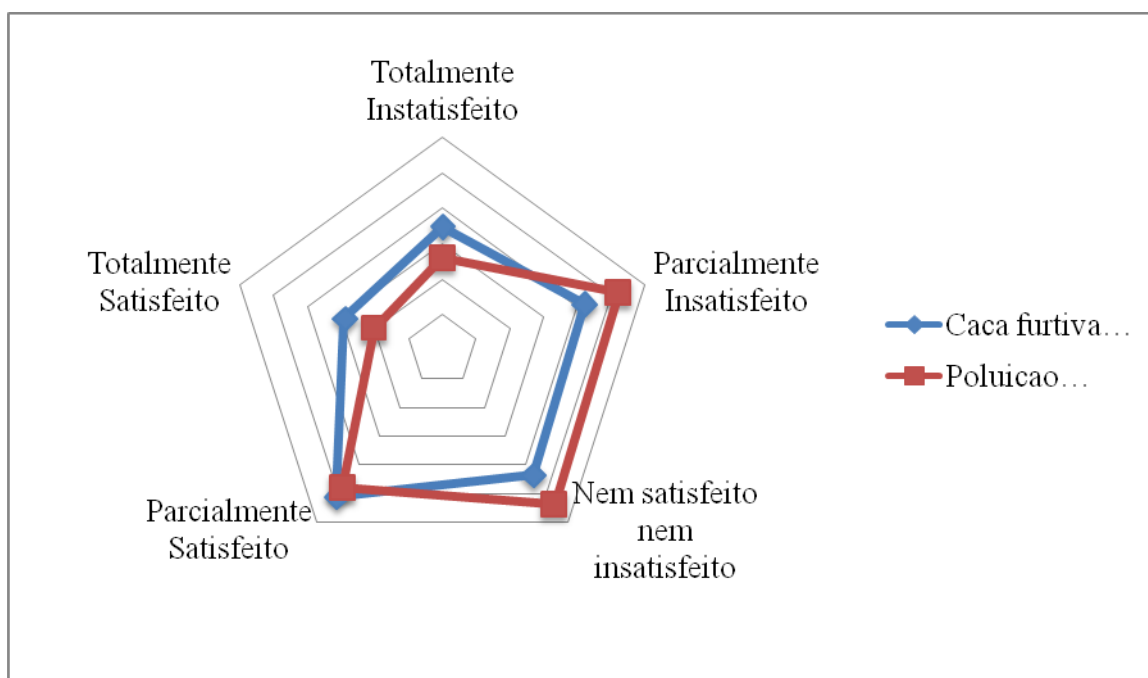
A educação para a solidariedade, segundo Carmo (2014), deve sedimentar-se progressivamente no exercício dos papéis sociais ao longo do ciclo de vida, e deste modo é na escala *micro* que tudo começa, antes de mais no contexto familiar através de observação de relações interpessoais dos outros elementos da família (outros elementos mais velhos), experimentando os comportamentos observados e replicando no mesmo modelo de aprendizagem (observação-experimentação) para outros contextos de natureza interpessoal e grupal.

Considerando as aprendizagens aqui referidas, concordamos com Carmo (2014), quando refere que afetam naturalmente o comportamento dos indivíduos nas organizações. E quando consideramos o contexto militar estes aspetos são muito importantes. No entanto este processo não é automático: se a esta escala a cultura organizacional for solidária, nomeadamente se essas organizações integram valores partilhados que estimulem e valorizem a solidariedade e uma liderança consistente com tais valores, esse ambiente envolvente pode reforçar a atitude solidária.

As forças armadas, na sua condição de instituição do Estado, participam de forma solidária no desenvolvimento do país, sendo notória, por exemplo, a sua participação em momentos de desastres naturais, designadamente nas situações de cheias e

inundações, assim como ciclones tropicais que de forma cíclica fustigam Moçambique, apesar de terem uma capacidade limitada. Esta condição justifica, em grande medida, na nossa opinião o posicionamento dos inquiridos em relação à aprendizagem da solidariedade para com o espaço, que apresenta maior índice de satisfação parcial.

#### *Educação ambiental*



**Gráfico 4** - Visualização do nível de satisfação relativamente a educação ambiental

Relativamente à dimensão de educação ambiental, observa-se que o item “*poluição (mares, rios e águas subterrâneas)*” apresenta maior inclinação para uma posição negativa e neutra; relativamente ao item “*caça furtiva, há* uma maior inclinação para as categorias: “parcialmente satisfeito” e neutra.

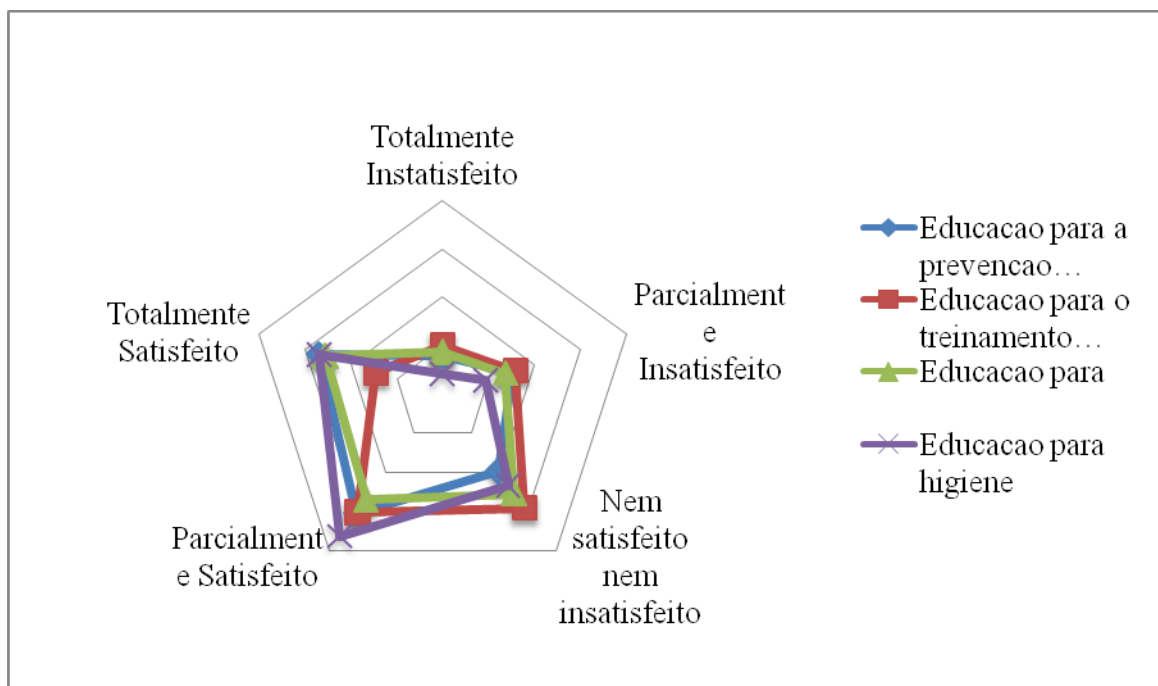
A defesa do ambiente constitui um dever cívico para as atuais gerações, de modo a responder às necessidades do presente sem no entanto comprometer as gerações futuras, possibilitando desse modo um desenvolvimento sustentável. Moçambique possui uma

costa com mais 2500 km de comprimento, nos últimos anos tem-se desenvolvido no mar a prospeção tanto de gás natural como petróleo.

As forças armadas, por exiguidade de meios para o patrulhamento da linha costeira, ainda não detêm o controlo pleno e total desta vasta área do território nacional, isso pode em parte justificar a perceção que os inquiridos apresentam ao divergirem nas suas respostas, o que significa que apesar de haver programas que sensibilizam para uma maior consciencialização destes aspetos, é preciso trabalhar mais sobretudo em proporcionar meios que permitam o cumprimento desse dever.

Situação idêntica acontece em relação a caça furtiva, em que apesar de algum trabalho que tem sido feito nesta área, nomeadamente em termos de sensibilização em contexto de formação militar, existem ainda desafios, pois na sua maioria a prática desses atos tem vindo a assumir um carácter transfronteiriço. Existem enormes desafios em relação à formação que é desenvolvida a respeito desta dimensão, nas duas vertentes analisadas, tanto em meios humanos assim como materiais.

#### *Educação para a saúde militar*



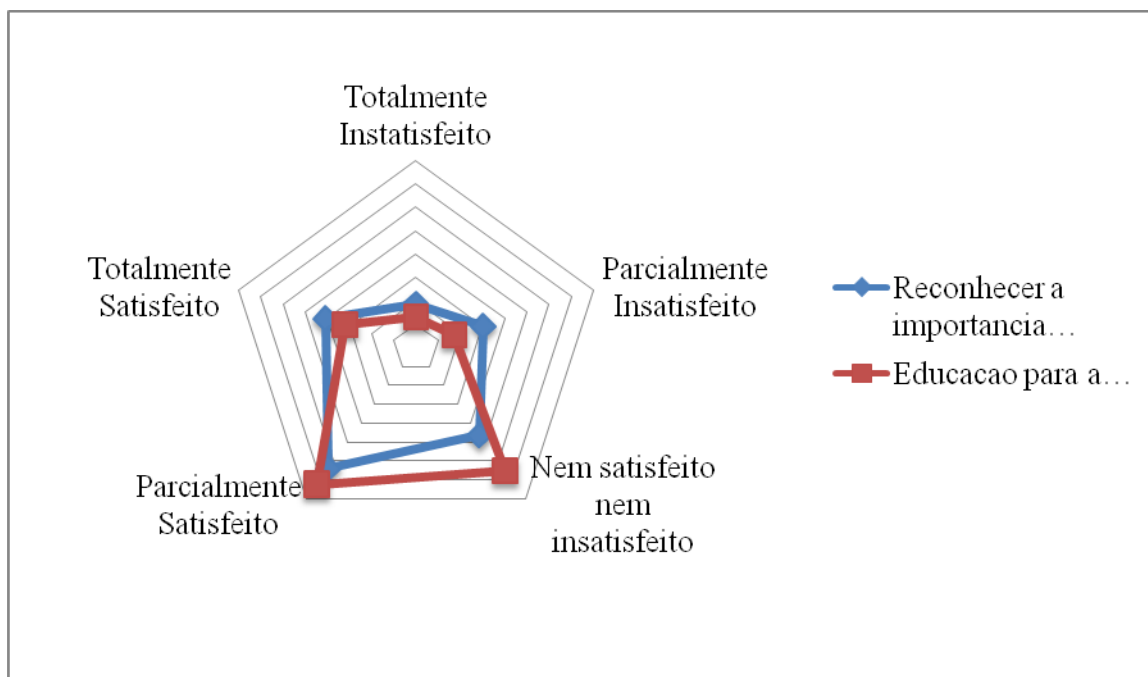
**Gráfico 5** - Visualização do nível de satisfação relativamente educação quanto a saúde militar

Relativamente à dimensão educação para a saúde militar observa-se que maioritariamente os inquiridos relativamente aos itens “Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis” e “Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis”, tem uma tendência a inclinarem-se para a categoria “parcialmente satisfeito”, enquanto os itens “Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização” e “Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis” apresentaram maior inclinação ao item “totalmente satisfeito”.

Relativamente a esta dimensão, os respondentes demonstram tendências em total e parcial satisfação. Isto significa que os oficiais percecionam que nesta componente, apesar das fracas condições de aquartelamento, a educação que é dada permite manter os requisitos necessários para uma higiene coletiva e prevenção de epidemias, razão pela qual as unidades militares e os quartéis resistem à penetração de epidemias que assolam muitas vezes as comunidades circunvizinhas (casos de cólera e outras doenças).

Ao mesmo tempo, percecionam que ainda persistem muitos desafios para a educação na prevenção e combate do HIV-Sida, para que se consiga minimizar o seu efeito nos militares, apesar das campanhas educativas que são desenvolvidas no seio do coletivo militar, razão pela qual o gráfico mostra uma percentagem maior para a parcial satisfação, ao mesmo tempo que mostra uma tendência à neutralidade (nem insatisfeito e nem satisfeito).

Educação quanto ao género



**Gráfico 6** - Visualização do nível de satisfação relativamente a educação quanto ao género

Relativamente a esta dimensão, os dois itens propostos apresentaram maior inclinação para uma apreciação positiva, dominando a categoria “parcialmente satisfeito”.

O Estado Moçambicano, conforme o artigo 36.º da Constituição da República, “reconhece que o homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural”, e no seu artigo 122.º, “reconhece e valoriza a participação da mulher na luta de libertação nacional, pela defesa da soberania e pela democracia”.

A participação das mulheres nas forças armadas tem vindo a aumentar, atualmente é descrita como estando na ordem de 5% do total dos efetivos das FADM. No entanto, quando comparada com os exércitos da região, representa ainda uma percentagem muito baixa, se considerarmos que a África do Sul, com a média mais elevada, conta com 27% de militares do sexo feminino nas suas fileiras (TIM, *apud* Sapo Notícias, 2012, maio 3).

Apesar de ter menor percentagem, as FADM mostram uma abertura à participação das mulheres na vida militar, uma vez que podemos encontrar em quase todas as especialidades militares. Na medida que o ingresso para as fileiras e para os estabelecimentos de formação militar não obedece ao género, esta condição pode justificar de algum modo a tendência dos respondentes em manifestar à parcial insatisfação, e uma tendência neutral na complementaridade do género pois são tendências herdadas do passado.

Em síntese, podemos referir que no que se refere às áreas transversais que foram questionadas, os inquiridos mostram terem a noção do valor das aprendizagens relativas à diversidade, contudo evidenciam ainda uma tendência conservadora que é característica da instituição militar quando se refere à mudança; mostram um reconhecimento positivo em relação à educação cívico-patriótica pelo papel que esta desempenha para o reforço da unidade nacional, mas posicionam-se neutros em relação a socialização política orientada para as regras constitucionais vigentes.

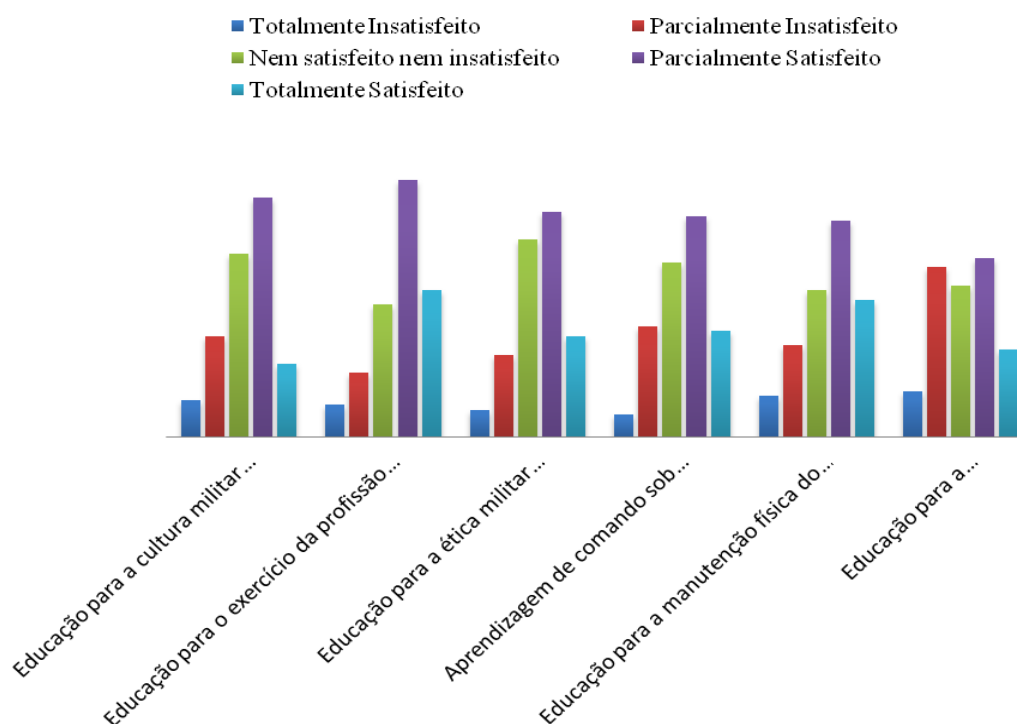
Os oficiais consideram as FADM solidárias na medida em que participam ativamente na ajuda e salvamento das comunidades em situações de crise, como são os casos de cheias e inundações, ciclones assim como outro tipo de calamidades; do ponto de vista ambiental, mostraram haver enormes desafios tanto na costa marítima assim como na parte continental, apesar de reconhecer-se o esforço que está a ser desenvolvido. É ainda reconhecida a educação que está a ser desenvolvida na componente da saúde militar para a prevenção de epidemias e HIV-sida consubstanciada na total não penetração de epidemias nos quartéis, mesmo que afete as comunidades circunvizinhas, ao mesmo tempo que reconhecem que em relação ao HIV-sida deve-se envidar maior esforço.

Na componente da educação para o género também há um reconhecimento do esforço que as FADM estão a desenvolver e é caracterizada pelo aumento da componente feminina e em todas as especialidades militares, ao mesmo tempo que reconhecem que é preciso incentivar e acarinhar esta tendência.

### 3.3.2 Áreas específicas de formação

Vejam os agora a análise das respostas obtidas nas áreas específicas de formação, agrupadas em duas dimensões.

#### *Liderança e condição militar*



**Gráfico 7** - Relação entre os itens da dimensão liderança e condição militar em relação aos níveis de satisfação dos respondentes

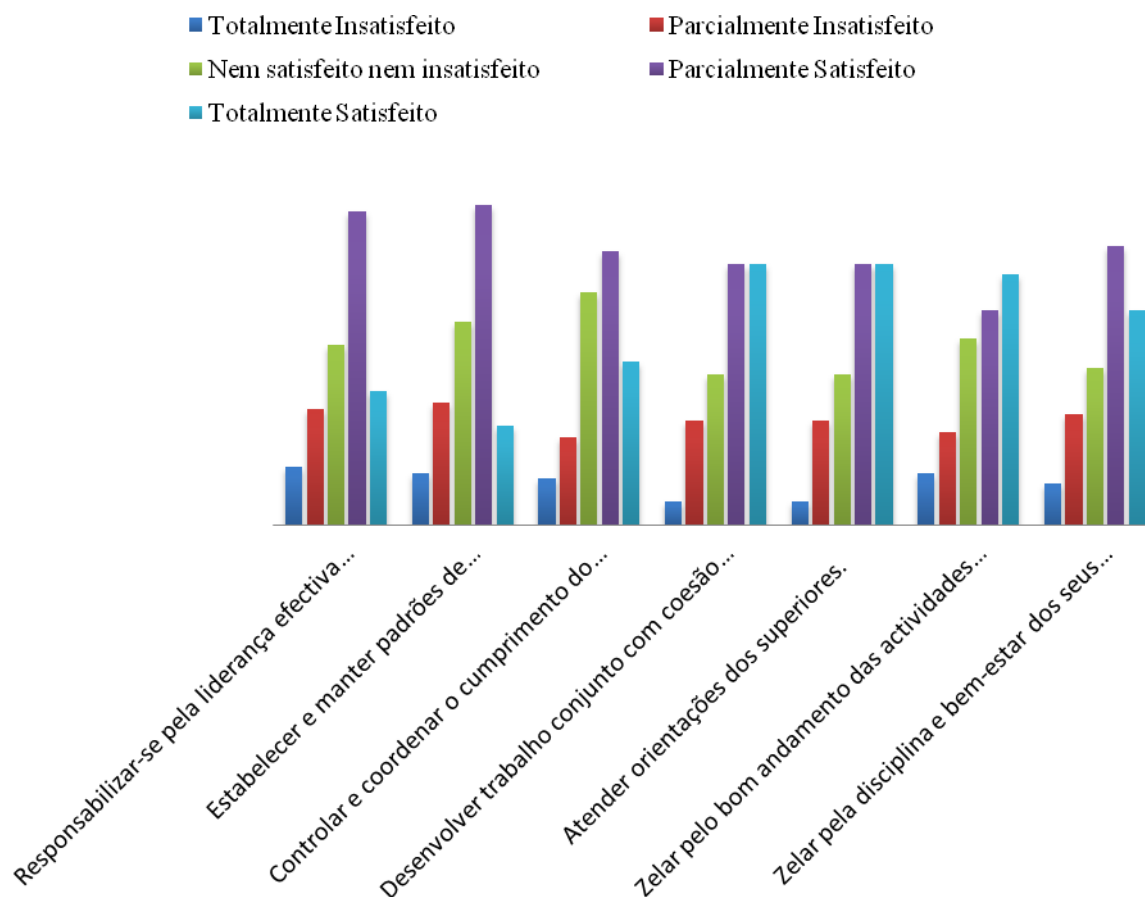
Nesta dimensão, na generalidade os respondentes apresentaram maior tendência ao grau de satisfação “parcialmente satisfeito”; segue-se a barra correspondente à categoria neutra isto é “nem satisfeito, nem insatisfeito”, sendo estas duas posições as que se apresentam mais acentuadas em termos globais.

Registe-se que a situação “educação para o exercício da profissão militar” é a que recolhe um maior índice de satisfação, com uma franja significativa de respondentes que tendem a apresentar a categoria “totalmente satisfeito”. No *item* “educação para a manutenção física do militar” verifica-se também uma tendência mais notória para a satisfação. A maior dispersão de posições verifica-se no item “educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar”.

Note-se que uma das principais funções da formação militar é preparar os seus membros para vencer as adversidades impostas em diferentes cenários e o medo. Este processo requer uma cooperação, a importância do grupo face ao indivíduo, a submissão dos interesses e desejos pessoais face aos da organização. A satisfação desses desígnios não se opera por aspetos materiais, mas antes, pela adesão a um sistema de valores concordantes com a cultura militar, ética militar, a submissão ao código de honra.

O profissional militar é, sobretudo obediente, e leal com autoridade dos seus superiores e para com o Estado. O seu sentido de compromisso profissional firma-se numa ética militar que reflete um conjunto de valores e atitudes. Ao militar, devido à sua condição de sujeição aos riscos inerentes à própria profissão e ao cumprimento de missões militares, exige-se dele uma instrução, treino e formação adequada quer em tempo de paz, quer em tempo de guerra. Por essa via, é amplamente reconhecido o valor do treinamento físico para a manutenção da boa formação do corpo e da mente. Para os militares o treinamento físico constitui o segredo para uma boa aptidão física, fundamental para uma liderança eficaz.

### Formação para a liderança



**Gráfico 8** - Relação entre os itens da dimensão formação para a liderança em relação aos níveis de satisfação dos respondentes

Também nesta dimensão sobressai uma apreciação tendencialmente positiva, com a posição correspondente ao grau de satisfação “parcialmente satisfeito” como aquela que se apresenta mais acentuada.

Em relação aos itens “desenvolver trabalho conjunto com coesão...” e “atender orientações dos superiores” as situações “parcialmente satisfeito” e “totalmente satisfeito” apresentam um empate nas tendências apresentadas pelos respondentes, seguidas da barra correspondente ao grau de satisfação neutro “nem satisfeito, nem

insatisfeito”.O item “zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança” é que apresenta maior dispersão nas respostas.

A formação para a liderança nas Forças Armadas é organizada com objetivos de aprendizagem de situações específicas da instituição militar cuja finalidade é conferir perícias, capacidades e/ou inculcar atitudes apropriadas, para o desempenho da função de liderança no contexto militar, a qual pode-se circunscrever em saber FAZER (atitude adequada), saber SER (senso moral) e SABER (proficiência profissional).

A formação para a liderança deve, entre outras competências, criar o espírito de responsabilidade que se traduz na competência para assumir e enfrentar as consequências de suas atitudes e decisões sempre que o militar se encontrar em destacamento no cumprimento de deveres militares, deve também inculcar o princípio de dedicação a qual se traduz na competência para realizar atividades com empenho e ela está estritamente relacionada com as crenças, os valores e o caráter. O líder militar deve saber conduzir e coordenar os subordinados para o alcance dos objetivos.

### **3.3.3 Análise Fatorial**

Com o objetivo de discriminar as percepções dos Oficiais Superiores e os Subalternos relativamente aos itens ligados à formação que é ministrada nestas instituições para área de cidadania e liderança aplicou-se a Análise Fatorial (AF), visto que se tem um universo significativo de variáveis (29). De referir que a AF tem como principal funcionalidade resumir a informação presente num grande conjunto de variáveis para menor conjunto, com perda mínima de informação mas com vantagem de fazer sobressair as variáveis que possuem algum grau de proximidade. Deste modo, poder-se-á resumir a informação de 29 variáveis para um número menor e assim facilitar a interpretação do objetivo proposto. Para tal, de seguida são verificadas as suposições e são observados os resultados obtidos em função da aplicação deste procedimento multivariado.

Utilizou-se também o Alpha de Cronbach para determinar o coeficiente de confiabilidade. Este coeficiente varia entre 0 e 1. Limite inferior geralmente aceite é o 0,7 apesar de nas ciências sociais poder chegar ao 0,6. Assim entre 0,6 e 0,7 teremos uma consistência interna razoável, entre os 0,8 e os 0,9 teremos uma boa consistência interna e superior a 0,9 teremos uma consistência excelente (Hill & Hill, 2009; Maroco & Garcia-Marques, 2006).

#### **(A) Verificação da aplicabilidade da AF**

Como pode ser observado na tabela abaixo, a estatística Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O) sugere adequação na escala “muito boa” da amostra para aplicação da AF. A corroborar com este facto, tem-se o teste de esfericidade de Bartlett, que pelo valor apresentado de significância (0.000) é menor que qualquer um dos níveis de significância (1%, 5% e 10%) sugerindo a rejeição da hipótese nula. Deste modo, como a hipótese nula é a afirmação que a matriz das correlações é identidade, ou seja, que não existe correlações entre as variáveis e, a mesma foi rejeitada, conclui-se que existem correlações entre as variáveis sendo deste modo que a AF é aplicável para a amostra de estudo.

Tabela 15 - Verificação da aplicabilidade da Análise Fatorial

<b>KMO and Bartlett's Test</b>		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.899
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2418.481
	Df	406
	Sig.	.000

**(B) Retenção de dimensões/fatores**

Pelos critérios de retenção de dimensões (valor próprio e variância mínima explicada) constata-se que são retidos 6 fatores, eis que, pelos mesmos critérios os valores próprios são superiores a unidade e a variância explicada de forma conjunta (acumulada) por estes 6 fatores é de 69% (acima de metade).

Tabela 16 - Fatores retidos

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12.322	42.489	42.489	12.322	42.489	42.489	5.378	18.546	18.546
2	2.169	7.479	49.968	2.169	7.479	49.968	3.422	11.801	30.347
3	1.828	6.305	56.273	1.828	6.305	56.273	3.406	11.746	42.094
4	1.323	4.561	60.834	1.323	4.561	60.834	3.166	10.916	53.010
5	1.278	4.407	65.241	1.278	4.407	65.241	2.812	9.697	62.707
6	1.092	3.764	69.005	1.092	3.764	69.005	1.826	6.298	69.005
....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	....	....	.....
29	.093	.321	100.000						
Extraction Method: Principal Component Analysis.									

### **(C) Identificação, validação e nomenclatura dos fatores**

#### **1º Fator:**

- Educação para o exercício da profissão militar (formação geral militar, condição militar, espírito de corpo, hierarquia militar, dever, disciplina, disponibilidade total, auto-sacrifício e persistência).
- Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).
- Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).
- Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).
- Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.
- Responsabilizar-se pela liderança efetiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.
- Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de ação.
- Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NE
- Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço
- Atender orientações dos superiores.
- Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança.
- Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.

Como pode ser observado o fator apresentou um valor de Alpha de Cronbach muito elevado, concluindo-se que o mesmo é consistente e válido para o agrupamento de variáveis formado.

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.853	7

## **2.º Fator**

Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).

Este fator apresenta apenas uma variável, como tal, não é necessário medir a sua consistência.

## **3º Fator**

- Aprender a adaptar-se a mudança
- Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança).
- Educação para a autonomia (aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo)
- Sentimento de pertença ao coletivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à Pátria Moçambicana e à hierarquia militar.
- Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país
- Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial).
- Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras e passadas).

Este facto apresentou uma boa consistência interna - Alpha de Cronbach, permitindo deste modo a sua validação para o agrupamento formado pelas variáveis nele incorporadas.

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.934	12

#### **4º Fator**

- Educação para o treinamento sanitário básico.
- Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização.
- Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis.
- Educação para a complementaridade do género como forma de eliminar condutas e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas de sexos diferentes na organização militar
- Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis.

Este fator apresentou uma boa consistência interna, dado pela estatística Alpha de Cronbach, podendo-se validar o mesmo para o agrupamento de variáveis formado.

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.856	5

#### **5º Fator**

- Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global)
- Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas
- Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas)

Este fator apresentou um valor razoável de consistência interna- Alpha de Cronbach elevado - o que permite que seja validado para o agrupamento de variáveis formado.

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.766	3

## **6.º Fator**

Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.

### **(D) Correspondência dos fatores com as categorias de Oficiais Superiores e Subalternos**

Dos fatores formados, pretende-se realizar correspondências com as categorias de Oficiais Superiores e Subalternos para discriminar o grau de satisfação relativamente as áreas específicas. Porém antes de se proceder a correspondência têm que se fazer a eleição da variável que possa representar cada fator, como tal procede-se ao uso de medidas estatísticas.

**1º Fator:** A partir das medidas estatísticas elegeu-se a variável "atender orientações dos superiores" como representativa da dimensão, eis que, apresentou os valores mais elevados das estatísticas moda, mediana e média.

**Quadro 13** - Média, Mediana e Moda no 1º Fator

	Média	Mediana	Moda
Educação para o exercício da profissão militar (formação geral militar, condição militar, espírito de corpo, hierarquia militar, dever, disciplina, disponibilidade total, auto	3.68	4	4
Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico	3.52	4	4
Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	3.49	4	4
Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	3.54	4	3
Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.	3.24	3	3
Responsabilizar-se pela liderança efetiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	3.46	4	4
Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de ação.	3.41	4	4
Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NE	3.37	4	5
Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	3.55	4	4
<u>Atender orientações dos superiores</u>	<b>3.79</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Zelar pelo bom andamento das atividades sob sua liderança.	3.75	5	5
Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	3.71	4	4

Os oficiais com a categoria inicial mais “baixa” de Alferes apresentaram-se indiferentes quanto ao seu grau de satisfação, os tenentes-coronéis apresentaram-se parcialmente insatisfeitos, enquanto os majores apresentaram-se parcialmente satisfeitos com este item e por transitividade com o 1º fator identificado.

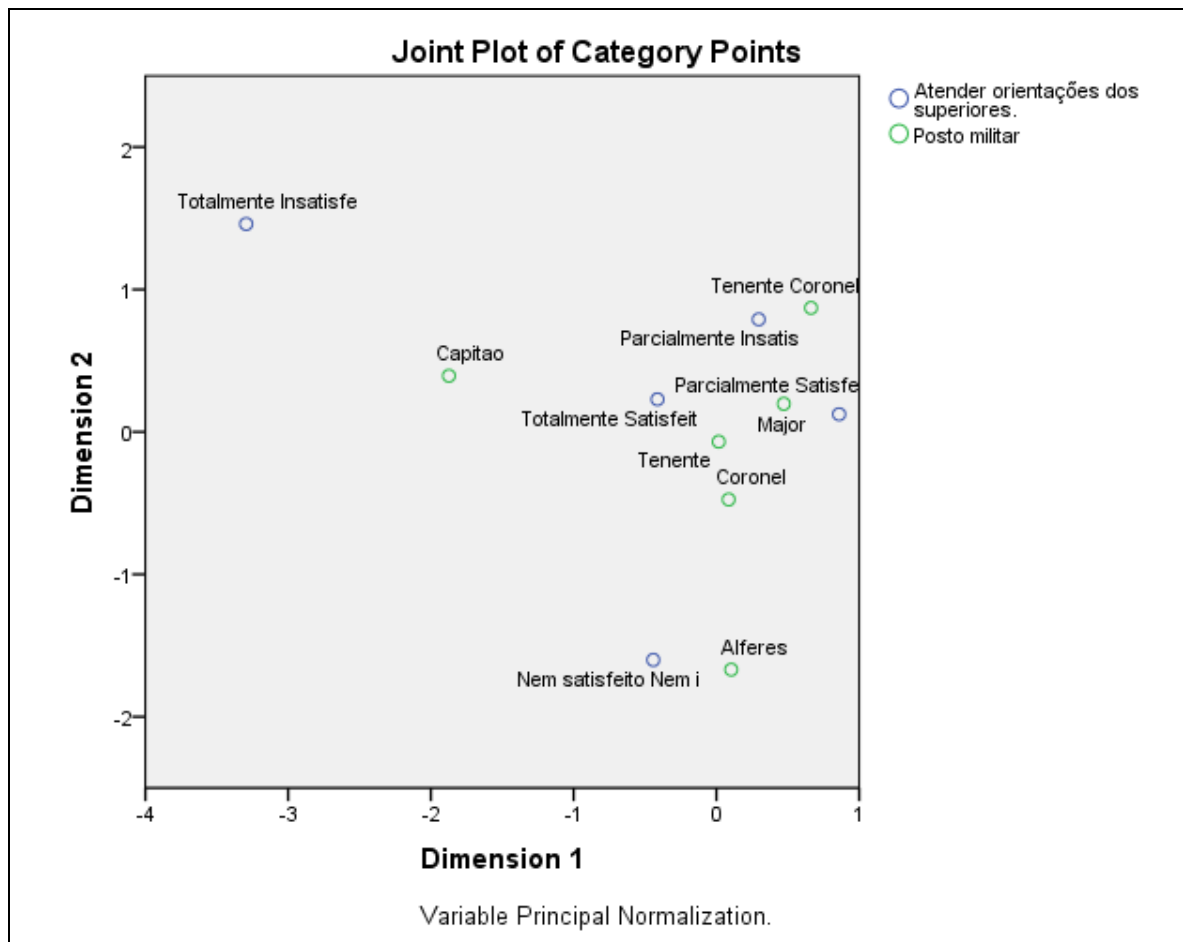


Figura 3 – Correlações entre o item “atender orientações superiores” e posto militar.

Das correlações obtidas a partir do mapeamento percetual das categorias de oficiais com o item “*educação para a cultura militar*” os coronéis apresentaram-se totalmente insatisfeitos com este item, contrariamente os tenentes apresentaram-se totalmente satisfeitos.

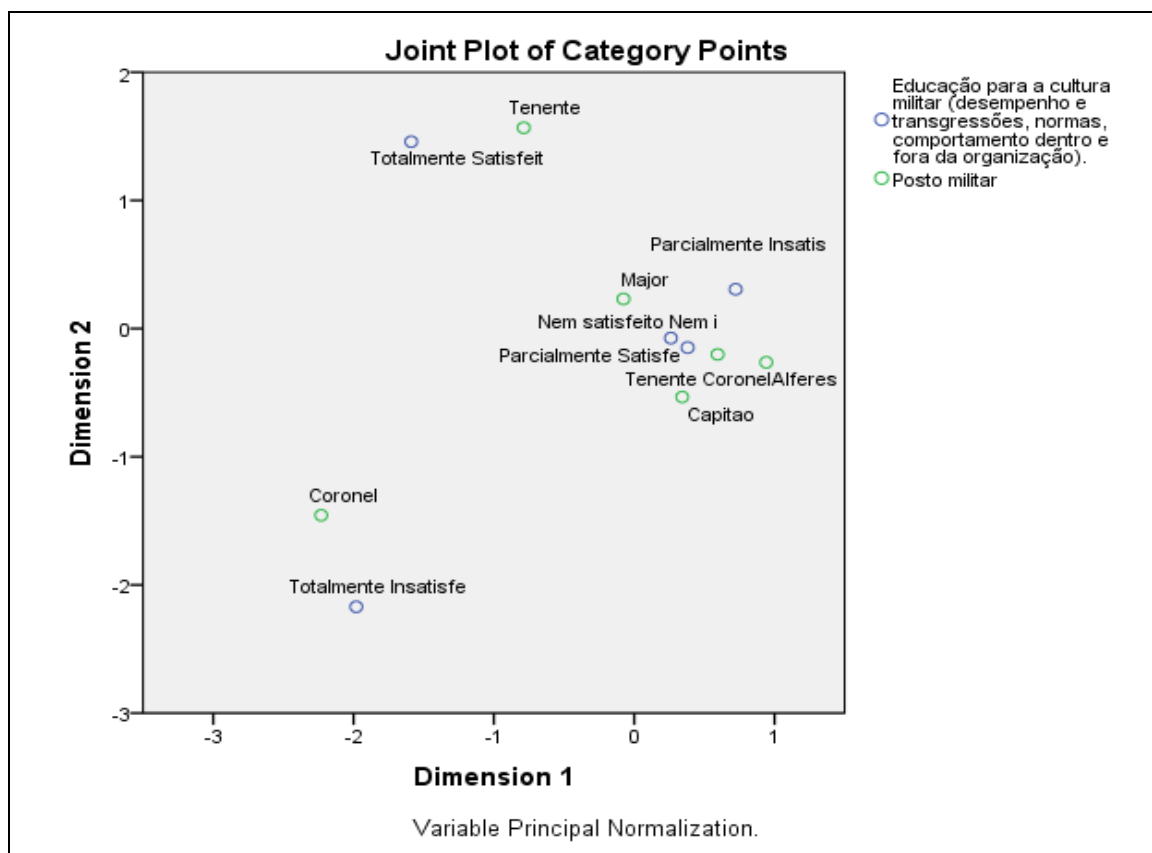


Figura 4 – Correlações entre o item “educação para a cultura militar” e posto militar

**3º Fator:** A partir das medidas estatísticas elegeu-se a variável “Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país” como representativa da dimensão, eis que, apresentou os valores mais elevados segundo os cálculos de moda, mediana e média.

**Quadro 14 - Média, Mediana e Moda no 3º Fator**

	Média	Mediana	Moda
Aprender a adaptar-se a mudança	3.15	3	4
Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança).	3.07	3	4
Educação para a autonomia (aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo)	3.15	3	3
Sentimento de pertença ao coletivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à	3.28	3	4

	Média	Mediana	Moda
Pátria Moçambicana e à hierarquia militar.			
<u>Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país</u>	<b>3.5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial).	3.65	4	4
Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras e passadas).	3.48	4	4

Das correlações obtidas constatou-se que os tenentes-coronéis apresentaram-se parcialmente satisfeitos, os maiores apresentaram-se parcialmente insatisfeitos.

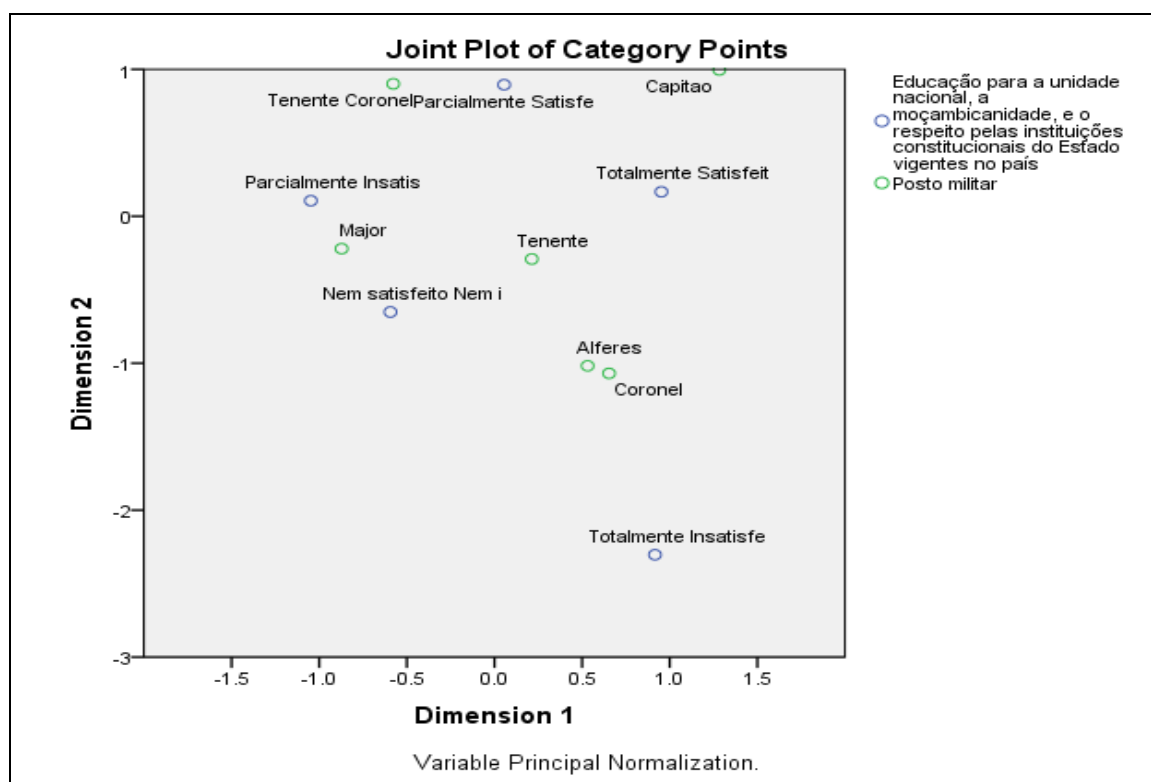


Figura 5 – Correlações entre o item “Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade.” e posto militar

**4º Fator:** A partir das medidas estatísticas elegeu-se a variável “Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis” como representativa da dimensão, eis que, apresentou os valores mais elevados das estatísticas moda, mediana e média.

**Quadro 15 - Média, Mediana e Moda no 4º Fator**

	Média	Mediana	Moda
Educação para o treinamento sanitário básico.	3.26	3	4
Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização.	3.54	4	4
<u>Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis.</u>	<b>3.80</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Educação para a complementaridade do género como forma de eliminar condutas e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas de sexos diferentes na organização militar	3.47	4	4
Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis.	3.59	4	4

Das correlações obtidas observou-se que tanto os Majores como os Tenentes-coronéis apresentaram-se parcialmente satisfeitos e pode-se afirmar que os Tenentes apresentaram-se indiferentes quanto a este item.

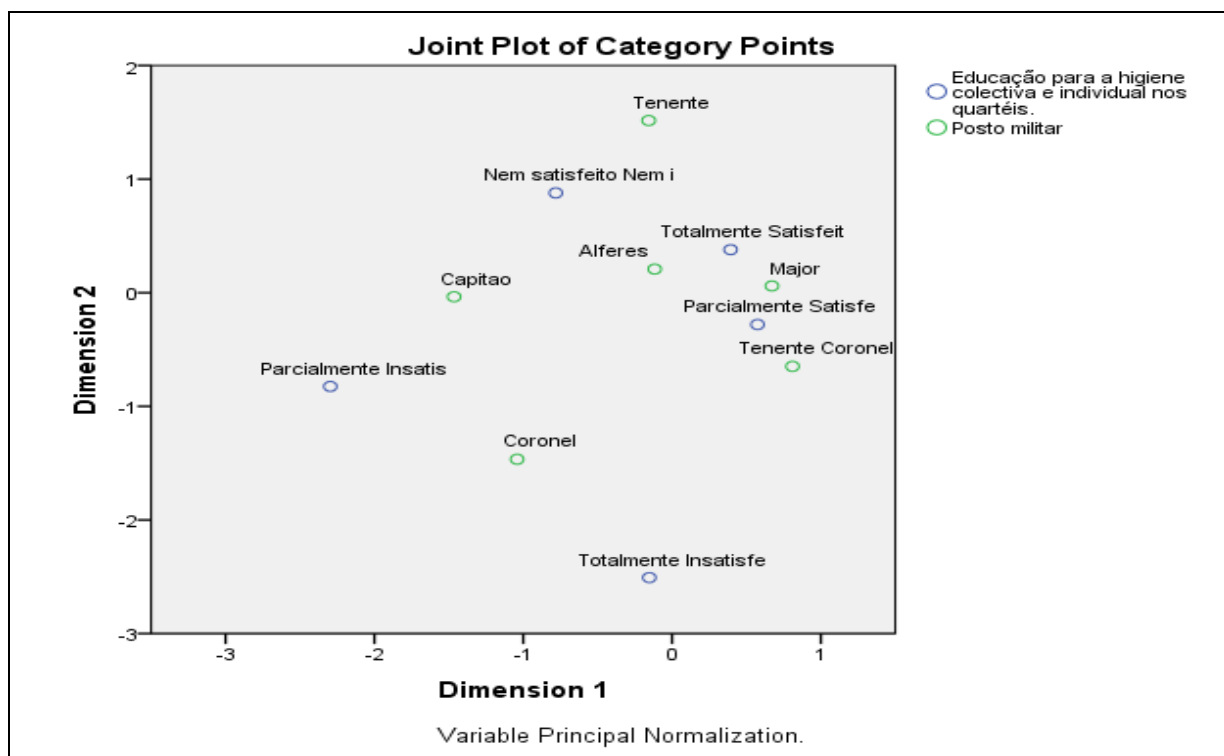


Figura 6 – Correlações entre o item “Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis” e posto militar

**5.º Fator:** A partir das medidas estatísticas elegeu-se a variável “*Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas*” como representativa da dimensão, eis que, apresentou os valores mais elevados nos cálculos de moda, mediana e média.

**Quadro 16** - Média, Mediana e Moda no 5º Fator

	Média	Mediana	Moda
Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global)	3.24	3	3
<u>Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas</u>	<b>2.98</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas)	2.91	3	3

Das correlações obtidas, os Alferes apresentaram-se parcialmente insatisfeitos, os Tenentes apresentaram-se indiferentes e os Tenentes-coronéis apresentaram-se totalmente insatisfeitos.

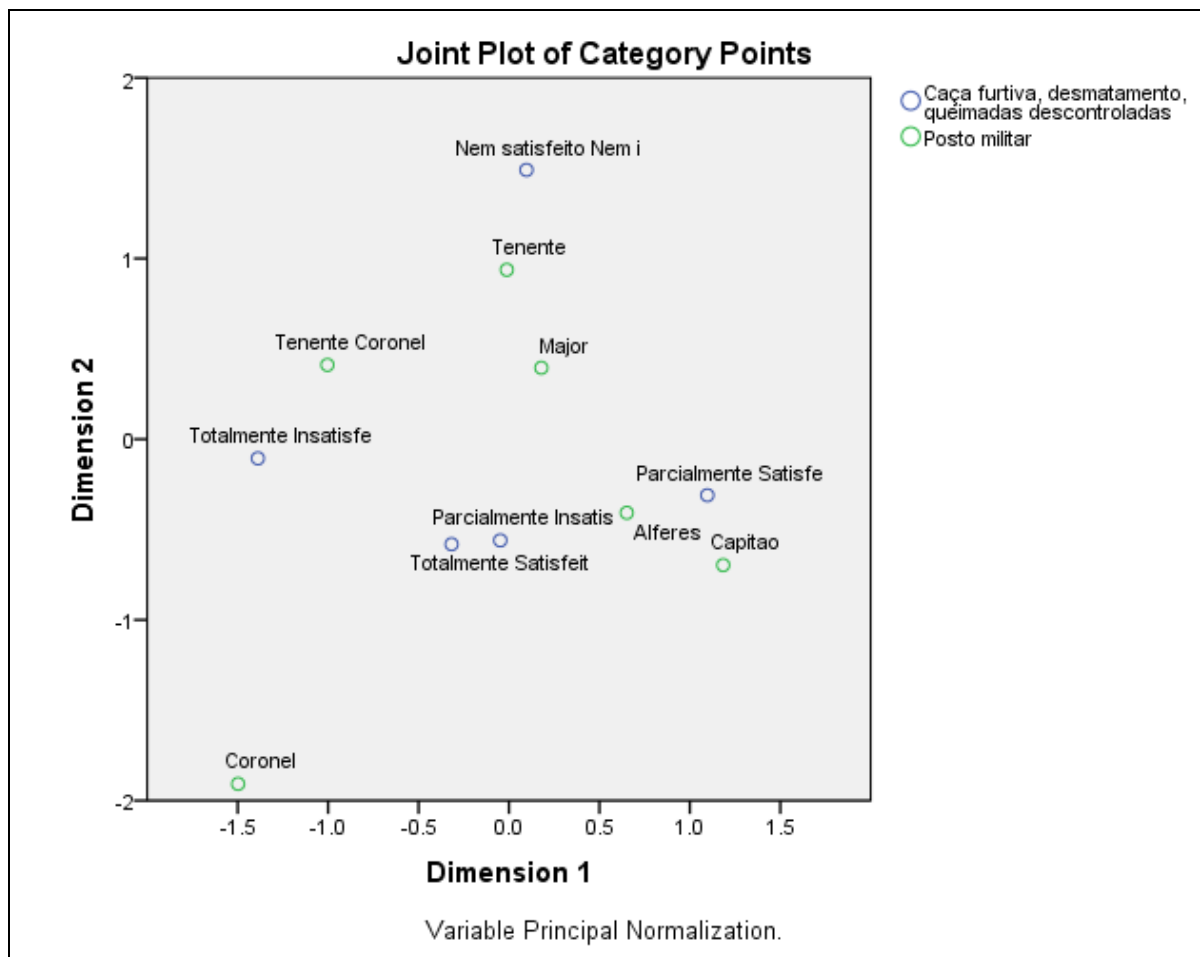


Figura 7 – Correlações entre o item “Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas” e posto militar

Relativamente ao mapeamento do 6º fator, das correlações obtidas observou-se que os Coronéis apresentaram-se parcialmente satisfeitos, os Capitães apresentaram-se parcialmente insatisfeitos.

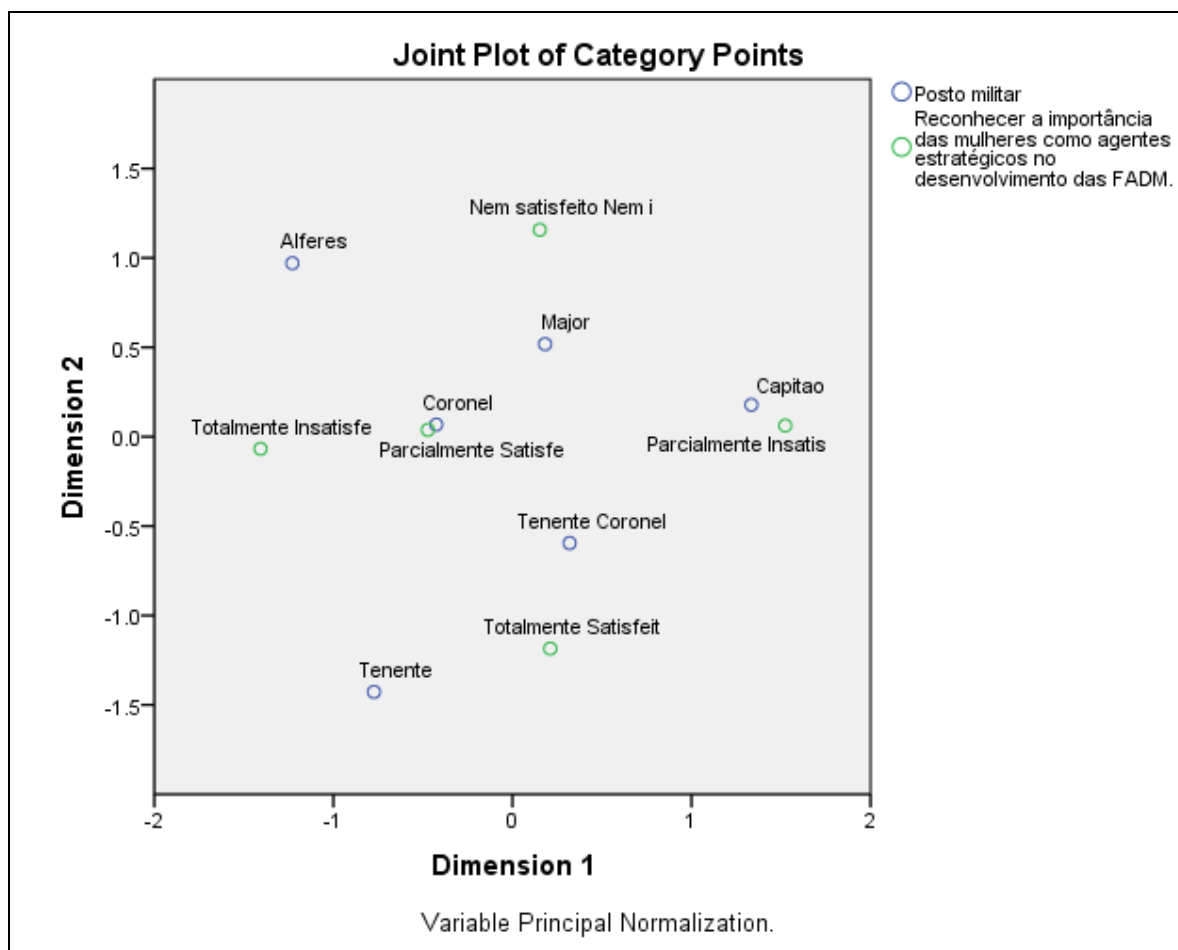


Figura 8 – Correlações entre o item “Reconhecer a importância das mulheres como ...” e posto militar

Em síntese, feita a análise fatorial das 29 variáveis, distinguiram-se seis Fatores de retenção segundo critérios de dimensões (valor próprio e variância mínima explicada) com um valor de *Alpha de Cronbach* superior a 0.5, sendo até muito elevado para os seis (6) ora formados, concluindo-se desse modo que o mesmo é consistente e válido para os agrupamentos de variáveis formados.

No 1º Fator a variável que representa o agrupamento formado é “atender orientações dos superiores”; no 2º Fator “Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização)”; no 3º Facto “Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país”; no 4º Fator “Educação para a higiene

coletiva e individual nos quartéis”; no 5º Fator “Caça furtiva, desmatamento, *queimadas descontroladas*”; no 6º Fator “*Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento*”.

Os Oficiais com a categoria de Alferes mostram tendências a neutralidade, isto é, “Nem satisfeito, nem insatisfeito” em relação ao primeiro fator, mantendo a mesma tendência em relação ao quinto fator; os Tenentes mostram uma tendência a neutralidade no quarto fator, mantendo a mesma tendência também em relação ao quinto fator; os Capitães mostram-se correlacionados à parcial satisfação apenas no sexto fator; os Majores correlacionam-se com a tendência “Parcialmente insatisfeito” no terceiro fator, sendo que apresentam-se “Parcialmente satisfeito” no primeiro fator; os Tenentes-coronéis estes têm tendência a neutralidade no primeiro fator, “parcialmente satisfeito” no terceiro fator e “totalmente insatisfeito” no quinto fator; por últimos os Coronéis apresentam correlação à tendência “Parcialmente satisfeito” apenas no sexto fator.

Em seguida procedemos ao cruzamento entre os fatores identificados através da análise fatorial e a idade e o tempo de serviço dos inquiridos das duas instituições.

Tabela - 17 - Satisfação em relação ao primeiro fator segundo, a instituição onde leciona e idade

Instituição na qual leciona e grupos de idade		1º Fator: Atender orientações dos superiores.					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	Total
<b>AM</b>	25 – 34	0,0	17,4	<b>39,1</b>	17,4	26,1	100,0
	35 – 44	16,7	<b>33,3</b>	0,0	<b>33,3</b>	16,7	100,0
	45 – 54	2,5	25,0	15,0	<b>35,0</b>	22,5	100,0
	55+	0,0	0,0	14,3	<b>57,1</b>	28,6	100,0
<b>ESFA</b>	25 – 34	0,0	0,0	19,2	<b>42,3</b>	38,5	100,0
	35 – 44	16,7	8,3	8,3	<b>50,0</b>	16,7	100,0
	45 – 54	0,0	4,8	19,0	19,0	<b>57,1</b>	100,0
	55+	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>	100,0

A tabela 17 mostra o cruzamento entre o nível de satisfação dos inquiridos, tanto da AM assim como para ESFA, em relação ao primeiro fator: “Atender as orientações dos superiores”, em função da faixa etária, podendo-se concluir o seguinte.

Os Oficiais inquiridos da AM que se encontram no intervalo de 25-34 anos de idade tendem a posicionar-se na neutralidade, “Nem satisfeito, nem insatisfeito”; os que se situam no intervalo de idade entre 35-44 anos distribuem-se entre as posições “Parcialmente insatisfeito” e “Parcialmente satisfeito”; para o intervalo entre 45-54 anos posicionam-se em “Parcialmente satisfeito”, o mesmo acontece para aqueles que estão na faixa etária superior a 55 anos.

Os inquiridos da ESFA que se situam na faixa dos 25-34 posicionam-se em “Parcialmente satisfeito”, acontecendo o mesmo para a faixa subsequente de 35-44; relativamente a faixa etária de 45-54 anos, estes se posicionam na total satisfação “Totalmente satisfeito”, o mesmo acontece com a faixa etária de 55 e mais anos que assumem esta posição na totalidade. Portanto, são os oficiais com mais idade que apresentam índices mais elevados de satisfação.

Os dados aqui apresentados, a partir da análise fatorial, confirmam os elementos que já tinha sido identificados de uma forma mais global, isto é, que na generalidade os oficiais da ESFA apresentam índices mais elevados de satisfação do que os da AM.

As diferenças de satisfação pelas faixas etárias aqui descritas e em relação ao 1º Fator são explicadas, na nossa opinião, pelo comportamento diferenciado em alguns casos dos graduados da AM e ESFA perante aos seus superiores, isto porque, normalmente, embora de forma não linear, as faixas etárias mais avançadas coincidem muitas vezes com oficiais mais graduados, daí mais preocupação dos oficiais menos graduados em demonstrar firmeza no cumprimento de missões, em que muitas vezes quando são militares da classe de Sargento. Por outro lado, os oficiais mais graduados muitas vezes não têm contacto direto, mas sim servem-se dos menos graduados para atribuição de missões, podendo por isso a sua perceção dos resultados da formação ser mais positivos, sobretudo em relação à ESFA.

Tabela 18 - Satisfação em relação ao primeiro fator, em função do tempo de serviço como docente

Instituição na qual leciona e tempo de serviço como docente		1º Fator: Atender orientações dos superiores.					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	Total
AM	1 – 5	4,5	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>	20,5	100,0
	6 – 10	0,0	16,7	16,7	<b>43,3</b>	23,3	100,0
	11 – 15	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>	100,0
ESFA	1 – 5	3,0	0,0	15,2	39,4	<b>42,4</b>	100,0
	6 – 10	3,4	6,9	17,2	27,6	<b>44,8</b>	100,0
	11 – 15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

De acordo com a tabela – 18, o nível de satisfação dos inquiridos, tanto da AM assim como para ESFA, de acordo com o primeiro fator “*Atender as orientações dos superiores*” e o tempo de serviço como docente na instituição observa-se o seguinte.

No caso da AM, os inquiridos que se encontram no intervalo de 1-5 anos de serviço como docente na instituição tendem a distribuir-se nas posições “Parcialmente insatisfeito”; “Nem satisfeito, nem insatisfeito” e “Parcialmente satisfeito”. Os que se situam no intervalo de 6-10 anos de docência na instituição posicionam-se em “Parcialmente satisfeito”, por último os do intervalo entre 11-15 anos de docência na instituição posicionam-se na totalidade em “Totalmente satisfeito”.

Em relação à ESFA os inquiridos que se situam no intervalo de 1-5 e 6-10 anos como docentes na instituição posicionam-se ambos maioritariamente na posição “Totalmente satisfeito”.

A tendência de satisfação aqui observada está em consonância com o princípio descrito anteriormente de tendencialmente os militares observarem maior rigor no cumprimento de tarefas à medida que o posto que atribui tal missão for mais graduado, os militares com intervalos de anos inferior coincide na maior parte com os graduados da AM com funções de docência. A ESFA volta mais uma vez a assumir maior satisfação pelas razões também já descritas.

Tabela - 19: Satisfação em relação ao segundo fator, segundo o tempo de serviço como docente e a idade

Instituição na qual leciona e grupos de idade		<b>2º Fator- Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).</b>					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	Total
<b>AM</b>	25 - 34	4,3	13,0	30,4	<b>34,8</b>	17,4	100,0
	35 - 44	0,0	33,3	16,7	<b>50,0</b>	0,0	100,0
	45 - 54	15,0	22,5	17,5	<b>40,0</b>	5,0	100,0
	55+	0,0	0,0	<b>42,9</b>	14,3	<b>42,9</b>	100,0
<b>ESFA</b>	25 - 34	0,0	19,2	30,8	<b>38,5</b>	11,5	100,0
	35 - 44	8,3	8,3	<b>50,0</b>	33,3	0,0	100,0
	45 - 54	0,0	9,5	33,3	<b>38,1</b>	19,0	100,0
	55+	0,0	0,0	33,3	<b>66,7</b>	0,0	100,0

Relativamente ao nível de satisfação dos inquiridos, tanto da AM assim como da ESFA de acordo com análise do segundo fator, “Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização)” e em função da faixa etária, observa-se o seguinte:

Os inquiridos da AM que se encontram entre as faixas etárias de 25-34; 35-44; 45-54 posicionam-se em “Parcialmente satisfeito” à exceção da faixa etária dos 55 e mais anos que se distribuem entre as posições de neutralidade “Nem satisfeito, nem insatisfeito” e, de total satisfação “Totalmente satisfeito”.

Os inquiridos da ESFA que se situam na faixa dos 35-44 posicionam-se na neutralidade “Nem satisfeito, nem insatisfeito”. Todos os restantes grupos de idade posicionam-se maioritariamente em “Parcialmente satisfeito”.

A educação para a cultura militar refere-se mais uma vez aos valores da instituição militar, o comportamento perante estes dentro e fora da organização militar que antes da mudança de orientação esta tarefa cabia aos chamados “Comissários Políticos” que eram elementos que dentro da estrutura militar eram proeminentes com tarefas orientadas para a educação dos valores militares e de cidadania em todos seus aspetos. Com a mudança de orientação este elemento desapareceu por completo até que pelo

andar dos acontecimentos viu-se a necessidade de se reintroduzir um elemento dentro da estrutura militar que retome estas responsabilidades o chamado atualmente de “Educador Cívico e Patriótico”. Daí que na nossa opinião esta tendência a maior satisfação nas duas instituições encontra explicação pelos factos aqui descritos.

Tabela 20 - Satisfação em relação ao segundo fator segundo o tempo de serviço como docente

Instituição na qual leciona e tempo de serviço como docente		<b>2º Fator - Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).</b>					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	<b>Total</b>
<b>AM</b>	1 - 5	6,8	13,6	29,5	<b>40,9</b>	9,1	100,0
	6 - 10	10,0	26,7	16,7	<b>33,3</b>	13,3	100,0
	11 - 15	<b>50,0</b>	0,0	0,0	0,0	<b>50,0</b>	100,0
<b>ESFA</b>	1 - 5	0,0	18,2	30,3	<b>36,4</b>	15,2	100,0
	6 - 10	3,4	6,9	<b>41,4</b>	<b>41,4</b>	6,9	100,0
	11 - 15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

A análise do segundo fator segundo o tempo de serviço como docente na instituição mostra que a maior parte dos inquiridos se revela “parcialmente satisfeito”. Curioso, no caso da AM, é a distribuição dos inquiridos que se estão no intervalo 11-15 anos de docência na instituição entre a total satisfação e a total insatisfação, situação que não conseguimos explicar.

Tabela 21 - Satisfação em relação ao terceiro fator segundo, a instituição onde leciona e idade

Instituição na qual leciona e grupos de idade		<b>3º Fator - Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país</b>					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	Total
<b>AM</b>	25 – 34	4,3	13,0	<b>30,4</b>	26,1	26,1	100,0
	35 – 44	0,0	0,0	<b>66,7</b>	16,7	16,7	100,0
	45 – 54	7,5	<b>35,0</b>	17,5	20,0	20,0	100,0
	55+	0,0	0,0	<b>42,9</b>	14,3	<b>42,9</b>	100,0

<b>ESFA</b>	25 – 34	7,7	26,9	7,7	<b>30,8</b>	26,9	100,0
	35 – 44	8,3	16,7	<b>33,3</b>	16,7	25,0	100,0
	45 – 54	0,0	23,8	14,3	<b>33,3</b>	28,6	100,0
	55+	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>	100,0

Os dados da tabela 21, relativamente ao nível de satisfação dos inquiridos face ao terceiro fator - “*Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país*”- revela uma relativa dispersão considerando os diferentes grupos etários.

Na AM a tendência mais relevante é a posição neutra, sendo que à semelhança do que se tem vindo a verificar para os restantes fatores, são os professores com mais idade que revelam maior índice de satisfação.

No caso da ESFA, os inquiridos situam-se de forma mais clara numa apreciação positiva deste fator; embora a maioria do grupo dos 35-44 anos de idade tenda a posicionar-se na neutralidade, 25% opta também por se mostrar “Totalmente satisfeito”.

Pela sua história, as Forças Armadas de Defesa de Moçambique são consideradas escola da moçambicanidade e da unidade nacional, pois convergem nelas moçambicanos oriundos de todas as regiões do país com culturas diferentes, mas rapidamente essas diferenças são despojadas para incutir os valores da unidade dos moçambicanos.

Embora se reconheça que nos últimos anos se tem mostrado uma tendência de alguma fragilidade na nobre tarefa de transmissão dos valores da unidade, que pode encontrar explicação nas disputas políticas que acabam de forma indireta por influenciar o cumprimento deste dever histórico conquistado desde a sua fundação, ainda é-lhes reconhecido este valor, daí a tendência a neutralidade em alguns e de satisfação para outros.

Na história da organização e estrutura das Forças Armadas Moçambicanas, o trabalho de transmissão dos valores aqui referidos era feito pela figura de “Comissário Político”, que desapareceu com a mudança de orientação. A introdução da especialidade de Educador Cívico-Patriótico visa responder o vazio criado com a estrutura que se seguiu após mudança de orientação.

Tabela 22 - Satisfação em relação ao terceiro fator segundo o tempo de serviço como docente

Instituição na qual leciona e tempo de serviço como docente		3º- Fator - Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	Total
AM	1 – 5	6,8	18,2	<b>27,3</b>	25,0	22,7	100,0
	6 – 10	3,3	26,7	<b>30,0</b>	16,7	23,3	100,0
	11 – 15	0,0	<b>50,0</b>	0,0	0,0	<b>50,0</b>	100,0
ESFA	1 – 5	6,1	21,2	12,1	24,2	<b>36,4</b>	100,0
	6 – 10	3,4	24,1	17,2	<b>31,0</b>	24,1	100,0
	11 – 15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Analisando o nível de satisfação dos inquiridos, tanto da AM assim como para ESFA, articulando o terceiro fator, “*Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país*”, e o tempo de serviço como docente na instituição, observa-se o seguinte:

Para a AM, nota-se novamente uma separação clara no grupo de professores com mais antiguidade na instituição. Os restantes revelam alguma dispersão, com a maioria na posição neutra, mas uma tendência para uma apreciação positiva sobre a formação nesta área.

No que concerne à ESFA, esta tendência de apreciação positiva é mais clara. Os inquiridos que se situam no intervalo dos 1-5 mostram-se “Totalmente satisfeito” e no intervalo 6-10 anos como docentes na instituição posicionam-se em “Parcialmente satisfeito”.

Tabela 23 – Satisfação em relação ao quarto fator segundo a instituição onde leciona e idade

Instituição na qual leciona e grupos de idade		4º Fator - Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis.					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	Total
AM	25 - 34	4,3	13,0	26,1	<b>30,4</b>	26,1	100,0
	35 - 44	0,0	0,0	16,7	<b>50,0</b>	33,3	100,0
	45 - 54	7,5	10,0	22,5	<b>42,5</b>	17,5	100,0
	55+	0,0	14,3	14,3	28,6	<b>42,9</b>	100,0
ESFA	25 - 34	3,8	11,5	<b>38,5</b>	30,8	15,4	100,0
	35 - 44	8,3	8,3	25,0	25,0	<b>33,3</b>	100,0
	45 - 54	0,0	4,8	9,5	<b>47,6</b>	38,1	100,0
	55+	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>	100,0

A análise deste fator revela posicionamentos mais positivos dos que foram verificados nos fatores anteriores, revelando um maior nível de satisfação, na generalidade, com esta área de formação.

Os inquiridos da AM que se encontram entre as faixas etárias de 25-34; 35-44; 45-54 posicionam-se em “Parcialmente satisfeito”, à exceção da faixa etária dos 55 e mais anos que se distribuem entre as posições “Totalmente satisfeito”.

Quanto aos inquiridos da ESFA, distribuem-se por três posições diferentes: a faixa dos 25-34 posicionam-se na neutralidade, “Nem satisfeito, nem insatisfeito”, enquanto os de 35-44 anos de idade manifestam-se, “totalmente satisfeito”, a faixa dos 45-54 anos posiciona-se em “Parcialmente satisfeito”, e por último a faixa etária dos 55 e mais anos posicionam-se “Totalmente satisfeito”.

Um dos desafios permanentes das Forças Armadas Moçambicanas, devidas as suas especificidades é em alguns casos grandes dificuldades de acesso a água para o número de efetivos militares que congregam algumas unidades militares. Neste contexto, reconhece-se o esforço que é desenvolvido para que o princípio de higiene coletivo se mantenha a níveis aceitáveis nos quartéis, tal esforço justifica na nossa opinião o comportamento tendente a maior satisfação tanto da AM assim como da ESFA por parte dos inquiridos.

Tabela 24 - Satisfação em relação ao quarto fator segundo o tempo de serviço como docente

Instituição na qual leciona e tempo de serviço como docente		4º Fator - Educação para a higiene coletiva e individual nos quartéis.					Total
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	
AM	1 - 5	2,3	11,4	27,3	<b>40,9</b>	18,2	100,0
	6 - 10	6,7	10,0	16,7	<b>36,7</b>	30,0	100,0
	11 - 15	<b>50,0</b>	0,0	0,0	0,0	<b>50,0</b>	100,0
ESFA	1 - 5	3,0	12,1	27,3	27,3	<b>30,3</b>	100,0
	6 - 10	3,4	3,4	20,7	41,4	<b>31,0</b>	100,0
	11 - 15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0

A tendência demonstrada em relação à análise anterior, para a variável idade, é acompanhada quando analisamos a variável tempo de serviço. Os níveis de satisfação mostram claramente que é reconhecido o esforço que é desenvolvido para uma higiene coletiva e individual nos quartéis tanto nos inquiridos da AM assim como da ESFA.

Tabela 25 - Satisfação em relação ao quinto fator, segundo a instituição onde leciona e idade

Instituição na qual leciona e grupos de idade		5º Fator - Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas					Total
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	
AM	25 - 34	13,0	26,1	17,4	<b>39,1</b>	4,3	100,0
	35 - 44	16,7	0,0	<b>50,0</b>	16,7	16,7	100,0
	45 - 54	20,0	<b>30,0</b>	25,0	15,0	10,0	100,0
	55+	14,3	<b>28,6</b>	14,3	<b>28,6</b>	14,3	100,0
ESFA	25 - 34	11,5	15,4	<b>26,9</b>	<b>26,9</b>	19,2	100,0
	35 - 44	25,0	8,3	16,7	16,7	<b>33,3</b>	100,0
	45 - 54	23,8	19,0	14,3	<b>28,6</b>	14,3	100,0
	55+	0,0	0,0	0,0	<b>66,7</b>	33,3	100,0

Na análise relativamente ao nível de satisfação dos inquiridos, tanto da AM assim como da ESFA, de acordo com o quinto fator formado, “Caça furtiva, desmatamento,

queimadas descontroladas”, em função da faixa etária, observa-se alguma dispersão de opiniões pelos diferentes grupos etários.

Para os inquiridos da AM, e ao contrário das tendências verificadas nos anteriores fatores, é o grupo de menor idade – faixa dos 25-34 anos – que apresenta um índice de maior satisfação, com a maioria na posição “Parcialmente satisfeito”, ainda assim com um número de respondentes razoáveis (26,1%) situados na posição “Parcialmente insatisfeito”.

Quanto aos inquiridos da ESFA, confirma-se a tendência para índices mais elevados de satisfação. A faixa dos 25-34 confirma também uma certa tendência para assumir posições de neutralidade.

A problemática da caça furtiva e das queimadas descontroladas assumem um valor de grande importância nas forças de defesa e segurança, num momento em que Moçambique atravessa o seu pior momento na história, e onde os crimes ambientais que estão a ser cometidos, muitas vezes com armas de calibre de guerra que são por lei adstritas as forças militares, daí a importância que é dada a educação para o combate a estes males. Os resultados mostram mais vez que os inquiridos, tanto da AM assim como da ESFA, estão menos satisfeitos relativamente a este item.

Tabela 26 - Satisfação em relação ao quinto fator com o tempo de serviço como docente

Instituição na qual leciona e tempo de serviço como docente		5º Fator - Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas					Total
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	
AM	1 - 5	0,1	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	0,1	100,0
	6 - 10	0,2	<b>0,3</b>	0,2	0,2	0,1	100,0
	11 - 15	0,5	0,0	0,0	0,0	<b>0,5</b>	100,0
ESFA	1 - 5	0,1	0,2	0,2	<b>0,3</b>	0,2	100,0
	6 - 10	<b>0,2</b>	0,1	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>	100,0
	11 - 15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0

De acordo com a tabela 26 nível de satisfação dos inquiridos, tanto da AM assim como para ESFA de acordo com o quinto fator “Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas” e o tempo de serviço como docente na instituição observa-se o seguinte:

Para a AM, os inquiridos que se encontram nos intervalos de 1-5 anos de serviço como docente na instituição distribuem-se pela parcial insatisfação “Parcialmente insatisfeito”; neutralidade “Nem satisfeito, nem insatisfeito” e parcial satisfação “Parcialmente satisfeito”. Os que se situam no intervalo de entre 6-10 anos de docência na instituição posicionam-se parcial insatisfação “Parcialmente insatisfeito”, enquanto os que estão no intervalo 11-15 manifestam-se “Totalmente satisfeito”.

No caso da ESFA os inquiridos que se situam no intervalo dos 1-5 anos de serviço como docentes na instituição posicionam-se na parcial satisfação “Parcialmente satisfeito”, enquanto os que se encontram no intervalo 6-10 distribuem-se “Totalmente insatisfeito” e neutralidade “Nem satisfeito, nem insatisfeito”; parcial satisfação “Parcialmente satisfeito” e total satisfação “Totalmente satisfeito”.

A tendência demonstrada na análise entre as faixas etárias é reforçada com a tendência que é aqui manifestada nos intervalos de idade que se distribui em todos os níveis de satisfação uma clara demonstração de que esta guerra continua e deve-se reforçar a educação que é desenvolvida no sentido de cortar este mal, nomeadamente com o apoio das Forças de Defesa e Segurança.

Tabela - 27 - Satisfação em relação ao sexto fator, segundo a instituição onde leciona e idade

Instituição na qual leciona e grupos de idade		<b>6º Fator - Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.</b>					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	Total
<b>AM</b>	25 - 34	13,0	8,7	21,7	<b>39,1</b>	17,4	100,0
	35 - 44	0,0	0,0	<b>50,0</b>	33,3	16,7	100,0
	45 - 54	7,5	<b>27,5</b>	22,5	25,0	17,5	100,0
	55+	0,0	14,3	28,6	<b>42,9</b>	14,3	100,0

<b>ESFA</b>	25 - 34	7,7	11,5	23,1	<b>38,5</b>	19,2	100,0
	35 - 44	<b>41,7</b>	0,0	8,3	16,7	33,3	100,0
	45 - 54	0,0	19,0	28,6	<b>38,1</b>	14,3	100,0
	55+	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>	100,0

Relativamente ao nível de satisfação neste fator, verificamos alguma dispersão nos inquiridos da AM em função do grupo etário, sendo que os grupos em cada extremo – mais novos e mais velhos, são os que se manifestaram mais satisfeitos, com a maioria na posição “Parcialmente satisfeito”. Na ESFA note-se a faixa etária de 35-44 se posicionam-se na sua maioria na total insatisfação, mas um número considerável (33,3%) vai optar pela posição no outro extremo da escala, ou seja, “totalmente satisfeito”.

Os dados aqui apresentados mostram a ideia de que falar da mulher como elemento estratégico no desenvolvimento das FADM continua a trazer opiniões diversificadas no seio dos oficiais. Mesmo reconhecendo que a participação da mulher nas fileiras militares remonta à luta armada pela independência de Moçambique, estas opiniões variadas em relação a esta questão é manifesta se por exemplo analisar-se a nossa amostra que claramente fica evidenciado com apenas 7 mulheres, de entre as quais apenas uma na AM.

Pela natureza desta questão, fomos verificar especificamente as respostas dadas pelos respondentes do sexo feminino. Situando-se todos os elementos na primeira faixa etária considerada (25-34 anos), as suas respostas abrangem quase todas as posições da escala apresentada, embora com uma ligeira tendência de apreciação negativa: 1 resposta na posição 1; 3 respostas na posição 2; 1 resposta na posição 3 e 3 respostas na posição 4, significando, portanto, que percecionam de forma diferente entre si a formação nesta área.

Tabela 28 - Satisfação em relação ao sexto fator com o tempo de serviço como docente

Instituição na qual leciona e tempo de serviço como docente		<b>6º Fator - Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.</b>					
		Totalmente Insatisfeito	Parcialmente Insatisfeito	Nem satisfeito Nem insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito	<b>Total</b>
<b>AM</b>	1 - 5	6,8	20,5	29,5	<b>34,1</b>	9,1	100,0
	6 - 10	10,0	16,7	20,0	<b>30,0</b>	23,3	100,0
	11 - 15	0,0	0,0	0,0	0,0	<b>100,0</b>	100,0
<b>ESFA</b>	1 - 5	6,1	15,2	21,2	<b>30,3</b>	27,3	100,0
	6 - 10	17,2	6,9	20,7	<b>34,5</b>	20,7	100,0
	11 - 15	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Analisando a mesma questão em função do tempo de serviço, verificamos agora que há menos dispersão nas respostas, e que são sobretudo os professores oficiais com mais tempo de serviço que manifestam níveis de satisfação mais elevados.

Estes elementos poderão querer significar que enquanto os oficiais com mais idade e mais tempo de serviço em cada escola encaram de forma mais satisfatória a abertura que se tem verificado, os oficiais mais novos e mais recentes na escola perspetivam esta questão com mais exigência a necessidade de abertura no sentido de ingressar mais mulheres nas fileiras militares.

Em síntese, gostaríamos de frisar que na Academia Militar, na Escola de Sargento das Forças Armadas, assim como noutras instituições de formação militar, a base dos oficiais com funções de docência foram formados na extinta Escola Militar de Nampula e em outros países de orientação socialista. Para além da formação militar propriamente dita, privilegiava-se muito a educação para a cidadania, aqui designada de áreas transversais, na estrutura das Forças Armadas sempre existiram elementos que se encarregavam permanentemente de disseminar os valores que representam a educação para a cidadania no seio dos militares.

A mudança de orientação nas Forças Armadas, como referimos anteriormente, fez com que desaparecesse estes elementos, o que resultou no abrandamento de uma formação para os valores da cidadania, da identidade, da coesão, muitas vezes do respeito aos

princípios democráticos, entre outros. Partindo do princípio de que Moçambique tem as suas especificidades e é um país multicultural, multiétnico e laico, dentro de uma conjuntura própria e num contexto muito particular, torna-se imprescindível existir nas forças armadas uma estrutura que se encarregue não só de preservar mas também disseminar estes valores que são o cimento da unidade dos Moçambicanos.

Tendo em consideração também que nas Forças Armadas convergem Moçambicanos de todos os cantos do país, cada um com cultura própria, no entanto pela educação que é dada faz com que se cimente a unidade na diferença, fomentando também uma unicidade que é características das forças militares. É por isso que pela sua história, as Forças Armadas de Moçambique são consideradas uma escola de cidadania, e neste momento elas estão empenhadas em recuperar esse desiderato que sempre caracterizou a instituição militar em Moçambique.

### **3.4 Apresentação dos resultados da parte III do questionário – LPI de Kouzes & Posner**

Nesta subsecção apresenta-se a análise das respostas das principais estatísticas relativas às variáveis em estudo na parte III do questionário quanto às respostas para as práticas de liderança, de acordo com o modelo de James M. Kouzes & Barry Z. Posner descrito no inventário das práticas de liderança “*Leadership Practices Inventory*” (LPI).

Como referido anteriormente, Kouzes & Posner (2009) apresentam uma linha de orientação para líderes que querem tentar seguir os seus valores e conduzir os outros para o sucesso de todos e conseguir desse modo feitos extraordinários nas organizações, adotando o que designam de Cinco Práticas de Liderança exemplar, nomeadamente “Mostrar Caminho”; “Inspirar uma Visão Partilhada”; “Desafiar o Processo”; “Permitir que os Outros a Ajam” e “Encorajar a Vontade”.

No instrumento encontramos 30 afirmações (*itens*), que medem as cinco práticas de liderança exemplar, e para cada uma das práticas encontramos seis (6) afirmações de aferição.

Apresentamos em primeiro lugar os resultados para a Academia Militar (AM) e em seguida para a Escola de Sargentos (ESFA).

Tabela 29 – Práticas de liderança na AM

<b>Práticas de Liderança</b>	<b>N</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
Dou exemplo pessoal do que espero dos outros	76	10	1	7,4	2,1
Falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho	76	10	1	7,5	2,2
Busco oportunidades desafiadoras que testam as minhas capacidades e os meus conhecimentos	76	10	2	7,4	2,0
Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho	76	10	4	8,0	1,7
Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito	76	10	1	7,7	2,2
Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados	76	10	2	7,4	2,2
Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser	76	10	3	7,0	1,8

Desafio as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho	76	10	1	6,9	2,2
Ouço ativamente os diversos pontos de vista	76	10	2	7,4	2,3
Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos	76	10	1	6,8	2,3
Cumpro as minhas promessas e compromissos	76	10	2	7,6	2,1
Peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro	76	10	2	6,7	2,3
<b>Busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos</b>	76	10	1	<b>6,5</b>	2,4
<b>Trato os outros com dignidade e respeito</b>	76	10	1	<b>8,1</b>	2,0
Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo por suas contribuições para o sucesso de um projeto	76	10	2	7,3	2,1
Peço feedback sobre como as minhas atitudes afetam o desempenho dos outros.	76	10	1	6,9	2,4
Envolver as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados	76	10	1	7,0	2,2
Pergunto “o que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado	76	10	1	6,7	2,0
Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria	76	10	1	6,8	2,2
Reconheço publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados	76	10	2	7,2	2,1
Construo consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa Instituição	76	10	2	6,9	2,2
Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar.	76	10	1	7,1	2,3
Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos	76	10	1	6,9	2,3
Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho	76	10	1	7,1	2,1
<b>Encontro formas de comemorar as conquistas</b>	76	10	1	<b>6,5</b>	2,6
Deixo claro a minha filosofia de liderança.	76	10	1	7,2	2,5
Falo com convicção sincera sobre o significado e objetivos maiores do trabalho.	76	10	1	7,5	2,2
Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.	76	10	1	7,0	2,4
Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho	76	10	1	7,5	2,2
Demonstro reconhecimento e apoio aos membros do grupo pelas suas contribuições	76	10	1	7,5	2,5

Uma análise as respostas obtidas (Tabela 29) no que concerne as 30 questões sobre Práticas de Liderança do questionário *LPI* em relação aos Oficiais da AM, e a partir dos valores mínimos e máximos, as médias e o respetivo desvio padrão, constata-se que o item mais pontuado é “*Trato os outros com dignidade e respeito*”, com uma média igual a 8,1 (m=8,1, Quase Sempre). Os itens menos pontuados são “*Busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos*” e “*Encontro formas de comemorar as conquistas*”, ambos com uma média também igual a 6,5 (m=6,5, Com certa frequência). As posições “Com alguma frequência” e “Com certa frequência” estão em frequência maior no que respeita as média dos 30 itens.

Tabela 30 - Práticas de liderança na AM – Estatísticas descritivas

<b>Práticas de liderança</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
Inspirar uma visão partilhada	3,50	9,67	7,08	1,36
Mostrar caminho	2,83	9,83	7,26	1,53
Desafiar processo	2,17	10,00	<b>6,90</b>	1,52
Permitir que os outros ajam	4,67	10,00	7,52	1,42
Encorajar a vontade	14,33	50,17	<b>36,77</b>	7,96

No que se refere às cinco dimensões das Práticas de Liderança, de acordo com Kouzes e Posner, observa-se que os Oficiais da AM obtêm valor mais elevado na dimensão “Encorajar a vontade”, com uma média de 36,77 (m=36,77), enquanto a média mais baixa verifica-se na dimensão “Desafiar processo” com uma média de 6,90 (m=6,90).

Tabela 31 - Correlação entre as práticas de liderança na AM

	Inspirar uma visão partilhada	Mostrar caminho	Desafiar processo	Permitir que os outros ajam
Mostrar caminho	<b>.822**</b>			
Desafiar o processo	.695**	.740**		
Permitir que os outros ajam	.765**	.849**	<b>.666**</b>	
Encorajar a vontade	.732**	.839**	.754**	.828**
**, P<0.001				

Ao nível da amostra da AM, os coeficientes de correlação entre as dimensões da escala são todos estatisticamente significativos, positivo, moderado e moderado elevado. A correlação mais forte ocorre no item “Mostrar Caminho” e no item “Inspirar uma visão partilhada”, com uma correlação  $r = ,822$  e a menos forte ocorre no item “Permitir que os outros ajam” e no item “Desafiar o processo”, com uma correlação  $r = ,666$ .

Tabela 32 - Práticas de liderança na ESFA

Práticas de Liderança	N	Máximo	Mínimo	Média	Desvio padrão
Dou exemplo pessoal do que espero dos outros	62	10	2	7,1	2,0
Falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho	62	10	1	6,4	2,3
Busco oportunidades desafiadoras que testam as minhas capacidades e os meus conhecimentos	62	10	2	6,8	2,2
Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho	62	10	2	9,1	10,6
Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito	62	10	2	7,9	2,2
Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados	62	10	1	7,2	2,4
Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser	62	10	1	5,9	2,7
Desafio as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho	62	10	1	6,5	2,5
<b>Ouço ativamente os diversos pontos de vista</b>	<b>62</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>9,2</b>	<b>10,6</b>
Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos	62	10	1	6,9	2,7
Cumpro as minhas promessas e compromissos	62	10	1	7,9	2,2
Peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro	62	10	1	6,7	2,5
Busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos	62	10	1	6,2	2,6
Trato os outros com dignidade e respeito	62	10	1	8,1	2,3
Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo por suas contribuições para o sucesso de um projeto	62	10	1	7,3	2,3
Peço feedback sobre como as minhas atitudes afetam o desempenho dos outros.	62	10	1	6,7	2,4
Envolvo as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados	62	10	1	6,0	2,5
Pergunto “o que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado	62	10	1	6,6	2,3

<b>Práticas de Liderança</b>	<b>N</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria	62	10	1	7,1	2,2
Reconheço publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados	62	10	2	7,0	2,0
Construo consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa Instituição	62	10	2	6,7	2,2
Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar.	62	10	1	6,4	2,3
Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projetos e programas em que trabalhamos	62	10	2	7,0	2,4
Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho	62	10	2	6,9	2,4
<b>Encontro formas de comemorar as conquistas</b>	<b>62</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>5,9</b>	<b>2,8</b>
Deixo claro a minha filosofia de liderança.	62	10	1	7,5	2,6
Falo com convicção sincera sobre o significado e objetivos maiores do trabalho.	62	10	1	7,4	2,4
Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.	62	10	1	6,7	2,6
Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho	62	10	2	7,3	2,2
Demonstro reconhecimento e apoio aos membros do grupo pelas suas contribuições	62	10	1	7,9	2,2

Em relação aos resultados (Tabela 32) sobre Práticas de Liderança do questionário *LPI* obtidos pelos Oficiais da ESFA, e a partir dos valores mínimos e máximos, as médias e o respetivo desvio padrão, constata-se que o item mais pontuado é “Ouço ativamente os diversos pontos de vista”, com uma média igual a 9,2 (m=9,2 - Com muita frequência). O item menos pontuado é “Encontro formas de comemorar as conquistas”, com uma média igual a 5,9 (m=5,9 - Quase nunca). As posições “Às vezes” e “Com certa frequência” apresentam alguma frequência no que respeita as suas médias.

Tabela 33- Dimensões da Práticas de liderança na ESFA – estatísticas descritivas

Práticas de liderança	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Inspirar uma visão partilhada	2,17	9,67	<b>6,47</b>	1,60
Mostrar caminho	4,17	9,17	7,18	1,30
Desafiar processo	3,00	9,33	6,63	1,44
Permitir que os outros ajam	4,00	21,17	7,94	2,82
Encorajar a vontade	17,83	51,67	<b>36,29</b>	8,09

No que se refere às cinco dimensões das Práticas de Liderança, de acordo com Kouzes e Posner, pode-se concluir que os Oficiais da ESFA obtêm valor mais elevado na dimensão “Encorajar a vontade”, com uma média de 36,29 (m=36,29), enquanto a média mais baixa verifica-se na dimensão “Inspirar uma visão partilhada” com uma média de 6,47 (m=6,47).

Tabela 34 - Correlação entre as práticas de liderança na ESFA

	Inspirar uma visão partilhada	Mostrar caminho	Desafiar processo	Permitir que os outros ajam
Mostrar caminho	.715**			
Desafiar processo	.750**	.647**		
Permitir que os outros ajam	,151	.363**	<b>,008</b>	
Encorajar a vontade	.668**	.754**	.617**	.355**
**. P<0.001				

Ao nível da amostra da ESFA, os coeficientes de correlação entre as dimensões da escala são todos estatisticamente significativos, positivos, moderado e moderado elevado. A correlação mais forte ocorre no item “Desafiar processo” e “Inspirar uma visão partilhada” com uma correlação  $r = ,750$  e a menos forte ocorre no “item” “Permitir que os outros ajam” e “Desafiar processo” onde temos correlação  $r = ,008$ .

### 3.4 1 Comparação das práticas de liderança

Vejamos agora a comparação das práticas de liderança dos professores da AM e da ESFA, segundo o Modelo LPI (Kouzes e Posner).

#### Dimensão: Mostrar o caminho

Tabela 35 - Estatísticas descritivas

Instituição militar na qual presta serviço		N	Média	Desvio padrão	Erro médio padrão
<b>Mostrar caminho</b>	AM	75	7,2578	1,53030	,17670
	ESFA	62	7,1828	1,30318	,16550

Tabela 36 - t Student para amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		t-test para igualdade de médias						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Limite inferior	
<b>Mostrar o caminho</b>	Igualdade de variância assumida	1,626	,204	,305	135	,761	,07498	,24582	-,41118	,56114
	Igualdade de variância não assumida			,310	134,870	,757	,07498	,24211	-,40384	,55380

O pressuposto de homogeneidade de variâncias para aplicação de teste-t cumpre-se visto que o valor da estatística de igualdade das variâncias (Sig = 0.20) é maior que 0.05.

#### Hipótese de igualdade das médias

H<sub>0</sub>: Em média as práticas de liderança em relação dimensão “mostrar caminho” é igual nas duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

H<sub>a</sub>: Em média as práticas de liderança em relação dimensão “mostrar caminho” é diferente nas duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

### Conclusão

A um nível de confiança de 95%, há evidências suficientes para aceitar a hipótese nula, aceitando a hipótese de que não existe diferença significativa entre as práticas de liderança na *dimensão mostrar caminho* nas duas instituições (AM = 7.25 > ESFA = 7.18), porque Sig = 0.76 > 0.05.

### Dimensão: Inspirar uma visão partilhada

Tabela 37- Estatísticas descritivas

Instituição militar na qual presta serviço		N	Média	Desvio padrão	Erro médio padrão
<b>Inspirar uma visão partilhada</b>	AM	74	7,0833	1,35688	,15773
	ESFA	62	6,4651	1,60263	,20353

Tabela 38 – t Student para amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		t-test para igualdade de médias						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Limite inferior	
<b>Inspirar uma visão partilhada</b>	Igualdade de variância assumida	,251	,617	2,437	134	,016	,61828	,25375	,11640	1,12016
	Igualdade de variância não assumida			2,401	120,081	,018	,61828	,25750	,10845	1,12811

O pressuposto de homogeneidade de variâncias para aplicação de teste-t cumpre-se visto que o valor da estatística de igualdade das variâncias (Sig = 0.62) é maior que 0.05.

### Hipótese de igualdade das médias

$H_0$ : Em média as práticas de liderança na dimensão “**inspirar uma visão partilhada**” é mesma para as duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

$H_a$ : Em média as práticas de liderança na dimensão “**inspirar uma visão partilhada**” é diferente para as duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

### Conclusão

A um nível de confiança de 95% há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula, aceitando a hipótese de que a diferença das práticas média da dimensão “**inspirar uma visão partilhada**” é estatisticamente significativa ( $AM = 7.08 > ESFA = 6.47$ ), pelo facto do valor da estatística  $Sig = 0.02$  ser menor que o nível de significância de 0.05.

### Dimensão: Desafiar o processo

Tabela 39 - Estatísticas descritivas

Instituição militar na qual presta serviço		N	Média	Desvio padrão	Erro médio padrão
<b>Desafiar o processo</b>	AM	75	6,9044	1,51696	,17516
	ESFA	62	6,6344	1,44190	,18312

Tabela 40 - t Student para amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		t-test para igualdade de médias						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (bi-caudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Limite inferior	
<b>Desafiar o processo</b>	Igualdade de variância assumida	,005	,943	1,060	135	,291	,27004	,25464	-,23356	,77364
	Igualdade de variância não assumida			1,066	132,355	,289	,27004	,25341	-,23122	,77129

O pressuposto de homogeneidade de variâncias para aplicação de teste-t cumpre-se visto que o valor da estatística de igualdade das variâncias (Sig = 0.94) é maior que 0.05.

### **Hipótese de igualdade de médias**

H<sub>0</sub>: Em média as práticas de liderança na dimensão “desafiar o processo” é igual nas duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

H<sub>a</sub>: Em média as práticas de liderança na dimensão “desafiar o processo” é diferente nas duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

### **Conclusão**

A um nível de confiança de 95% há evidências suficientes para aceitar a hipótese nula, aceitando a hipótese de que não existe diferença significativa entre as práticas de liderança nas duas instituições (AM = 6.90 > ESFA = 6.63), porque Sig = 0.29 > 0.05

### **Dimensão: Permitir que os outros ajam**

Tabela 41 - Estatísticas descritivas

Instituição militar na qual presta serviço		N	Média	Desvio padrão	Erro médio padrão
<b>Permitir que os outros ajam</b>	AM	75	7,5156	1,41559	,16346
	ESFA	62	7,9382	2,82121	,35829

Tabela 42 - t Student para amostras independentes

Teste de Levene para igualdade de variâncias		t-test para igualdade de médias						
F	Sig.	T	Df	Sig. (bicaudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
							Limite inferior	

<b>Permitir que os outros ajam</b>	Igualdade de variância assumida	2,660	,105	-1,136	135	,258	-,42262	,37191	1,15815	,31292
	Igualdade de variância não assumida			-1,073	85,964	,286	-,42262	,39382	1,20551	,36027

O pressuposto de homogeneidade de variâncias para aplicação de teste-t cumpre-se, visto que o valor da estatística de igualdade das variâncias (Sig = 0.11) é superior que 0.05.

### **Hipótese de igualdade de médias**

H<sub>0</sub>: Em média as práticas de liderança na dimensão “**Permitir que os outros ajam**” é mesma para as duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

H<sub>a</sub>: Em média as práticas de liderança na dimensão “**Permitir que os outros ajam**” é diferente para as duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

### **Conclusão**

A um nível de confiança de 95% há evidências suficientes para não rejeitar a hipótese nula, que afirma não existir diferença significativa entre as práticas de liderança nas duas instituições de ensino (AM = 7.52 < ESFA = 7.94), porque, Sig = 0.25 > 0.05

### **Dimensão: Encorajar a vontade**

Tabela 43 - Estatísticas descritivas

Instituição militar na qual presta serviço	N	Média	Desvio padrão	Erro médio padrão
<b>Encorajar a vontade</b>	AM	74	36,7725	7,95897
	ESFA	62	36,2930	8,08514

Tabela 45 - t Student para amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		t-test para igualdade de médias						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (bicaudal)	Diferença média	Desvio padrão da diferença	95% Intervalo de confiança da diferença	
									Limite inferior	
<b>Encorajar a vontade</b>	Igualdade de variância assumida	,099	,754	,347	134	,729	,47951	1,38023	2,25034	3,20936
	Igualdade de variância não assumida			,347	129,132	,729	,47951	1,38216	2,25510	3,21412

O pressuposto de homogeneidade de variâncias para aplicação de teste-t cumpre-se visto que o valor da estatística de igualdade das variâncias (Sig = 0.75) é maior que 0.05.

#### **Hipótese de igualdade de médias**

H<sub>0</sub>: Em média as práticas de liderança na dimensão “**Encorajar a vontade**” é mesma nas duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

H<sub>a</sub>: Em média as práticas de liderança na dimensão “**Encorajar a vontade**” é diferente nas duas instituições de ensino militar (AM/ESFA).

A um nível de confiança de 95% há evidências suficientes para não rejeitar a hipótese nula, portanto, não existe diferença estatisticamente significativa entre as práticas de liderança nas duas instituições de ensino (AM = 36.77 > ESFA = 36.29), Sig = 0.73 > 0.05.

Analisadas as práticas de liderança, segundo Kouzes e Posner, a partir dos dados dos inquiridos, tanto na AM como na ESFA, verifica-se que nas cinco dimensões existe pressuposto de homogeneidade de variáveis para aplicação do teste-t. A partir das hipóteses formuladas (H<sub>0</sub>; H<sub>a</sub>) conclui-se que nas cinco dimensões testadas não existe diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de liderança nas duas instituições de ensino para as dimensões ‘Mostrar o caminho’; ‘Desafiar o processo’; ‘Permitir que os outros ajam’ e ‘Encorajar a vontade’. Contudo na dimensão ‘Inspirar

uma visão partilhada' a diferença é estatisticamente significativa entre as práticas de liderança da AM e da ESFA.

### **3.4.2 Análise das Medidas de Tendência Central**

Considerando que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre as duas amostras – AM e ES – para 4 das 5 dimensões, apresenta-se em seguida uma análise relativa aos valores de tendência central. Complementarmente, analisa-se igualmente a variável classe de oficiais: oficiais subalternos e oficiais superiores.

#### **Dimensão “Mostrar o Caminho”**

- **Mediana**

Os itens desta dimensão apresentaram valores de mediana entre as categorias com “certa frequência” e “geralmente” indicando que mais de metade da amostra de inquiridos admite que apresentam o comportamento descrito nos itens que compõem a referida dimensão ao menos com “certa frequência” ou “geralmente”.

- **Moda**

Os itens desta dimensão apresentaram como valores modais 8, 9 e 10 (com exceção do item “Peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro”, que apresentou valor modal =6), indicando que maioritariamente os inquiridos apresentam o comportamento descrito nos itens desta dimensão “geralmente”, “com muita frequência” ou “quase sempre”.

**Quadro 17:** Atributos da dimensão “mostrar o caminho”

Atributos da dimensão “mostrar o caminho”	Média	Mediana	Moda
Dou exemplo pessoal do que espero dos outros	7,25	8	8
Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados	7,3	8	10
<u>Cumpro as minhas promessas e compromissos</u>	<b><u>7,75</u></b>	<b><u>8</u></b>	<b><u>10</u></b>
Peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro	6,7	7	6
Construo consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa Instituição	6,8	7	8
Deixo claro a minha filosofia de liderança.	7,35	8	9

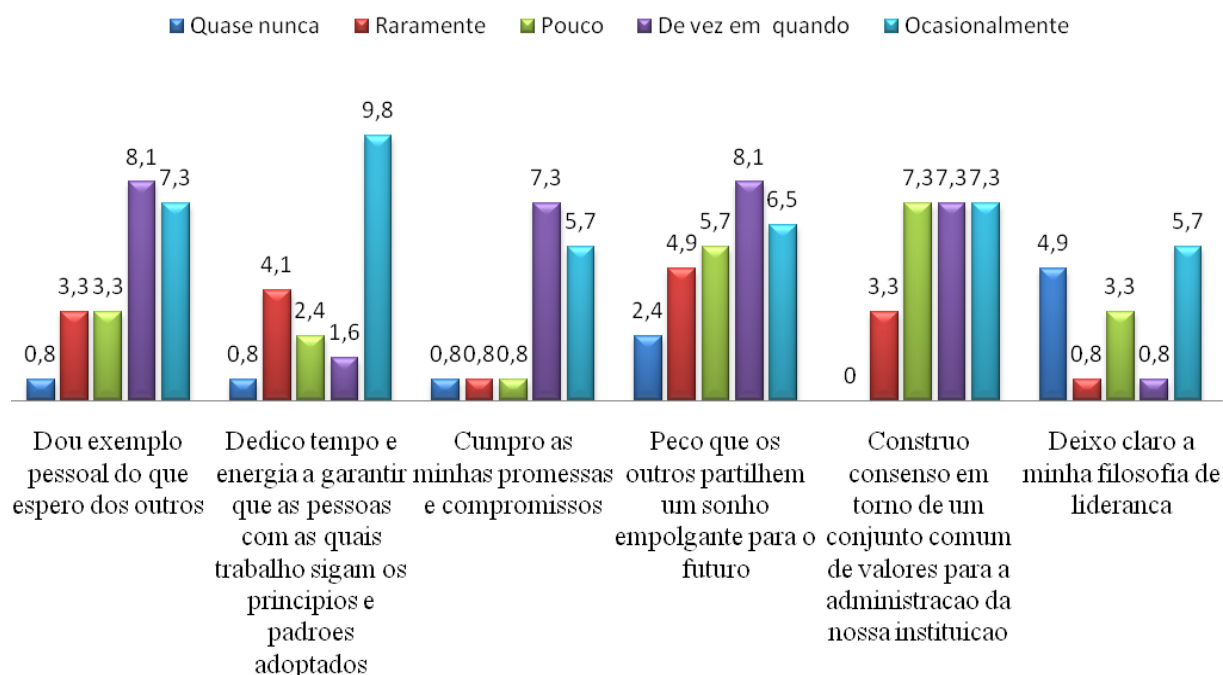
A estatística de validação *Alpha de Cronbach* apresenta um valor acima de do limite de razoabilidade ( $0.688 > 0.5$ ), o que significa que esta dimensão é “robusta” para inferências, ou seja, generalizações da amostra para a população.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.688	6

### **Frequências dos itens da dimensão “mostrar caminho”**

Os itens da dimensão “mostrar caminho” apresentaram como categorias de maior frequência: quase nunca, raramente, pouco, de vez enquanto e ocasionalmente. O item “dou exemplo pessoal do que espero dos outros”, apresentou uma maior frequência na categoria “de vez em quando” e “ocasionalmente”; o item “dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adotados” apresentou como maior frequência a posição “ocasionalmente”; o item “cumpro as minhas promessas e compromisso” apresentou como item de maior frequência “de vez em quando”, o item “peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro” apresentou como categoria de maior frequência “de vez em quando”, o item “construo consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa

instituição” apresentou um empate nas categorias de maior frequência, sendo as mesmas “pouco”, “de vez em quando” e “ocasionalmente”; e por fim o item “deixo claro a minha filosofia de liderança” apresentou a categoria “ocasionalmente” como a de maior frequência.



**Gráfico 9** - Frequências dos itens da dimensão “mostrar caminho”

### **Mapeamento percentual da dimensão “mostrar caminho”**

O item “Cumpro as minhas promessas e compromissos” apresentou a maior média de frequência em termos de comportamento assumido pelos inquiridos da amostra. Como tal, foi feito o mapeamento percentual das duas classes de oficiais subalternos e superiores, observando-se que os subalternos tendem a assumir o comportamento descrito neste item “às vezes” enquanto os superiores apresentam o referido comportamento “quase sempre”. As categorias “raramente”, “quase nunca”, “ocasionalmente” e “pouco” apresentaram-se de forma isolada aos restantes,

demonstrando que são escassos os casos de inquiridos que tal afirmaram e em nenhum momento correlacionam-se com as categorias da classe de oficiais apresentada.

Apesar do mapeamento da dimensão “mostrar o caminho” apresentar maior média frequência no item “Cumpro as minhas promessas e compromissos”, analisado o mapeamento verifica-se que os subalternos fazem-no “às vezes”, enquanto os superiores “quase sempre”. Estes valores indicam que os oficiais percebem que no seu dia-a-dia impõem aos formandos a forma como estes devem-se comportar e posicionar-se perante os deveres e valores da organização militar, assim como no cumprimento de missões militares.

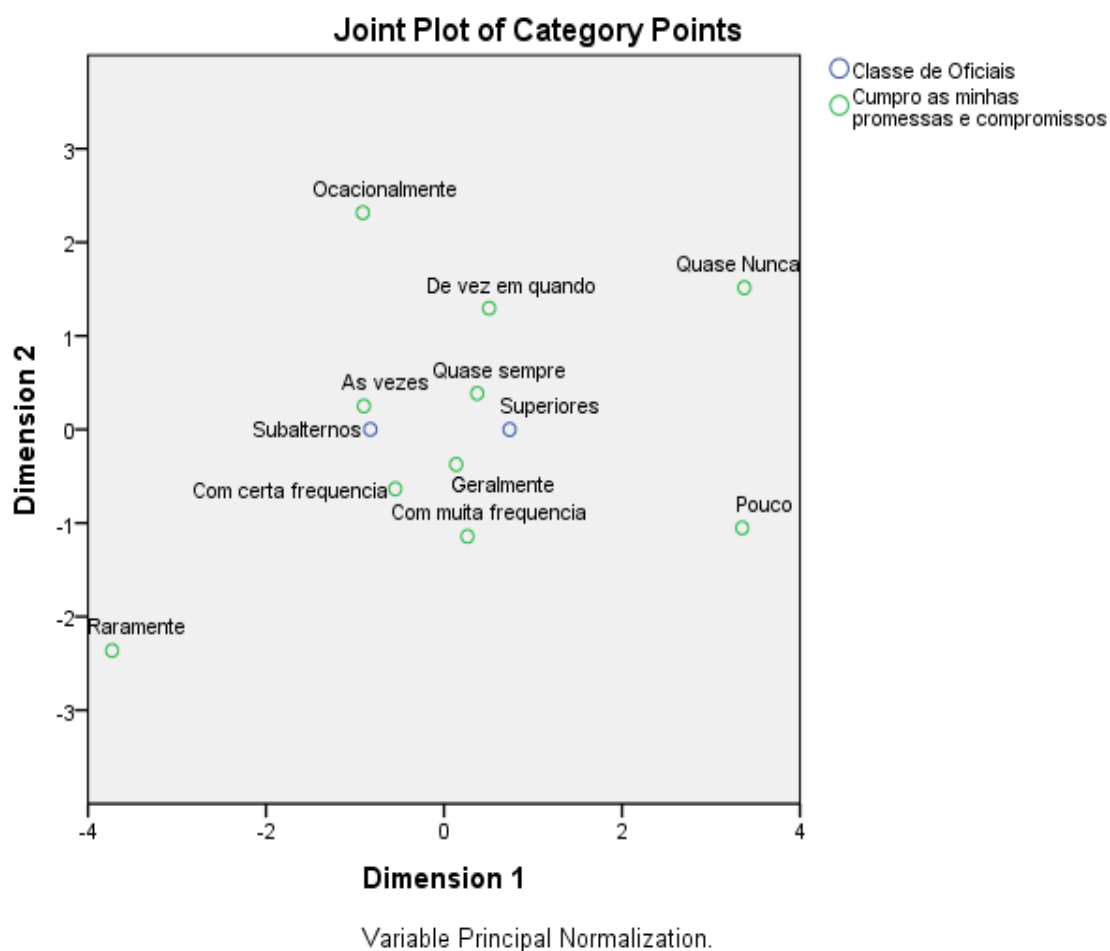


Figura 9 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Cumpro as minhas promessas e compromissos” e posto militar

Para Kouzes & Posner (2009, p. 69) para se ser líder credível, tem de se compreender bem aquilo em que se acredita firmemente, valores, princípios, padrões, ética e ideias, tudo o que nos faz mover. Tem de se escolher aberta e honestamente os princípios que se vai usar para guiar as decisões e ações. Depois, tem de se expressar com sinceridade. Tem de se comunicar aquilo em que se acredita realmente de forma a mostrar mesmo quem se é.

Mas os líderes não falam apenas por si mesmos quando falam dos valores que devem guiar as suas declarações e ações. Quando os líderes expressam apaixonadamente um compromisso para com qualidade, uma inovação ou um serviço ou qualquer valor, esses líderes não estão apenas a dizer: “Eu acredito nisto”, estão a comprometer-se com toda uma organização. Estão a dizer “Nós acreditamos nisto.” Por isso, os líderes têm não só de ser claros em relação ao que acreditam pessoalmente, mas também de se clarificarem de que há um entendimento em relação a um conjunto de valores partilhados por todos os que lidera (Kouzes & Posner, 2009, p. 70).

### **Dimensão “Inspirar uma Visão Partilhada”**

- **Mediana**

Os valores de mediana dos itens que compõem a presente dimensão são tendenciosos a 7ª e 8ª categoria, respetivamente “com certa frequência” e “geralmente”, indicando que mais de metade dos inquiridos tende a apresentar o comportamento descrito nos itens com esta ordem de frequência.

- **Moda**

Os valores modais indicam que os inquiridos respondem maioritariamente “geralmente”, “com muita frequência”, apresentando o comportamento descrito nos itens desta dimensão.

**Quadro 18:** Atributos da dimensão “mostrar o caminho”

<b>Atributos da dimensão “Inspirar uma visão partilhada”</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho	6,8	7	8
Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser	6,45	7	7
Peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro	6,7	7	6
Envolver as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados	6,5	7	7
Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar.	6,75	7	7
Falo com convicção sincera sobre o significado e objetivos maiores do trabalho	<b>7,45</b>	<b>8</b>	<b>9</b>

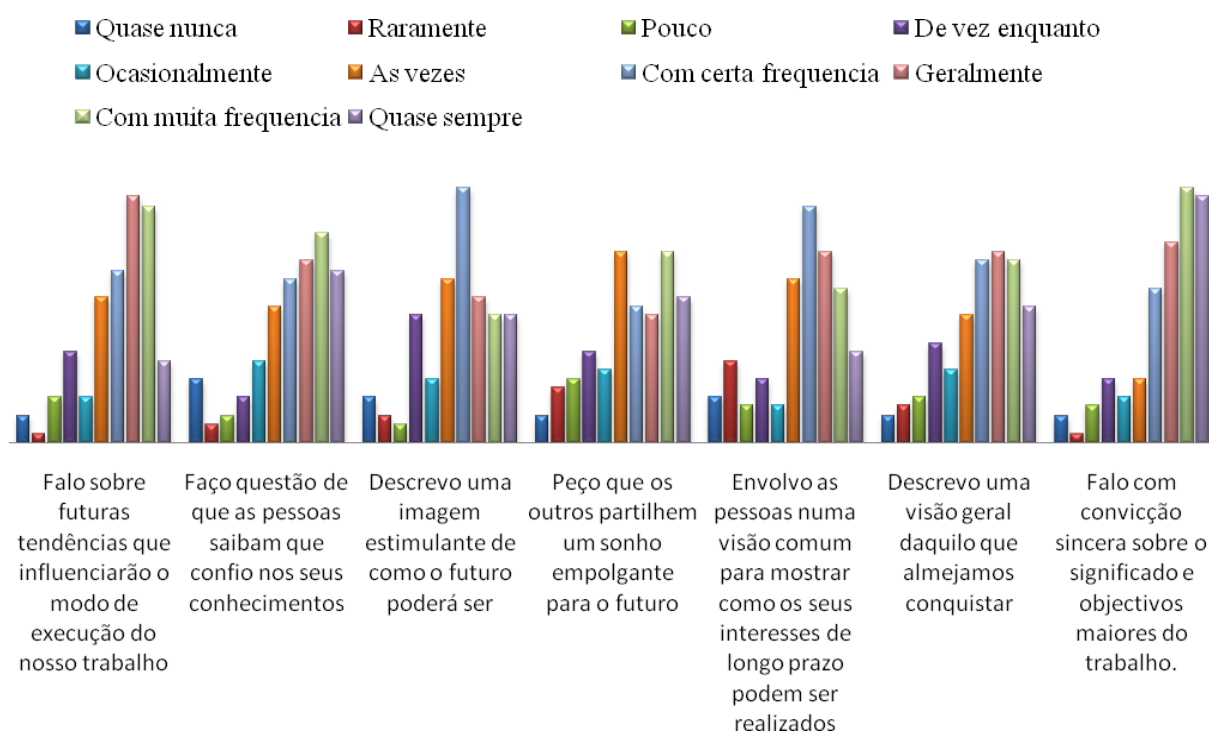
Pela tabela abaixo constata-se a estatística de validação da dimensão “uma visão compartilhada”, que pelo valor apresentado conclui-se que é estatisticamente consistente e adequada para se inferir o carácter dos atributos desta amostra para população.

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.735	6

**Frequência dos itens da dimensão “inspirar uma visão partilhada”**

Para a dimensão “inspirar uma visão partilhada”, o item “falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho” apresenta como categoria de maior frequência “geralmente”; o item “faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos” apresenta como categoria de maior frequência “pouco”; o item “descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser” apresenta

como categoria de maior frequência “com certa frequência”; o item “peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro” apresenta como categorias de maior frequência “às vezes” e “com muita frequência”; o item “envolvo as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados” apresenta a categoria “com certa frequência” como a de maior frequência; o item “descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar” apresenta a categoria “geralmente” como a de maior frequência e por fim a categoria “falo com convicção sincera sobre o significado e objetivos maiores do trabalho” apresenta a categoria “com muita frequência” como a de maior frequência.



**Gráfico 10** - Frequências dos itens da dimensão “inspirar uma visão partilhada”

### **Mapeamento percentual da dimensão “inspirar uma visão partilhada”**

Pelo mapeamento das categorias da variável classe de oficiais e das categorias do item “falo com convicção sincera sobre o significado e objetivos maiores do trabalho”, observa-se uma relação não explícita dos subalternos com as categorias, porém os superiores têm uma ligeira relação com a categoria “com certa frequência”, podendo-se afirmar que estes tendem a ter o comportamento descrito no item com esta ordem de frequência. As categorias “quase nunca”, “raramente”, “quase sempre” encontram-se isoladas dos restantes itens, mostrando não correlação com as classes de oficiais.

O posicionamento não explícito em relação aos oficiais subalternos observado neste item indica que estes oficiais no seu dia-a-dia percecionam convicções fracas no trabalho que eles desenvolvem, não significando no entanto que eles sejam pouco íntegros mas pode estar relacionado com a fraca comunicação entre os dirigentes do nível superior para com esta categoria de oficiais. Porém os superiores têm tendência a fazer “com certa frequência”, o que mostra que esta categoria de oficiais no seu dia-a-dia percecionam “convicção forte sobre o significado e objetivos maiores do trabalho” que desenvolvem em relação aos formandos, assim servem de inspiração para estes naquilo que é a visão dentro da organização, este facto pode ser explicado porque esta categoria de oficiais muitas vezes participarem nos fóruns de decisão estratégica.

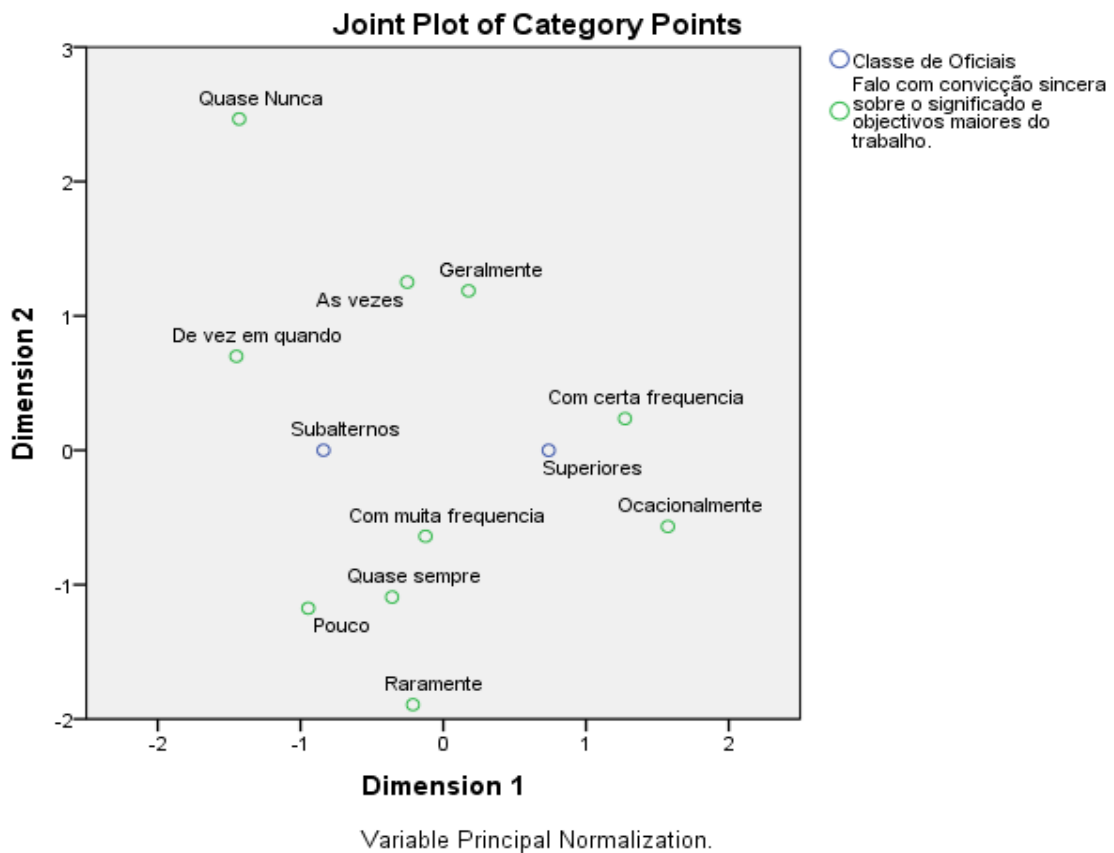


Figura 10 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Falo com convicção sincera”

Para Kouzes & Posner (2009, p. 129) não importa o nome que se lhe dá, *visão, propósito, missão, legado, sonho, chamamento ou objetivo da vida*, vai dar o mesmo. Se vamos ser líderes catalíticos na vida, temos de ser capazes de imaginar um futuro positivo. Quando concebemos o futuro que queremos para nós e para os outros e quando sentimos paixão pelo legado que queremos deixar, então é muito mais provável que tenhamos a coragem de dar o primeiro passo em frente. Se não tivermos a mínima noção sobre as nossas esperanças, sonhos e aspirações, então a probabilidade de fazermos algo é nula.

Os líderes exemplares olham para o futuro. São capazes de conceber o futuro, de olhar para lá do horizonte do tempo e imaginar as grandes oportunidades que se aproximam. Veem algo à frente, por muito vago que possa parecer à distância e imaginar que os

feitos extraordinários são possíveis e que o normal pode ser transformado em algo nobre (Kouzes & Posner, 2009, p. 129).

Mas isso não é só uma visão do líder. É uma visão partilhada. Todos temos sonhos e aspirações. Todos pensamos no futuro; todos queremos que o amanhã seja melhor do que hoje. Os líderes têm de se certificar de que o que vêem também é algo que os outros podem ver. Quando as visões são partilhadas, atraem mais pessoas, conseguem níveis maiores de motivação e aguentam mais desafios do que as visões de uma pessoa só. Os líderes desenvolvem a capacidade de Conceber o Futuro para eles e para os outros (imaginar as possibilidades; encontrar um propósito comum).

### **Dimensão “Desafiar o Processo”**

- Mediana

Os valores de mediana tendem a assumir a 7ª e a 8ª categoria, significando que mais de metade dos inquiridos tendem a assumir o comportamento descrito nos itens desta dimensão com certa frequência ou geralmente.

- Moda

Os valores modais indicam que os inquiridos assumiram maioritariamente as ordens de frequência: com certa frequência, geralmente e quase sempre.

**Quadro 19** - Atributos da dimensão “desafiar o processo”

<b>Atributos da dimensão “desafiar o processo”</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Busco oportunidades desafiadoras que testam as minhas capacidades e os meus conhecimentos	7,1	7,5	8
Desafio as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho	6,7	7	8
Busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos	6,35	7	8
Pergunto “o que podemos aprender?” quando as coisas não saem conforme o esperado	6,65	7	7
Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, fazemos planos concretos	6,95	8	8

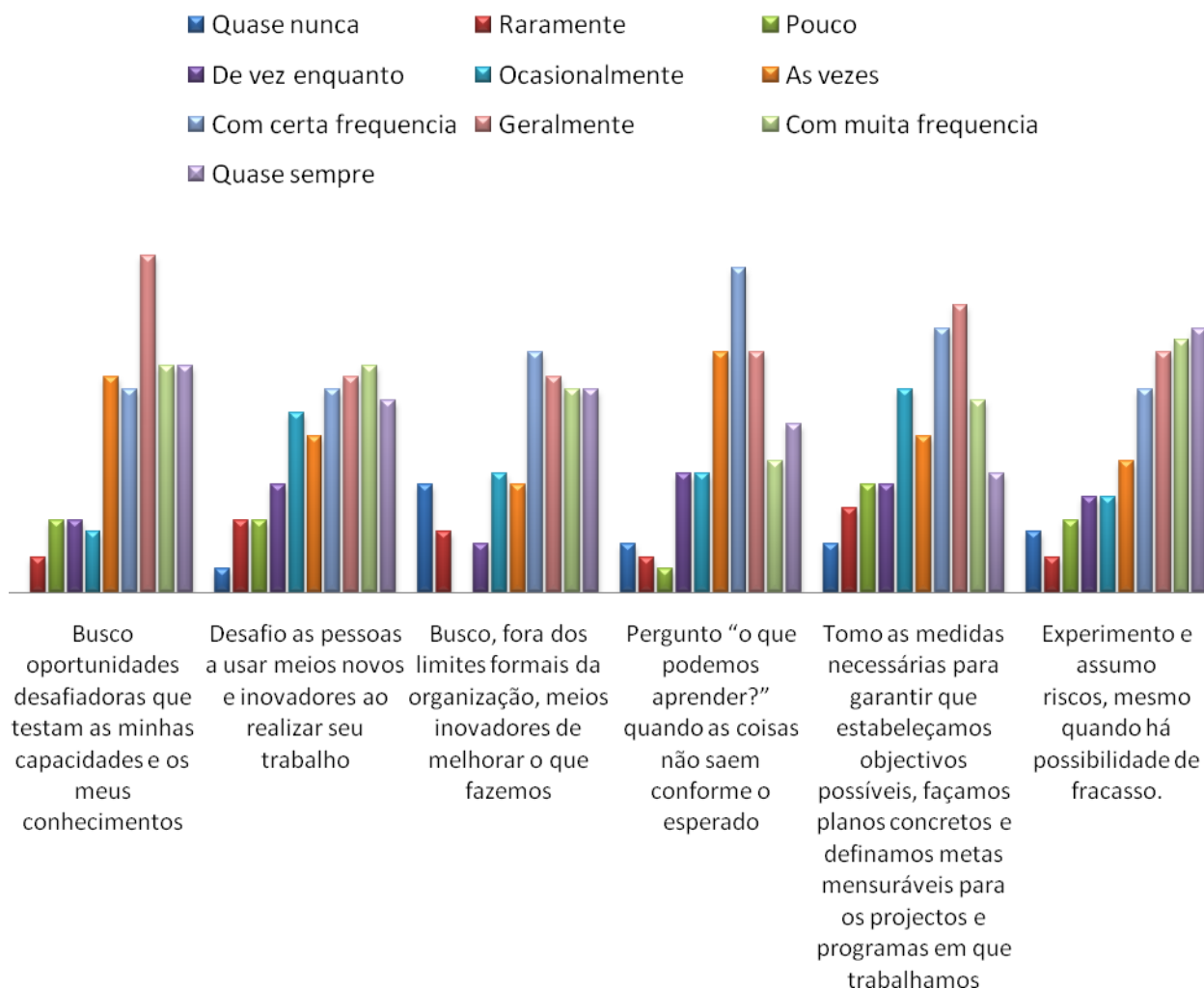
Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso	6,85	7	10
--	------	---	----

Pela tabela abaixo observa-se a estatística de validação Alpha de Cronbach que pelo valor apresenta um valor que demonstra que a dimensão “uma visão partilhada” é consistente com os itens que apresenta e acurável para inferências.

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.726	6

### **Frequência dos itens da dimensão “desafiar o processo”**

Relativamente à dimensão “desafiar o processo”, no item “busco oportunidades desafiadoras que testam as minhas capacidades e os meus conhecimentos” a categoria de maior frequência é a “geralmente”; para o item “desafio as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho” teve como categoria de maior frequência “com muita frequência”; o item “busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos” apresenta a categoria “com muita frequência” como a de maior frequência; o item “pergunto: o que podemos aprender? Quando as coisas não saem conforme o esperado” apresenta como categoria de maior frequência “com certa frequência”; o item “tomo medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objetivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para programas em que trabalhamos” teve como categoria de maior frequência “geralmente” e por fim o item “experimento e assumo riscos mesmo quando há possibilidade de fracasso” teve como categoria de maior frequência “quase sempre”.



**Gráfico 11** - Frequências dos itens da dimensão “desafiar o processo”

### **Mapeamento percentual da dimensão “desafiar o processo”**

Observando os segmentos percentuais das categorias da classe de oficiais com o item “Busco oportunidades desafiadoras que testam as minhas capacidades e os meus conhecimentos”, observa-se que os oficiais subalternos apresentam uma proximidade com a categoria “às vezes” e embora os superiores não tenham uma proximidade explícita, pode-se assumir que se aproximam da categoria “quase sempre”.

A análise destas categorias indica que na sua maioria os oficiais subalternos no seu dia-a-dia desafiam as suas próprias capacidades assim como os seus conhecimentos, dando

importância à formação que desenvolvem nestas instituições de ensino militar. Por sua vez, os oficiais superiores procuram ser retos e íntegros de acordo com os conhecimentos acumulados e ao serviço da instituição militar, buscando sempre oportunidades que lhes desafiem em capacidades e conhecimentos, daí a tendência para a categoria “quase sempre”.

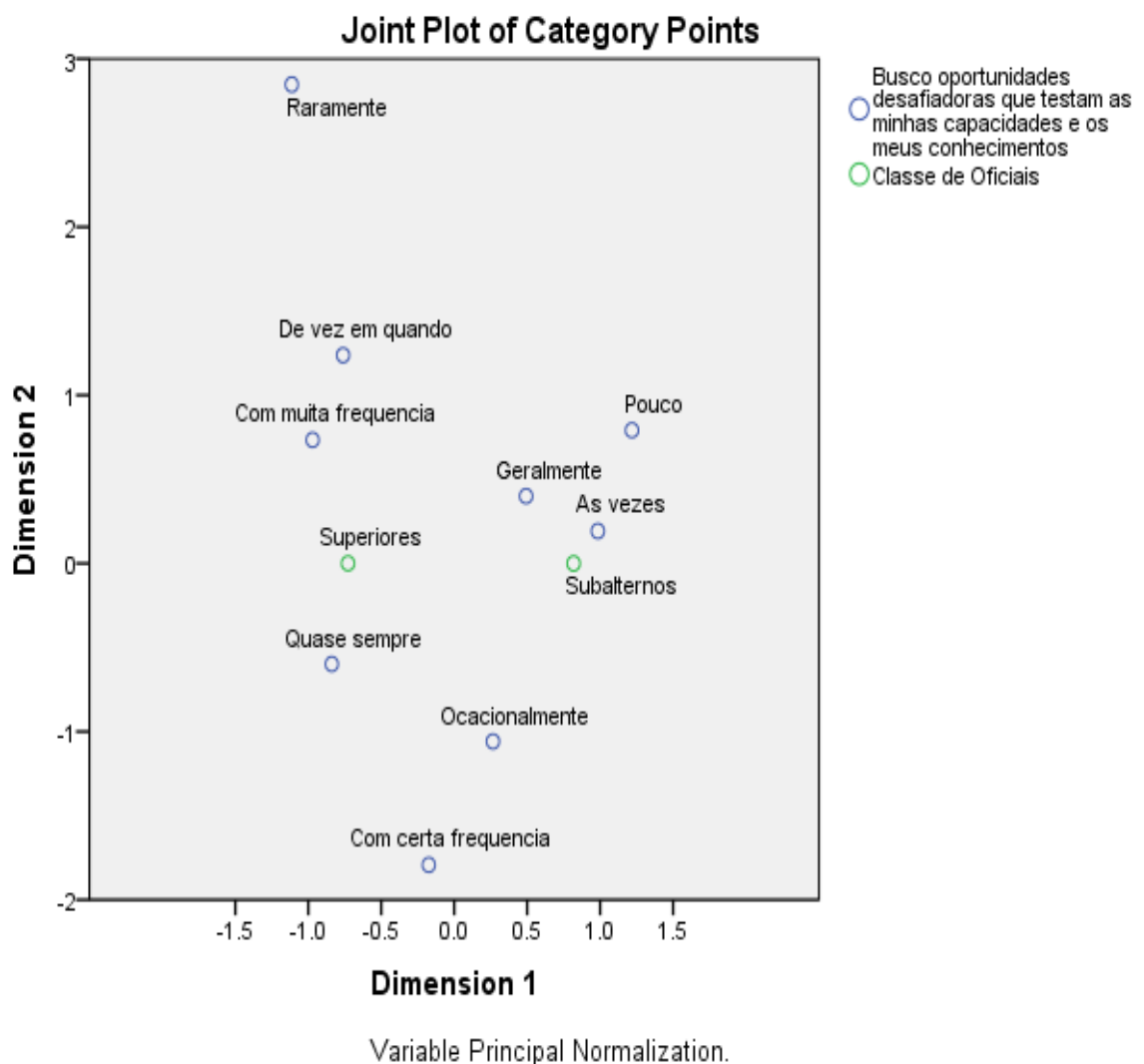


Figura 11 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Busco oportunidades desafiadoras....”

Segundo Posner & Kouzes (2013, p. 138), a mudança é trabalho de líderes. Já não se trata de rotina, e os líderes exemplares sabem que precisam transformar a maneira como se fazem as coisas. Não se consegue produzir resultados além das expectativas apenas com boas intenções. E toda a mudança exige que os líderes procurem ativamente novas maneiras de fazer melhor as coisas – crescer, inovar e se aprimorar. Os líderes exemplares assumem o compromisso de *Buscar Oportunidades* conseguir para que se realizem coisas extraordinárias. Eles se empenham em cumprir dois mandamentos (tome a iniciativa; olhe para fora).

Os autores acrescentam que às vezes os líderes precisam sacudir as coisas. Outras vezes, basta explorar as incertezas que os cercam. Seja como for, os líderes fazem acontecer. E, para fazer acontecer, praticam a extroversão, procurando ativamente ideias inovadoras, além das fronteiras do convencional.

Quando nos lembramos de nossas melhores experiências pessoais de liderança, sempre nos ocorre algum tipo de desafio. Por quê? Porque as dificuldades pessoais e profissionais sempre nos levam a um confronto face a face com quem realmente somos e até que ponto de facto estamos dispostos a nos transformar (Posner & Kouzes, 2013, p. 139).

As dificuldades testam as pessoas e impõem soluções criativas para manejar novas situações. Os desafios tendem a revelar o melhor das pessoas. No entanto, quando os tempos são estáveis e seguros, as pessoas não se submetem a testes muito rigorosos. Elas podem apresentar bom desempenho, serem promovidas e até alcançar fama. Mas a certeza e a rotina nutrem a complacência. Os novos desafios sempre impõem mudanças, sempre requerem que as coisas se tornem diferentes. Você não pode reagir com as mesmas velhas soluções. É preciso mudar o *status quo*. E isso é exatamente o que as pessoas fizeram nas suas melhores experiências pessoais de liderança. Enfrentam os desafios com as mudanças (Posner & Kouzes, 2013, p. 139).

### **Dimensão “Permitir que os Outros Ajam”**

- **Mediana**

Os valores de mediana indicam que acima de metade dos inquiridos da amostra assumem o comportamento descrito nos itens ao menos “com certa frequência”.

- **Moda**

Os valores modais mostram que os inquiridos tendem maioritariamente a afirmar que assumem o comportamento descrito nos itens desta dimensão “geralmente” e “quase sempre”.

**Quadro 20** - Atributos da dimensão “permitir que os outros ajam”

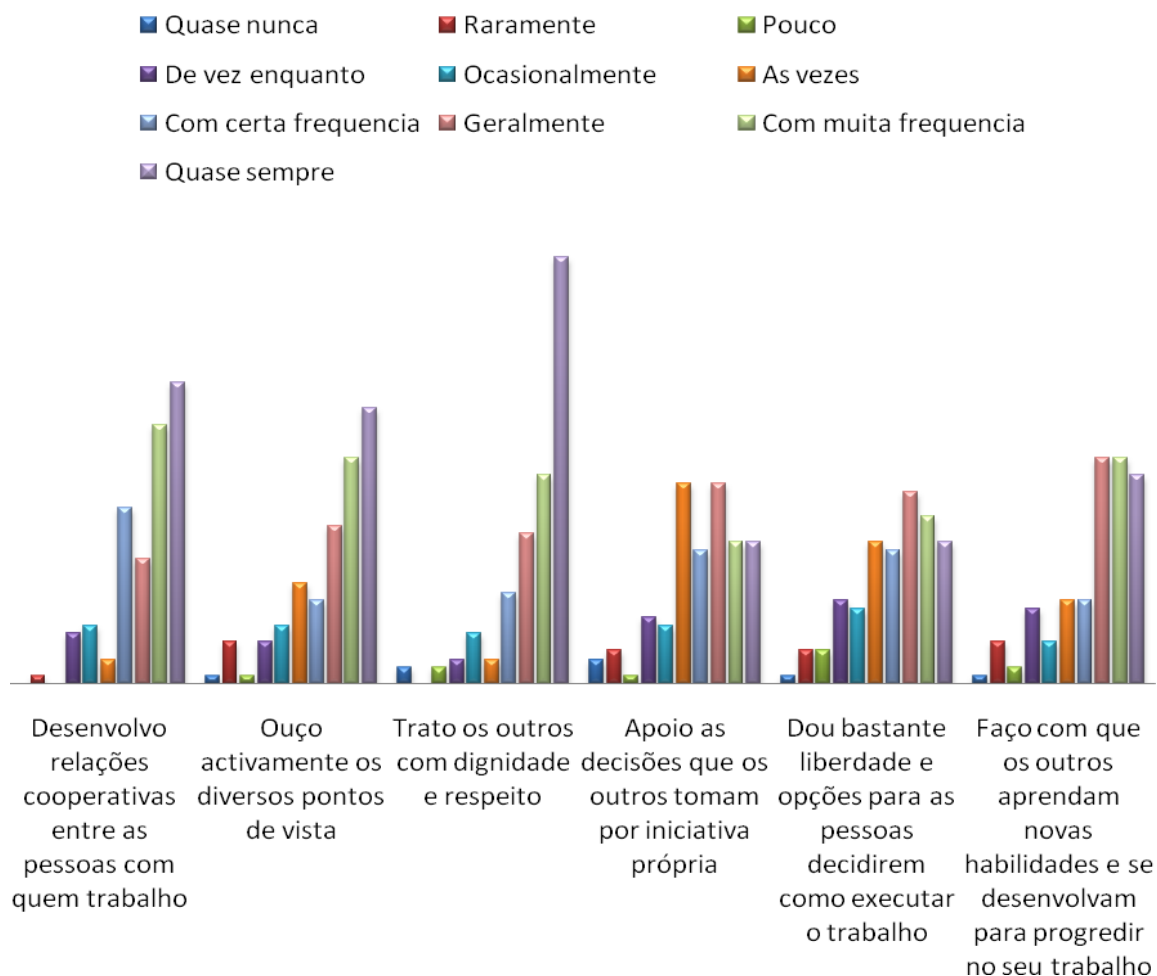
<b>Atributos da dimensão “permitir que os outros ajam”</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho	8,55	8,5	10
Ouçõ ativamente os diversos pontos de vista	8,3	8	10
Trato os outros com dignidade e respeito	<b>8,1</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria	6,95	7	8
Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho	7	7	8
Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho	7,4	8	8

Pela tabela abaixo extrai-se o valor da estatística de validação Alpha de Cronbach que apresenta um valor que demonstra que esta dimensão “permitir que os outros ajam” é consistente para fazer inferências dos seus respetivos itens.

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.767	6

### **Frequência dos itens da dimensão “permitir que os ajam”**

Nesta dimensão, o item “desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho” apresentou a categoria “quase sempre” como a de maior frequência; o item “ouço ativamente diversos pontos de vista” apresentou a categoria “quase sempre” como a de maior frequência; o item “trato os outros com dignidade e respeito” apresentou a categoria “quase sempre” como a de maior frequência; o item apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria apresentou um empate nas categorias de maior frequência “às vezes” e “geralmente”; o item “dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho apresentou como categoria de maior frequência “geralmente” e por fim o item “faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho” apresentou um empate nas categorias de maior frequência “geralmente” e “com muita frequência”.



**Gráfico 12** - Frequências dos itens da dimensão “permitir que os outros ajam”

### Mapeamento percentual da dimensão “permitir que os outros ajam”

Observando o mapeamento percentual entre a variável de maior frequência “Desenvolvo relações cooperativas entre pessoas com quem trabalho” e a classe de oficiais, verifica-se que os superiores estão associados com a categoria “de vez em quando” e “quase sempre”, enquanto os subalternos não têm uma proximidade explícita, porém pode-se afirmar que tendem a aproximar-se às categorias “com certa frequência” e “com muita frequência”.

Tanto os oficiais superiores assim como os oficiais subalternos, e de acordo com as correlações do mapeamento desta dimensão, mostraram existir coesão, trabalho de equipa e cooperação não obstante algumas diferenças manifestadas pela tendência “de vez em quando” e “quase sempre” para os oficiais superiores.

As relações cooperativas são descritas pela capacidade de desenvolver nos formandos um sentimento de união e espírito de corpo, promovendo o trabalho conjunto baseado na confiança e experiência, desenvolvendo as capacidades de cada formando procurando-se um elemento de referência e estabilidade de modo a obter níveis altos de desempenho na tarefa de líderes do futuro enquanto comandantes mantendo dessa forma padrões organizacionais, respeitando as crenças e os valores militares.

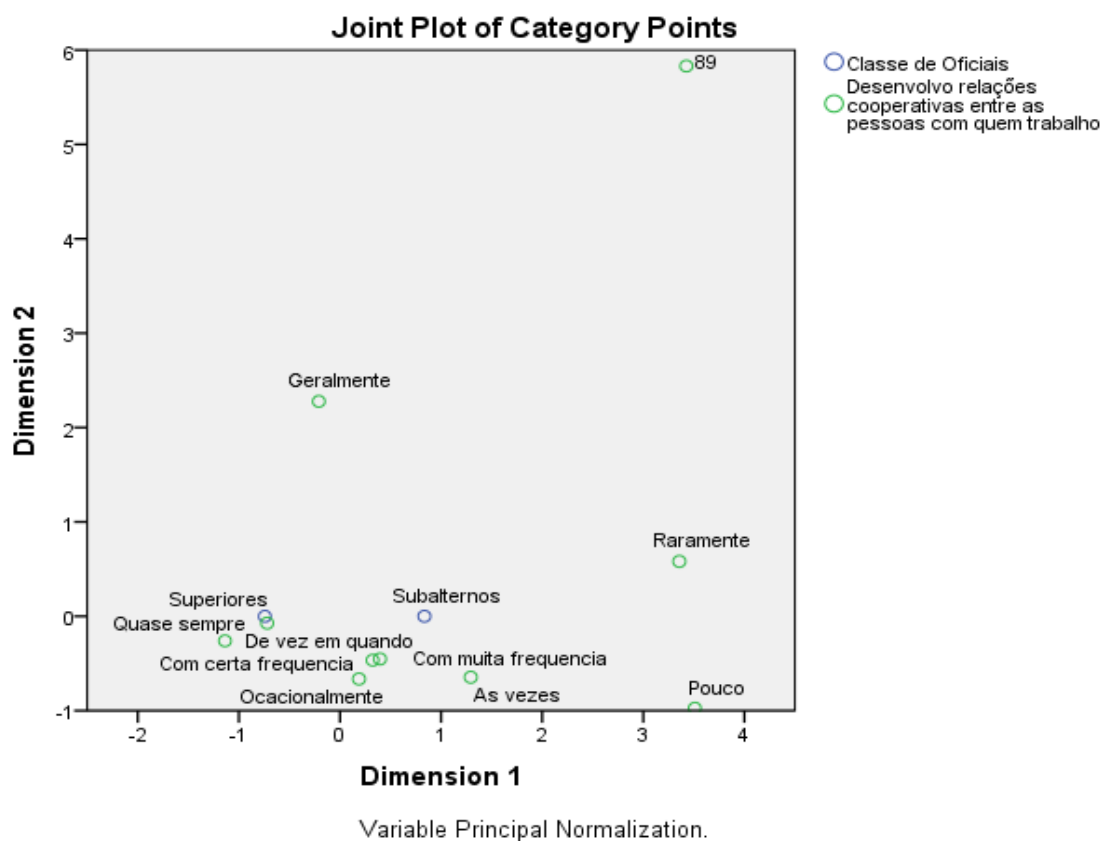


Figura 12 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Desenvolvo relações cooperativas entre pessoas...”

Kouzes e Posner (2009, p. 253) defendem que os líderes sabem que para se criar um ambiente de colaboração têm de determinar as necessidades do grupo para completar um trabalho e de fazer com que a equipa se una num objetivo comum e se respeite. Os líderes têm de fazer com que a confiança e as relações de equipa sejam importantes; não podem deixar isso ao acaso.

A liderança não é um ato isolado, é um trabalho de equipa. Quando se fala dos melhores exemplos pessoais, as pessoas falam aproximadamente do trabalho de equipa e da cooperação como caminho interpessoal para o sucesso, principalmente quando as condições são extremamente difíceis e conturbadas. A colaboração é um imperativo social, sem a qual não se consegue feitos extraordinários nas organizações (Kouzes e Posner, 2009, p. 254).

Para fomentar a colaboração de acordo com estes autores, os líderes têm de ter duas capacidades fundamentais. Têm de *criar um ambiente de confiança; facilitar relações*. A colaboração é uma competência essencial para se conseguir algo e para se manter um desempenho elevado.

### **Dimensão “Encorajar a Vontade”**

- Mediana

Os valores de mediana dos itens que compõem a presente dimensão são tendenciosos a 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> categoria, respetivamente com certa frequência e geralmente, indicando que mais de metade dos inquiridos tende a apresentar o comportamento descrito nos itens com esta ordem de frequência (com certa frequência e geralmente).

- Moda

Os valores modais são respetivos a 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> categorias indicando que os inquiridos maioritariamente geralmente, com muita frequência e quase sempre é que apresentam o comportamento descrito nos itens desta dimensão.

**Quadro 21-** Atributos da dimensão “encorajar a vontade”

<b>Atributos da dimensão “encorajar a vontade”</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito	7,8	8	8
Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos	6,85	8	10
Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo por suas contribuições para o sucesso de um projeto	<b>7,3</b>	<b>8</b>	<b>10</b>
Reconheço publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados	7,1	7	6
Encontro formas de comemorar as conquistas	6,2	7	8
Demonstro reconhecimento e apoio aos membros do grupo pelas suas contribuições	7,7	8	9

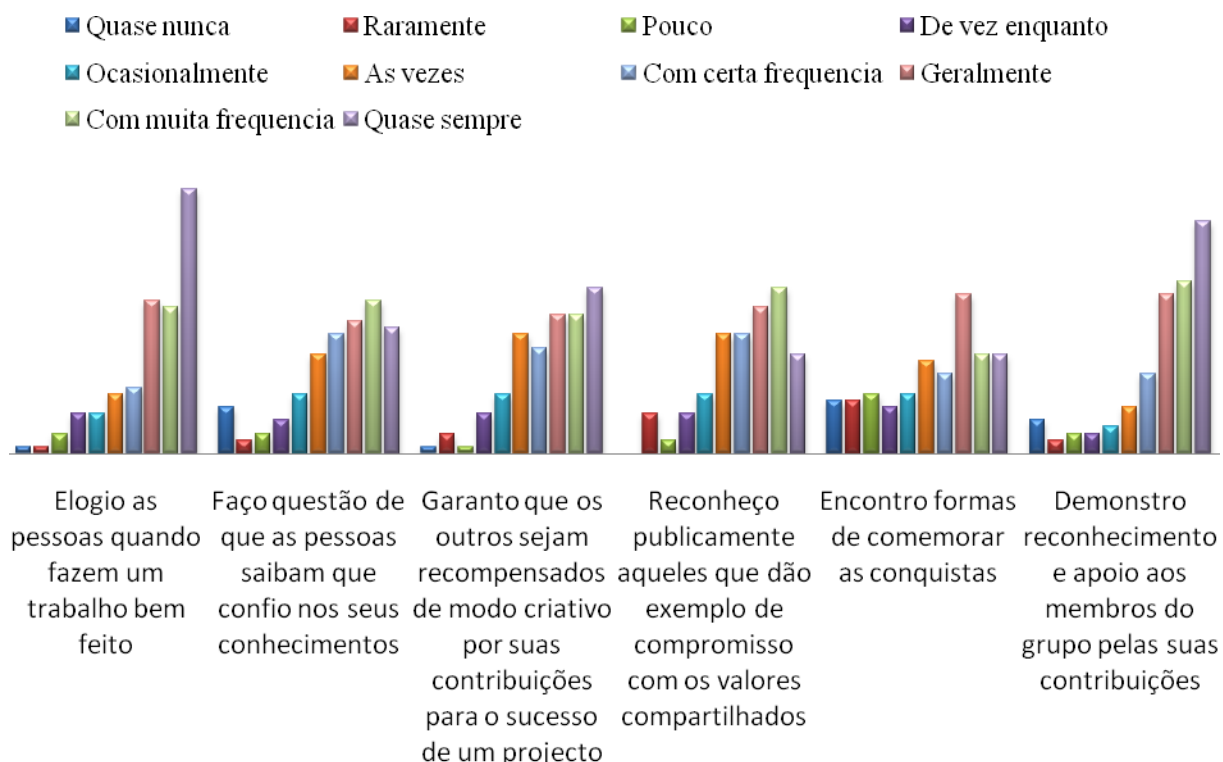
A tabela abaixo apresenta a estatística de validação da dimensão Alpha de Cronbach, que pelo valor apresentado pode-se concluir que a dimensão “encorajar a vontade” é estatisticamente consistente para se fazer inferências acerca dos itens que a compõem.

<b>Reliability Statistics</b>	
Cronbach's Alpha	N of Items
.721	6

### **Frequência dos itens da dimensão “encorajar a vontade”**

O item “elogio as pessoas quando fazem um bom trabalho bem feito” apresenta a categoria “quase sempre” como a de maior frequência; o item “faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos” apresenta a categoria “pouco” como a de maior frequência; o item “garanto que outros sejam recompensados de modo criativo por suas contribuições para o sucesso de um projeto” apresenta a categoria “quase sempre” como a de maior frequência; o item “reconheço publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados” apresenta a categoria “pouco” como a de maior frequência; o item “encontro formas de comemorar as conquistas” apresenta a categoria “geralmente” como a de maior frequência e por fim o “item demonstro reconhecimento e apoio aos membros do grupo pelas suas

contribuições” apresenta a categoria “com certa frequência” como a de maior frequência.



**Gráfico 13** - Frequências dos itens da dimensão “encorajar a vontade”

### **Mapeamento percentual da dimensão “encorajar a vontade”**

Observando os segmentos obtidos pelo cruzamento entre o item com maior média de frequência em média “Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito” e a classe de oficiais, conclui-se que existe uma concentração de oficiais superiores que apresentam o comportamento referido, “quase sempre”, “com certa frequência” e “pouco”, enquanto os subalternos têm uma certa tendência de apresentar este comportamento “de vez em quando”.

As categorias “quase nunca” e “raramente” apresentaram-se como casos isolados e sem qualquer correlação com a classe de oficiais. A análise do mapeamento desta dimensão apresenta tendência à dispersão entre os oficiais superiores quanto ao seu posicionamento, significando que alguns percebem que no dia-a-dia impõem aos formandos a forma como as tarefas devem ser realizadas não restando espaço para elogios, outros dão alguma liberdade a iniciativa havendo espaço para elogios quando o trabalho é bem feito. A dispersão das respostas nesta dimensão tende a ser inferior na categoria de oficiais subalternos, que de vez em elogiam o trabalho quando bem feito.

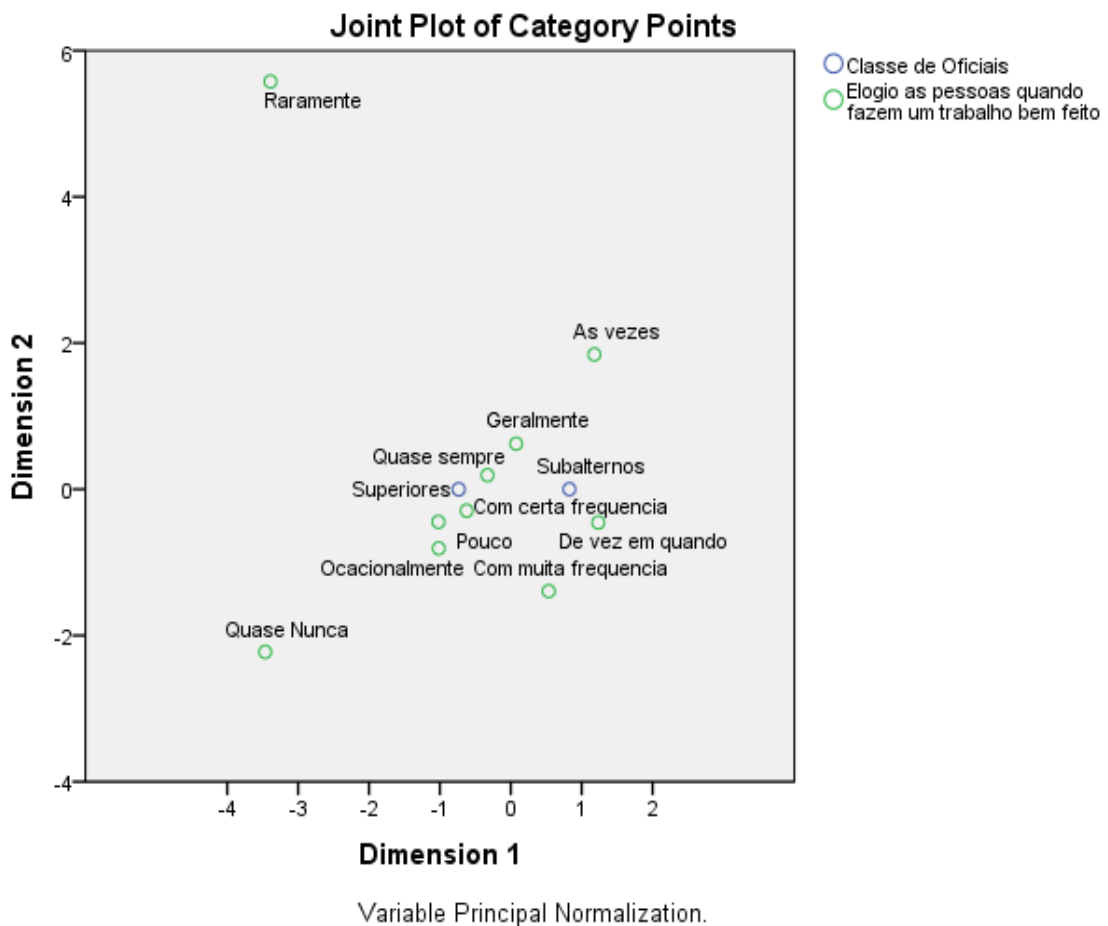


Figura 13 – Correlações entre classe de Oficiais e o item “Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito”

Os líderes sabem que o reconhecimento tem de ser bem passado, tem de ter um propósito e tem de ser genuíno. O reconhecimento trata-se de criar visibilidade em relação aos bons resultados e de reforçar positivamente o desempenho (Kouzes & Posner, 2009, p. 311). Trata-se de moldar um ambiente onde os contributos de todos são observados e agradecidos. Nas organizações de desempenho elevado, e quando se acredita que as pessoas estão a dar o seu melhor, as pessoas trabalham com muita intensidade e chegam a trabalhar horas extras, mas isso não significa que não conseguem ou não podem sentir alegria. Para se conseguir aguentar meses a um ritmo muito elevado, as pessoas precisam de encorajamento. “Precisam de combustível emocional para alimentar os espíritos”. E uma forma valiosa que os líderes têm para conseguir isto é reconhecer os contributos individuais (Kouzes & Posner, 2009, p. 311).

## CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

*“O conhecimento dos homens que tem que dirigir é para o líder tão necessário como o conhecimento da missão para a qual lhe compete orientá-los”.*

*“O líder é aquele que transforma o pensamento em ação propaga esta energia à sua volta”.*

*“Todas as situações são diferentes; as ações de liderança que resultem numa determinada situação podem não resultar noutra”.*

*“Uma comunicação de qualidade permite garantir melhor compreensão mútua e a adesão das tropas”.*

Gaston Courtois<sup>10</sup>

No nosso estudo propusemo-nos refletir sobre como se caracterizam as lideranças educacionais, nomeadamente as práticas de liderança dos professores militares na Academia Militar e na Escola de Sargentos das FADM; e quais as suas perspetivas sobre a formação ministrada na AM e na ESFA, no concernente as áreas da liderança e da cidadania.

Da revisão bibliográfica efetuada, e ao longo desta nossa investigação, iniciámos o presente trabalho com um percurso breve pelas principais teorias que marcaram o século XX a área da liderança. Refletimos igualmente sobre o papel que as lideranças assumem nas organizações e como fator de mudança, em geral, para posteriormente focalizarmos o caso concreto do contexto militar.

Para o nosso tema, cuja abordagem versa sobre a organização militar na qual os líderes no seu desempenho têm de influenciar os subordinados, muitas vezes em situações de

---

<sup>10</sup> Citado por General Belchior Vieira (2002).

esforço máximo, incluindo o “sacrifício da própria vida”, em benefício dos objetivos coletivos, as teorias de liderança contribuem para um melhor entendimento do princípio da responsabilidade e da importância do líder na organização militar, bem como do dever cumprido, daí considerarmos que se justifica o percurso aqui desenhado.

Assim, com base nas questões de partida tentámos delinear um caminho lógico para a nossa investigação sendo nossa intenção ligar a reflexão teórica sobre o desenvolvimento das diversas abordagens das perspectivas da liderança, sempre que possível, com o contexto de formação militar. Fixámos em especial na perspectiva de liderança de Kouzes e Posner, por termos escolhido o modelo de estes autores para a análise das práticas de liderança dos professores militares.

A nível metodológico, adotámos uma metodologia de cariz essencialmente quantitativo, com uma análise interpretativa dos resultados obtidos em função do contexto analisado e das variáveis que foram consideradas. Assim, para a recolha de dados recorreremos à aplicação de um questionário centrado na apreciação da formação que é desenvolvida, tanto na AM como na ESFA, relativamente à formação para a liderança e cidadania em contexto militar. O instrumento utilizado integrou também o inventário das práticas de liderança de James M. Kouzes & Barry Z. Posner “*Leadership Practices Inventory*” (LPI), já validada pelos autores, medindo as cinco práticas de liderança exemplar, já descritas neste trabalho.

Apresentamos em seguida uma síntese dos resultados mais significativos a que chegámos, em articulação com as questões e objetivos da nossa investigação.

A primeira questão que formulámos, “Como se caracterizam as lideranças educacionais (dos professores militares) na Academia Militar (AM) e na Escola de Sargentos das Forças Armadas (ESFA) das FADM?” foi desdobrada em três objetivos.

Os resultados globais do estudo, analisando cada uma das escolas em particular (objetivos um e dois) e confrontando esses elementos (objetivo três) demonstram que

não se verificam diferenças significativas entre as práticas de lideranças dos professores das duas instituições, seguindo o modelo de Kouzes & Posner. Em relação às cinco dimensões do *LPI*, os dados indicam que os professores da AM têm a sua maior prática na dimensão “Encorajar vontade” e a menor prática na dimensão “Desafiar processo”. Em relação aos professores da ESFA, têm a sua maior prática na dimensão “Encorajar vontade” e a menor prática na dimensão “Inspirar uma visão partilhada”.

Estes resultados demonstram que apesar de serem escolas que formam militares com perfis diferentes dada a sua génese, as diferenças entre as suas práticas não são estatisticamente significativas. De facto, o conjunto de práticas associadas à dimensão “Encorajar a vontade” são as que se revelam mais significativas no campo da formação militar, pela natureza do próprio contexto militar, como já mencionámos em diferentes momentos deste trabalho. Neste sentido, este é um resultado esperado. Da mesma forma, não estranhámos que a dimensão “Desafiar o processo” seja a que tem menos expressão.

De alguma forma, estes resultados espelham as características da amostra na qual encontramos gerações diferentes marcadas por uma mudança de orientação na sua função de docência e que muitas vezes quando ocorre mudança há sempre tendência a resistência, mas também espelham a característica intrinsecamente conservadora da organização militar perante a mudança.

Note-se também que o perfil de formação para a classe de Sargentos é no sentido de um contacto permanente com as praças e os professores são obrigados a trabalhar no sentido de inculcar nos seus formandos o espírito de Sargento enquanto “*espinha dorsal*” da organização militar. Neste sentido, sobressaem com grande destaque práticas como “desenvolvo relações cooperativas com os outros” e “Ouço ativamente os diversos pontos de vista”, ambas com médias acima de 9.

Confrontando os nossos dados com os do estudo de Cruz (2015), também desenvolvido em contexto militar, notamos alguma aproximação, pois as práticas mais desenvolvidas

no grupo que analisou foram “permitir que os outros ajam”, “encorajar a vontade”. E “inspirar uma visão partilhada”, sendo que “desafiar o processo” foi igualmente a prática menos representada.

A nossa segunda questão, “Quais as perceções dos professores militares sobre a formação ministrada na AM e na ESFA, nas áreas da liderança e da cidadania?”, articula-se com os objetivos quatro, cinco e seis. Vamos considerar aqui, em separado, as duas áreas em análise: áreas transversais (formação para a cidadania) e áreas específicas (formação para a liderança).

Os resultados indicaram que na formação para cidadania e liderança, existe uma perceção diferenciada relativamente à área transversal – formação para a cidadania –, com valores mais baixos nas duas instituições. Sobressai a área onde tem havido mais investimento, como acontece com a questão da educação para a saúde. Por outro lado, alguns sinais de mudança são percecionados de forma positiva, como a presença das mulheres nas FADM, sentidos de forma mais afirmativa na ESFA, pelo facto de esta instituição de alguma forma representar os *ecos* da mudança de orientação no que concerne a história de formação nas Forças Armadas.

Outras respostas são influenciadas pelo facto de que na orientação anterior das FADM o pilar da formação para a cidadania era marcadamente muito forte, embora estivesse orientado para aquilo que eram os valores vigentes nessa altura. Mas fica evidente que as necessidades de educar os militares para uma orientação do “militar/cidadão” são sempre permanentes, o que muda são as formas em função também dos contextos, mas é claro que a educação para a cidadania é sempre necessária e deve ser mantida pela sua importância particularmente num contexto como é o Moçambicano, um país com uma larga extensão territorial e multiétnico.

Uma análise dos planos curriculares de formação ao nível da ESFA mostra que de alguma forma os valores da cidadania estão um pouco contidos, embora de forma muito transversal. As áreas inquiridas nesta parte do questionário aplicado necessitam, pois, de uma atenção continuada e de mais investimento, recordando-se as palavras de Barrento

(2006), que chama também a atenção para a importância, neste contexto, da formação de formadores:

Para servir desta forma é necessário conhecer, servir e praticar alguns valores de cidadania, dos quais sublinho a importância da solidariedade, com os concidadãos - com o todo nacional, pois dela decorre a empatia, a consciência da necessidade de apoiar, de guardar, de defender as pessoas e os bens. O espírito de defesa nasce aqui. (p.150)

Na dimensão de formação para a liderança, ambas as instituições revelam uma maior satisfação com a formação que é dada, significando que de facto esta é uma área mais presente nos planos curriculares e que tem mais investimento do ponto de vista da formação nas FADM.

Em geral, como apontámos durante a análise dos dados, os professores da ESFA têm índices de satisfação mais elevados do que os da AM, o que se poderá justificar por se tratar de uma escola mais recente na qual, grande parte dos seus formandos é proveniente de militares no activo.

Outro facto que pretendemos salientar nestas conclusões prende-se com a situação de que as variáveis de idade e de posto militar, embora não terem algum significado nos resultados obtidos. Na verdade, os professores formadores com mais idade são os que apresentam índices mais elevados de satisfação com a formação que é dada (a maior insatisfação será um traço de juventude?). Esta tendência mantém-se mesmo quando avaliamos os níveis de satisfação com base nos intervalos de tempo de serviço como docente na instituição.

Relativamente ao sétimo objetivo que formulámos, que é transversal ao nosso estudo – “*analisar os desafios da educação para a liderança e para a cidadania nas instituições de ensino militar em Moçambique*” – devemos começar por referir que o EMFAR nesta matéria define que a formação constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento das competências dos militares, e visa “continuar a preparação do militar para o

exercício das respetivas funções e abrange componentes de natureza técnico-militar, científica, cultural e de aptidão física” (EMFAR, 2007). E deve ser desenvolvida pelas instituições de ensino militar, tanto a nível de oficiais como a de sargentos, sendo vocacionada para a especificidade do conhecimento militar, a que se associa uma ênfase no domínio das atitudes e dos comportamentos associados à condição militar.

E por esta via, a formação na área da liderança deve representar um instrumento pedagógico de elevado valor para a uniformização de atitudes e comportamentos de comando e liderança nas Forças Armadas Moçambicanas, tendo em conta que muitas das suas práticas baseiam-se em origens diferentes, na medida em que os Oficiais das Forças Armadas de Moçambique têm a sua base de formação em diferentes Escolas e Países.

Também é desafio para as instituições militares orientar a formação para atuação em contextos muito diversificados, desde a intervenção em caso de conflito, dissuasão, e apoio humanitário em caso de catástrofes, daí que as competências transversais são determinantes, não só para uma maior compreensão dos contextos em que se atua, mas também para um exercício mais esclarecido da própria liderança. Parece-nos que os nossos inquiridos estão cientes destes desafios.

Em relação à educação para a cidadania, existem ainda importantes desafios a enfrentar, tendo em conta que Moçambique é um país multicultural, multiétnico e laico, mesmo reconhecendo que as Forças Armadas de Defesa de Moçambique são consideradas forja da unidade nacional e uma escola de cidadania.

Salientamos em seguida alguns: educar para a cidadania no sentido de promover uma formação que contribua para desenvolver a tolerância e coesão; que deve promover uma igualdade dos homens e das mulheres no seio da organização; o respeito pela participação democrática na vida política, assim como reforçar valores da instituição militar e sua relação com os poderes civis que completam o funcionamento do Estado Moçambicano; a formação para os valores da consciência coletiva, coesão interna e

sentido de missão, entre outros, representa também para as FADM um desafio permanente, daí a importância que a educação cívico-patriótica tem no desenvolvimento da consciência do “militar/cidadão” e da identidade nacional para os jovens militares de forma particular, mas também no contexto de todos efetivos das forças armadas no geral. Para fazer face aos desafios que o futuro nos coloca, estas são dimensões de formação que não podem ser minorizadas. Como refere Fontana (2005):

Si la sociedad cree que una buena relación con los países vecinos es fundamental para los intereses nacionales, las instituciones militares, aunque inicialmente tengan sus reservas, no pueden mantener una actitud contraria por mucho tiempo. Si la sociedad avanza hacia una comprensión plena de la igualdad de derechos y capacidades entre el hombre y la mujer, en algún momento la institución militar también cambia sus tradiciones. Etc. (p. 5)

Na educação para a cidadania incluímos um aspeto que é também muito importante para o contexto moçambicano, e que tem a ver com a educação ambiental. Dada a extensão do país e as suas reservas naturais ambientais, este é um elemento a que os militares e a sua formação não podem ficar alheios. Como refere Andrade Júnior (2005), é um sinal de modernidade a que as forças militares devem estar atentas, defendendo que uma preocupação ambiental é

uma condição de responsabilidade coletiva e partilhada pela capacidade técnica e instalada da instituição militar em atuar com múltiplos propósitos na coordenação e na vigilância, monitorando sistemas complexos de natureza ambiental (p. 256)

Outro elemento-chave a destacar diz respeito ao papel do militar formador como exemplo perante os seus formandos e subordinados. Este é outro desafio permanente, que procurámos analisar a partir do modelo de Kouzes & Posner. As práticas de liderança que estes autores apresentam permitem destacar, na formação militar, a importância do exemplo. De facto, importa não apenas considerar a própria formação em liderança, como confirmam as palavras de Vieira (2012), ditas em relação às FA portuguesas, “A formação específica em liderança faz parte de um modelo global de formação das FFAAP, que deve incluir o ensino, a instrução e o treino, desde a

formação inicial à contínua, num processo transversal a todos os atores, que visa o desenvolvimento dos militares e da própria Instituição Militar” (p. 84), mas também as práticas diárias de liderança dos professores militares.

Neste sentido, importa ter em consideração um conjunto de reflexões que aqui gostaríamos de deixar registadas, e que apontam para um conjunto de sugestões:

- Através da cultura militar as organizações militares transmitem valores militares, filosofias, tradições e costumes que são passados a cada geração sucessiva de militares, para criar uma cadeia de valores profissionais partilhados e desta identidade partilhada florescem objetivos comuns.
- Ao líder militar compete motivar e inspirar os seus seguidores de forma a cumprir os objetivos organizacionais, nomeadamente através do seu exemplo. Sabemos, em casos extremos, que isto acontece mesmo com o sacrifício da sua própria vida.
- No exercício da liderança tem especial importância a questão das relações interpessoais que se estabelecem, nomeadamente entre o Comandante e o subordinado, entre o professor e o formando. No contexto militar, a liderança está inevitavelmente associada à autoridade formal, mas essa autoridade formal precisa também de ser consubstanciada em práticas que a valorizem e a consolidem. Neste sentido, apraz-nos referir que uma das práticas de liderança que obteve mais pontuação foi exatamente “Cumpro as minhas promessas e compromissos”

Ao nível das FADM há de facto necessidade de conceção de um modelo-base que seja ajustado às práticas e formação em liderança, tanto para a classe de Sargentos como para a classe de Oficiais. Os modelos aqui sugeridos devem ser ensaiados por forma à sua regular aplicação, possibilitando desse modo o conhecimento das práticas de liderança mais eficazes, de cada um ao longo do exercício de funções de Comando. Consideramos que a análise comparativa com modelos de formação em liderança já

desenvolvidos poderá trazer mais contributos para a melhoria do trabalho nas instituições de formação militar em Moçambique.

Chegados a este momento de encerramento do nosso trabalho, queremos ainda referir as dificuldades sentidas. Uma limitação que não conseguimos ultrapassar diz respeito às nossas dificuldades de compreensão da língua inglesa, que limitou o acesso a fontes originais, pelo que em muitos casos cingimo-nos a autores e livros em português, que já eram obras de síntese. Também nos baseámos sobretudo em textos sobre o contexto militar português, pela sua acessibilidade. A este aspeto acrescenta-se o facto da dificuldade encontrada na conceptualização da pesquisa, pois como ficou evidenciando quando abordamos o ensino militar em Moçambique, ao nível das FADM não existem ainda muitos estudos realizados.

As FADM, ainda não possuem uma doutrina própria de liderança e tratando-se de um primeiro estudo nesta área os resultados aqui apresentados não permitem fazer uma análise comparativa. Por isso, esperamos que a presente investigação seja um contributo para melhor compreender alguns aspetos da formação em contexto militar em Moçambique e que abra portas para outros estudos nesta área.

Assim, em termos de investigações futuras, sugere-se a réplica deste estudo numa escala maior do modelo utilizado, para outras Unidades das FADM que não sejam estritamente ligados à formação, mas que contem elementos de liderança e em que seja importante analisar as práticas de liderança, pela sua natureza transversal.

Como ponto de partida, sugere-se também a aplicação e investigação de outros modelos já aplicados em outros exércitos e que se mostraram válidos, como forma de dar contribuição com elementos que futuramente possam contribuir para a elaboração de um modelo de liderança para as FADM.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Adair, John (1988). *A Liderança Eficiente*. Mira- Sintra: Publicações Europa-América.
- Afonso, Paulo Lourenço (2009). *Liderança: Elementos-Chave do Processo*. Lisboa: Editora Escolar.
- Allen, Charles D. & Braun, William G. (2014). Confiança: Implicações para a Profissão Militar. *Military Review*. 69 (5), 22-35. Setembro-Dezembro.
- Andrade Júnior, Hermes de (2005). *Limites e desafios aos militares brasileiros em relação à questão ambiental*. Tese apresentada à ENSP/FIOCRUZ como exigência ao título de Doutor em Ciências na área de Saúde Pública. Acedido em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/4579>
- Araújo, S. (2004). *Contributos para uma Educação para a Cidadania*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Associação de Auditores dos Cursos de Defesa Nacional (2003). *Cidadania e Cultura de Segurança: VII Congresso Nacional*. Coimbra: Caderno 19.
- Associação de Auditores dos Cursos de Defesa Nacional (2012). *Cidadania e defesa: Modelos de Educação em Segurança e Defesa*. B.I. (46), Novembro-Dezembro.
- Associação de Auditores dos Cursos de Defesa Nacional (2013). *Cidadania e defesa: A Cultura de Segurança e Cidadania na Sociedade Portuguesa*. B.I. (49), Outubro - Novembro.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barañano, Ana M. (2008). *Metodologia e Técnicas de Investigação em Gestão: Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barracho, Carlos (2012). *Liderança em Contexto Organizacional*. Lisboa: Escolar Editora.

- Barrento, António Martins (2006). Cidadania e Educação. *Revista Militar*, n.º 2449/2450, fevereiro/março, 147-
- Bergamini, Cecília W. (2002). *O Líder Eficaz*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Bell, Judith (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardes, Cyro (1982). *Sociologia Aplicada à Administração: Comportamento Organizacional*. São Paulo: Atlas.
- Bilhim, J. A. F. (2001). *Teoria Organizacional - Estrutura e Pessoas*. Lisboa: Editora: ISCSP, UTL.
- Borges, J. J. B. Vieira (2012). A Importância da Formação em Liderança Militar nas Forças Armadas: Subsídio para um Modelo Renovado. *Boletim de Ensino/Investigação* (12), pp. 67-87. Centro de Investigação de Segurança e Defesa-IESM.
- Borges, J. (2011). *A Importância da Formação em Liderança Militar nas Forças Armadas: Subsídio para um Modelo Renovado*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Brito, Mozar José & Pereira, Valéria da Glória (1996). Socialização Organizacional: A Iniciação na Cultura Militar. *Revista RAP. Rio de Janeiro* 30 (4): I. 38-65 Julho/Agosto.
- Calheiros, António (2015). Impactos e desenvolvimento da liderança autêntica. *Proelium*, n.º 8, 7-30. Acedido em [https://issuu.com/telmornunes/docs/proelium\\_n.\\_8\\_2015\\_edicao\\_eletr](https://issuu.com/telmornunes/docs/proelium_n._8_2015_edicao_eletr)
- Carmo, Hermano & Ferreira, M<sup>a</sup> Manuela Malheiro (1998). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, Hermano (2014) *A Educação para a Cidadania no Século XXI: Trilhos de Intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carvalho, José Eduardo (2014). *Gestão de Empresas: Princípios Fundamentais*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Castro, Paulo César (2014). Liderança Militar: Conquista de Corações e Mentens. *Military Review. The Professional Journal Of The U.S. Army*. Tomo 69 Número 4. Maio-Agosto, 2014. Acedido em: [http://usacac.mil/CA/C2/MilitaryReview/Archives/Potuguese/MilitaryReview\\_20141231\\_art001POR.pdf](http://usacac.mil/CA/C2/MilitaryReview/Archives/Potuguese/MilitaryReview_20141231_art001POR.pdf).
- Cashman, Kevin (2011). *Liderança Autêntica: De Dentro de si para fora. Como se Tornar um Líder para Toda a Vida*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.
- Ceartil, M. (2006). *Gestão de Recursos Humanos para o Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chale, Daniel Frazão (2011). *A Importância das Forças Armadas no Desenvolvimento Económico e Social de Moçambique*. Doutoramento em Relações Internacionais, Universidade Politécnica. Maputo, Moçambique.
- Chiavenato, Idalberto (1994). *Gerenciando Pessoas: O passo decisivo para a Administração Participativa*. São Paulo: MakronBooks.
- Chiavenato, Idalberto (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Chiavenato, Idalberto (2006). *Administração dos Recursos Humanos: fundamentos Básicos*. São Paulo: Editora Atlas.
- Clauhs, Ândrei (2013). Os Impactos da Formação Multiétnica na Liderança Militar Brasileira em Missões de Paz. *Revista das Ciências Militares*, 7 (29), 99-111.
- Cobra, Jorge F. O. Gonçalves (2005). *Militares Contratados: Vivência e Reinserção. Da vivência à Reintegração Sócio-Profissional dos Oficiais do Exército em Regime de Contracto, Mercado Civil de Trabalho*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa.
- Coelho, João P. B e Macaringue, Paulino J. *et al.* (2002). *Estudos Moçambicanos*. Centro de Estudos Africanos. Universidade Eduardo Mondlane.
- Constituição da República de Moçambique*. Edição 2011. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, EP.

- Correia, A. (2015). Natureza da Liderança Estratégica: Revisão Conceptual e Enquadramento nas Forças Armadas. *Revista de Ciências Militares*, Novembro, III (2), 15-49.
- Costa, J. (2015). *Desenvolvimento da Liderança: Um Imperativo Estratégico*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Covarrubias, Jaime G. (2010). *Profesión Militar Ayer y Mañana*. Resdal – Red de Singuridad y Defensa da América Latina. Acedido em [www.resdal.org](http://www.resdal.org).
- Cruz, Zico da Silva (2015). *O impacto dos líderes na gestão da mudança: Estudo de Caso dos Oficiais Cabo-Verdianos*. Relatório Científico Final do Trabalho de Investigação Aplicada, Academia Militar, Lisboa. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.26/9931>
- Cunha, M. P. *et al.*, (2004). *Manual de Comportamento Organizacional*. Lisboa: Editora RH.
- Decreto-lei n.º 62/2003. Cria e Aprova os Estatutos da AM.
- Decreto-lei n.º 1/2012 Aprova o Regulamento da Disciplina Militar e das Forças Armadas.
- Diploma Ministerial n.º 68/2008. Cria e Aprova os Estatutos da ESFA.
- Drucker, P. (1992). *Gerindo para o Futuro*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Drummond, Virginia Souza (2007). *Confiança e Liderança nas Organizações*. São Paulo: ThomsonLearning Edições.
- Feliciano, J. (2012). *Reestruturação do Ensino Superior Militar*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Fernandes, H. (2015). Liderança Operacional: Competências Nucleares. *Revista de Ciências Militares*, Novembro, III (2), 51-76.

- Ferreira, Virgínia (1986). Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Silva, A. S. & P. J. M. (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontana, Andrés (2005). *Consideraciones sobre el rol de las fuerzas armadas y la profesión militar*. Documento de Trabajo N° 127, Universidad de Belgrano. Acedido em: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/127\\_fontana.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/127_fontana.pdf)
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Garcia, C. (2015). Liderança Transformacional numa Organização em mudança: Um estudo de Caso no Exército Português. *Revista de Ciências Militares*. Novembro, Volume III (2), 181-207.
- George, Bill *et al.* (2016). À Descoberta da Vossa Liderança Autêntica. In *Liderança. Harvard Business Review. 10 Artigos Essenciais*. Coimbra: Actual Editora.
- Guebuza, Armando Emílio (2010). *Educação Cívico-Patriótica: O Papel do Ministério da Defesa Nacional*. Comunicação na Sessão de Abertura do XI Conselho Coordenador do Ministério da Defesa Nacional. Maputo 18 de Novembro de 2010.
- Gil, António Carlos (2002). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.
- Goleman, D. *et al.* (2002). *Os Novos Líderes: Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Grilo, A. J. (2003). *Deontologia Militar – Percepção de Elementos Caracterizadores da Cultura e Ambiente Militar para o Século XXI*. Lisboa: Instituto de Altos Estudos Militares. Curso de Estado Maior.
- Henriques, M. C. (2000). Novos Rumos da Educação para a Cidadania. In *Nação e Defesa (Org). Perspectivas Conceptuais de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Defesa Nacional. (93), 35-52. 2ª Série.

- Hinds, M. Ryan & Steele, John P. (2012). O desenvolvimento de Líderes e Liderança no Exército: Perspetivas de Campo. *Military Review*, nº 3. Acedido em: [http://usacac.army.mil/CAC2/MilitaryReview/Archives/Portuguese/MilitaryReview\\_2012043\\_art011Pot.pdf](http://usacac.army.mil/CAC2/MilitaryReview/Archives/Portuguese/MilitaryReview_2012043_art011Pot.pdf). Acedido no dia 10 de Junho de 2014.
- Hooper, Alan & Potter, J. (2003). *Liderança Inteligente. Criar Paixão pela Mudança*. Lisboa: Actual Editora.
- Huntington, Samuel. P. (1996). *O Soldado e o Estado. Teoria e Política das Relações Cívicas e Militares*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Instituto de Estudos Superiores Militares (2005). *Regulamento de Campanha: Operações*. Instituto de Estudos Superiores Militares.
- Jesuino, Jorge Correia (2005). *Processo de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Key-Roberts, Melinda (2014). A Teoria da Liderança Baseada nos Pontos Fortes e o Desenvolvimento de Líderes Subordinados. *Military Review* 69 (5), 48-58. Setembro-Dezembro.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópico Edições.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2002). *The Leadership Practices Inventory: Theory and Evidence Behind the five Practices of Exemplary Leaders*. Acedido em: <http://www.leadershipchallenge.com/about.aspx>
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2007). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lei n.º 17/97 Série 32. Assembleia da República.
- Lei n.º 1/2012 Série 32. Assembleia da República.
- Leitão, Desidério M. Vilas & Rosinha, A. Palma (2007). *Ética e Liderança: Uma Visão Militar e Académica*. Lisboa: Edição Academia Militar.
- Levin, Jack & Fox, James Alan (2004). *Estatística para Ciências Humanas*. São Paulo: Prentice Hall.

- Macaringue, Paulino J. (1997). *Para a História do Surgimento dos Exércitos nos Actuais Estados Africanos: Estudo do Caso A Edificação das FAM-FPLM (1962-1977)*. Maputo: UEM.
- Mataruca, F. Z. (2011). *Importância dos Valores Culturais no Desenvolvimento das Forças Armadas de Moçambique*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Manjate, Joaquim M. (2013). *Análise de Estratégica da Liderança na Guerra em Moçambique: unidade de Esforço na Batalha da Zambézia 1986-1992*. Maputo: Diname.
- Martins, G.O. (2000). Novos Rumos da Educação para a Cidadania. In *Nação e Defesa (Org). Cidadania, Educação e Defesa*. Lisboa: Instituto de Defesa Nacional. (93), 15-24. 2ª Série.
- Martins, M. & Mogarro, M. (2010). A Educação para a Cidadania no Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 53, pp. 185-202.
- Metscher, Donald S., Lowe, William A., Barnes, F. Barry & Lai, Leanne (2011). Using leadership to increase commitment for civil servants and air force personnel in times of conflict. *Air Force Journal of Logistics*. 35(1-2), 125-133.
- Morin, Edgar (1999). *Reformar o Pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mosca, J. (2005). *Economia de Moçambique: Século XX*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Motta, Fernando C. P. (1986). *Teoria das Organizações: Evolução Crítica*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Neto, António M. C. (2010). Liderança Transformacional e o Perfil Brasileiro de Liderança: Entre o Cru e Cozido. In Nelson, R. E & Sant'anna (Org). *Liderança: Entre a Tradição, a Modernidade e a Pós-Modernidade*. São Paulo: Elsevier Editora Lda.
- Pereira, M. (2010). *Liderança "A Fórmula Simplex"*. Porto: Edições Asa.
- Pestana, Maria H. & Gageiro, João N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS*. Lisboa. Edições Sílabo.

- Pinto, Marta Maríci Rímoli (2005). *Cultura Organizacional e Características de Liderança em Empresas de Uberlândia e Região*. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Social e de Trabalho. Universidade Federal de Uberlândia.
- Pocinho, Margarida (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lisboa: Edições Técnicas Lda.
- Posner, B. & Kouzes, J. (2013). *O Desafio da Liderança: Como Aperfeiçoar sua Capacidade de Liderar*. Rio de Janeiro. Elsevier Editora Ltda.
- Prestes, Fernando C. (2011). *Teoria das Organizações e Evolução Crítica*. Editora: Poeira.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Grávida.
- Raleiras, S. (2011). *O Doutoramento em Ciências Militares: Um Fim ou Uma Fase no Processo Educativo das Forças Armadas*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Rego, Arménio (1998). *Liderança nas Organizações - Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, Elazabeth (2001). *Estatística Multivariada Aplicada*. 2ª edição Revista e Corrigida. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ribeiro, António Silva (2010). *Política de Defesa Nacional e Estratégia Militar. Modelo de Elaboração*. Lisboa: Diário de Bordo.
- Ribeiro, M. I.; Fernandes, A.; Correia, T. (2012). Práticas de liderança adoptadas por enfermeiros portugueses estudantes das pós-graduações em enfermagem comunitária e de reabilitação. In 8º *Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2012"*, Havana. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10198/6759>

- Ribeiro, M. I. & Bento, A, (2010). As dimensões e práticas de liderança dos professores alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo. Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação. 1. Elvas, Cáceres e Mérida,. Acedido em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2278>
- Rocha, Diogo; Cavalcante, Carlos Eduardo; Souza, Washington José de (2010). Estilos de Liderança: Estudo de Caso em uma Organização Militar. *Revista de Administração da UNIMEP*, 8 (2), Maio / Agosto, 35-50. Universidade Metodista de Piracicaba. Brasil. Acedido em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273719799003>.
- Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rodrigues, J. C. (1986). *Formação Militar: Abordagem Pedagógica da Ética Militar e da Educação Moral, Cívica e Militar no Exército*. Curso Superior de Comando e Direcção: Instituto de Altos Estudos Militares.
- Rodrigues, V. (2014). *Liderança Estratégica e Pensamento Estratégico: Competências Nucleares*. Trabalho de Investigação Individual para o Curso de Promoção à Oficial General. Pedrouços. IESM.
- Rogers, Jody R., Meis, Emil F., Haun, Jeffrey D. (2013) Leader Development Within the Army Medical Department. *AMEDD Journal*, 52. Acedido em: [www.cs.amedd.army.mil/](http://www.cs.amedd.army.mil/)
- Rosinha, António José Palma Esteves (2009). *Conhecimento Tácito em Contexto Militar (Incursões na Promoção do Desenvolvimento de Competências de Comando)* Doutoramento em Psicologia (Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Rouco, José Carlos Dias (2012). *Modelos de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar*. Doutoramento em Gestão. Faculdade de Ciências de Economias e da Empresa: Universidade Lusíada de Lisboa.

- Rouco, José C. D. & Casademunt, A. (2015). Do conhecimento Tácito as Competências de Liderança. *Revista Proelium* VII (8) (2015) 42-68.
- Rubins, Stephen. P. (2004). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Santos, Lúcio Agostinho Barreiros (2008). Da Formação à Eficácia em Contexto Militar: Estudo Exploratório Sobre um Modelo de Desenvolvimento para o Exercício da Liderança. *Revista Militar*, nº 2477, 1-37. Acedido em : <https://www.revistamilitar.pt/>
- Santos, Lúcio Agostinho Barreiros (2014). *Comportamento Humano em Contexto Militar. Subsídio para um Referencial de Competências Destinado ao Exercício da Liderança nas Forças Armadas Portuguesas*. IESM: Lisboa.
- Santos, D. & Rouco, C. (2015). Liderar e Promover a Coesão na Artilharia. *Revista Proelium* VII (8), 99-126.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança*. Porto: Edições Asa.
- Silva *et al* (2009). *O Papel da Liderança nas Organizações*. Faculdades Integradas de Ourinhos-FIO/FEMM.
- Silvestre, H. C. & Araújo, J.F. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- TIM (2012, Maio 8). FADM tem 5% de Mulheres nas suas Fileiras: Acedido em: <http://.tim.co.mz/Noticias/Nacional/FADM-tem-apenas-5-de-mulheres-nas-suas-fileiras>.
- Thurler, Mónica G. & Perrenoud, Philippe (1994). *A Escola e a Mudança: Contributos Sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Tian, Q. Jian *et al*. (2009). The Leadership Competence Modeling of Military Academy Cadets. *Social Behavior and Personality. International journal*, 37 (4), 525-538 (13). Acedido em: <http://ingentaconnect.com/contect/sbp/sbp/2009/00000037/0000004/art00010>

- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz, N. M. (2001). Forças Armadas em Mudança. In *Nação e Defesa (Org). Um Modelo a Procura de Sustentação*. Lisboa: Instituto de Defesa Nacional. (98), 49-72. 2ª Série.
- Vaz, N.A. (1987). Reflexões em Torno da Diversidade das Acepções de Cidadania, da Natureza da Função Militar e da Precariedade do Seu Inter-Relacionamento. In *Nação e Defesa (Org)*. Lisboa: Instituto de Defesa Nacional. (44), 111-130.
- Viegas, Carlos E. M. (2003). A profissão Militar e as Mudanças na Guerra. *Revista Olhar*. 01-06 (8), 55-63.
- Vieira, Belchior (2002). *Liderança Militar*. Lisboa: Edições Atena.
- Wong Leonard *et al.* (2003). Military Leadership: A Context Specific Review. Strategic Studies Institute, *US Army War College*, 122 Forbes. Vol.19 nº 2, July 349-384.  
Acedido em: <http://amr.aom.org/content/13/3/454-470>

## **ANEXOS**

---

## **ANEXO I – QUESTIONÁRIO**



## Departamento de Educação e Ensino a Distância

Doutoramento em Educação

Especialização em Liderança Educacional

### ANEXO I - QUESTIONÁRIO

#### Questionário

Caro/a Colega

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que conduzirá à elaboração de uma tese no âmbito do Doutoramento em Educação com especialização em Liderança Educacional, na Universidade Aberta (de Lisboa), que tem como título “**A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique: Os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos**” e que é orientada pela Professora Doutora Glória Bastos da Universidade Aberta e pelo Professor Doutor José Fontes da Universidade Aberta e da Academia Militar.

Por conseguinte, é nosso propósito identificar e caracterizar as lideranças nas Instituições em estudo, analisando as percepções sobre o papel e o exercício da liderança no contexto da formação de Oficiais e de Sargentos no âmbito das FADM.

A informação que solicitamos é muito importante para um conhecimento amplo e rigoroso destas questões, pelo que o rigor, a objectividade e a clareza das respostas serão essenciais para a consecução dos objectivos e a qualidade deste estudo. As respostas são anónimas e estão garantidas as condições de confidencialidade.

**Atenção:** O nosso inquérito obedece estritamente ao preconizado na Lei 7/96 que cria e regula as estatísticas no país, garantindo, desse modo, o segredo estatístico, confidencialidade e protecção de dados, salvaguardando a privacidade dos inquiridos.

Agradecemos desde já a sua inestimável colaboração.

Sebastião Eduardo Timane

#### A - Caracterização dos inquiridos

Assinale com uma cruz (x) a(s) resposta(s) que corresponde(m) ao seu caso.

##### 1. Dados Pessoais

1.1 Idade: \_\_\_\_\_Anos

1.2 Sexo: Masculino ( ) ; Feminino ( )

## 2. Dados Profissionais

2.1 Instituição militar na qual presta serviço: AM<sup>11</sup> ( ) ; ESFA<sup>12</sup> ( )

2.2 Posto militar: \_\_\_\_\_

2.3 Especialidade Militar: \_\_\_\_\_

2.4 Tempo de Serviço nas Forças Armadas : \_\_\_\_\_ anos

2.5 Tempo de serviço na Instituição como docente : \_\_\_\_\_ anos

2.6 Formação militar \_\_\_\_\_

2.7 Formação académica \_\_\_\_\_

## B- Formação para a liderança

Nesta parte do questionário pretende-se captar a percepção que os inquiridos têm sobre a formação que é ministrada na Instituição, nomeadamente nas áreas de cidadania e liderança para os CFO e CFS/QP.

Considerando o conhecimento que possui sobre a formação na Instituição em que lecciona, pedimos que indique o seu grau de satisfação em relação à formação num conjunto de áreas que abaixo são indicadas.

Tenha em consideração a escala que se segue, e coloque um círculo na posição que corresponde à sua opinião.

Totalmente insatisfeito	Parcialmente insatisfeito	Nem Satisfeito Nem Insatisfeito	Parcialmente Satisfeito	Totalmente Satisfeito
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

### 1. Áreas transversais

**1.1 Na formação que se desenvolve na Instituição, que avaliação faz da educação para o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania e liderança nos seguintes aspectos:**

1.1.1 Aprender a adaptar-se à mudança.	1	2	3	4	5
1.1.2 Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança).	1	2	3	4	5

---

<sup>11</sup> Academia Militar

<sup>12</sup> Escola de Sargentos das Forças Armadas

<b>1.1 Na formação que se desenvolve na Instituição, que avaliação faz da educação para o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania e liderança nos seguintes aspectos:</b>					
1.1.3 Educação para a autonomia (aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo).	1	2	3	4	5
<b>1.2 Educação cívico-patriótica</b>					
1.2.1 Sentimento de pertença ao colectivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à Pátria Moçambicana e à hierarquia militar.	1	2	3	4	5
1.2.2 Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país.	1	2	3	4	5
1.2.3 Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global).	1	2	3	4	5
<b>1.3 Educação para a solidariedade</b>					
1.3.1 Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial).	1	2	3	4	5
1.3.2 Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras e passadas).	1	2	3	4	5

<b>1.4 Educação ambiental (Aprender a ser defensor incondicional das causas do Ambiente)</b>					
1.4.1 Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas.	1	2	3	4	5
1.4.2 Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas).	1	2	3	4	5
<b>1.5 Educação para a saúde militar</b>					
1.5.1 Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis.	1	2	3	4	5
1.5.2 Educação para o treinamento sanitário básico.	1	2	3	4	5
1.5.3 Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização.	1	2	3	4	5
1.5.4 Educação para a higiene colectiva e individual nos quartéis.	1	2	3	4	5
<b>1.6 Educação para o género</b>					
1.6.1 Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.	1	2	3	4	5
1.6.2 Educação para a complementaridade do género como forma de eliminar condutas e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas de sexos diferentes na organização militar	1	2	3	4	5

## 2. Áreas específicas

<b>2.1 Liderança e condição militar</b>					
2.1.1 Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).	1	2	3	4	5

<b>2.1 Liderança e condição militar</b>					
2.1.2 Educação para o exercício da profissão militar (formação geral militar, condição militar, espírito de corpo, hierarquia militar, dever, disciplina, disponibilidade total, auto-sacrifício e persistência).	1	2	3	4	5
2.1.3 Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).	1	2	3	4	5
2.1.4 Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	1	2	3	4	5
2.1.5 Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	1	2	3	4	5
2.1.6 Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.	1	2	3	4	5
<b>2.2 Formação para a liderança (Durante o destacamento em serviço)</b>					
2.2.1 Responsabilizar-se pela liderança efectiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	1	2	3	4	5
2.2.2 Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de acção.	1	2	3	4	5
2.2.3 Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NEP.	1	2	3	4	5
2.2.4 Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	1	2	3	4	5
2.2.5 Atender orientações dos superiores.	1	2	3	4	5
2.2.6 Zelar pelo bom andamento das actividades sob sua liderança.	1	2	3	4	5
2.2.7 Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	1	2	3	4	5

### **C- Práticas de Liderança**

**Caro/a Colega:** Nesta parte do questionário encontram-se 30 declarações que descrevem vários comportamentos de líder.

Leia cada declaração com atenção e, usando a ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO apresentada, faça a si mesmo/mesma a seguinte pergunta: **“Com que frequência eu apresento o comportamento descrito?”**

**Atenção:** Tenha em mente até que ponto apresenta realmente esse comportamento.

Seja o mais sincero e preciso possível.

**Não** responda pensando como gostaria de se comportar ou como lhe parece que se deveria comportar.

**Responda** pensando como realmente se costuma comportar quase todos os dias em relação à maioria das pessoas no âmbito das suas funções como formador em contexto militar.

A **ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO** vai de **1 a 10**. Seleccione o número que melhor se aplica a cada declaração e escreva-o à frente de cada frase.

1= Quase nunca; 2= Raramente; 3= Pouco; 4= De vez em quando; 5= Ocasionalmente; 6= Às vezes;

7= Com certa frequência; 8= Geralmente; 9= Com muita frequência; 10= Quase sempre.

1. Dou exemplo pessoal do que espero dos outros.	
2. Falo sobre futuras tendências que influenciarão o modo de execução do nosso trabalho.	
3. Busco oportunidades desafiadoras que testam as minhas capacidades e os meus conhecimentos.	
4. Desenvolvo relações cooperativas entre as pessoas com quem trabalho.	
5. Elogio as pessoas quando fazem um trabalho bem feito.	
6. Dedico tempo e energia a garantir que as pessoas com as quais trabalho sigam os princípios e padrões adoptados.	
7. Descrevo uma imagem estimulante de como o futuro poderá ser.	
8. Desafio as pessoas a usar meios novos e inovadores ao realizar seu trabalho.	
9. Ouço activamente os diversos pontos de vista.	
10. Faço questão de que as pessoas saibam que confio nos seus conhecimentos.	
11. Cumpro as minhas promessas e compromissos.	
12. Peço que os outros partilhem um sonho empolgante para o futuro.	
13. Busco, fora dos limites formais da organização, meios inovadores de melhorar o que fazemos.	
14. Trato os outros com dignidade e respeito.	
15. Garanto que os outros sejam recompensados de modo criativo por suas contribuições para o sucesso de um projecto.	
16. Peço <i>feedback</i> sobre como as minhas atitudes afectam o desempenho dos outros.	
17. Envolve as pessoas numa visão comum para mostrar como os seus interesses de longo prazo podem ser realizados.	
18. Pergunto “o que podemos aprender?” quando as coisas não <i>saem</i> conforme o esperado.	
19. Apoio as decisões que os outros tomam por iniciativa própria.	

20. Reconheço publicamente aqueles que dão exemplo de compromisso com os valores compartilhados.	
21. Construo consenso em torno de um conjunto comum de valores para a administração da nossa Instituição.	
22. Descrevo uma visão geral daquilo que almejamos conquistar.	
23. Tomo as medidas necessárias para garantir que estabeleçamos objectivos possíveis, façamos planos concretos e definamos metas mensuráveis para os projectos e programas em que trabalhamos.	
24. Dou bastante liberdade e opções para as pessoas decidirem como executar o trabalho.	
25. Encontro formas de comemorar as conquistas.	
26. Deixo claro a minha filosofia de liderança.	
27. Falo com convicção sincera sobre o significado e objectivos maiores do trabalho.	
28. Experimento e assumo riscos, mesmo quando há possibilidade de fracasso.	
29. Faço com que os outros aprendam novas habilidades e se desenvolvam para progredir no seu trabalho.	
30. Demonstro reconhecimento e apoio aos membros do grupo pelas suas contribuições.	

Muito obrigado/a pela sua colaboração.

## **ANEXO II – AUTORIZAÇÃO DO USO DO LPI**

## **ANEXO II - AUTORIZAÇÃO DO USO DO LPI**

Dear Mr. Timane:

Please accept my apologies for the earlier confusion about your request.

Thank you for your request to use the LPI®: Leadership Practices Inventory® in your dissertation. This letter grants you permission to use either the print or electronic LPI Self and Observer instruments in Portuguese in your research. You may reproduce the instruments in printed form at no charge beyond the one-time cost of purchasing a single copy of each; however, you may not distribute any photocopies except for specific research purposes. To use the print instruments, you will need to purchase one copy of each, which you may do through Amazon, through the Wiley website (<http://www.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0470536373.htm> and <http://www.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-047053639X.html>) or through our sales representatives. Please let me know if you would like a sales representative to get in touch with you.

If you prefer to use the electronic distribution of the LPI you will need to separately contact Marisa Kelley ([mkelley@wiley.com](mailto:mkelley@wiley.com)) directly for further details regarding product access and payment. Please be sure to review the product information resources before reaching out with pricing questions.

Permission to use either the written or electronic version is contingent upon the following:

- (1) The LPI may be used only for research purposes and may not be sold or used in conjunction with any compensated activities;
- (2) Copyright in the LPI, and all derivative works based on the LPI, is retained by James M. Kouzes and Barry Z. Posner. The following copyright statement must be included on all reproduced copies of the instrument; “Copyright © 2012 James M.

Kouzes and Barry Z. Posner. Published by John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved. Used with permission.”;

(3) One (1) electronic copy of your dissertation and one (1) copy of all papers, reports, articles, and the like which make use of the LPI data must be sent promptly to my attention at the address below; and,

(4) We have the right to include the results of your research in publication, promotion, distribution and sale of the LPI and all related products.

Permission is limited to the rights granted in this letter and does not include the right to grant others permission to reproduce the instruments except for versions made by nonprofit organizations for visually or physically handicapped persons. No additions or changes may be made without our prior written consent. You understand that your use of the LPI shall in no way place the LPI in the public domain or in any way compromise our copyright in the LPI. This license is nontransferable. We reserve the right to revoke this permission at any time, effective upon written notice to you, in the event we conclude, in our reasonable judgment, that your use of the LPI is compromising our proprietary rights in the LPI.

Thank you again for your interest in the Leadership Practices Inventory.

Debbie Notkin

Contracts Manager

Wiley

One Montgomery Tower – Suite 1000

San Francisco, CA 94104-4594

[www.wiley.com](http://www.wiley.com)

+1 415 782 3182

**ANEXO III – PLANO DO PROCESSO DOCENTE DA  
ESPECIALIDADE DE INFANTARIA – ESFA**

**ANEXO III - PLANO DO PROCESSO DOCENTE DA ESPECIALIDADE DE INFANTARIA: ESFA**

**Duração do Curso:** 3 anos  
**Nível de ingresso:** 10ª classe do SNE ou Equivalente

**RAMO:** EXÉRCITO

**ESPECIALIDADE:** INFANTARIA MOTORIZADA

**NÍVEL DE GRADUAÇÃO:** TÉCNICO MÉDIO

Anos			1		2		3	
Semestres			1	2	3	4	5	6
Semanas por Semestre			20	20	20	20	20	20
1º		Total Horas	2 Freqüência Semanal					
<b>3 FORMAÇÃO GERAL</b>								
01	Português	160	2	2	2	2		
02	Inglês I e II	240	3	3	3	3		
03	História	80	4					
04	Geografia	80		4				
05	Filosofia	80	4					
06	Prática de Actividades Produtivas	60	3					
07	Manut. e Conserv. de Equip. e Infra-estruturas	40	2					
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>740</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>5</b>		
<b>4 FORMAÇÃO BÁSICA</b>								
06	Matemática	200	2	2	3	3		
07	Física	80			4			
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>280</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>3</b>		
<b>5 FORMAÇÃO BÁSICA ESPECÍFICA</b>								
08	Informática	120	2	2	2			
09	Noções de Direito	160			4	4		
10	Noções de Administração	80					4	
11	<b>Liderança</b>	80					4	
12	Psico-Pedagogia Militar	120		3	3			
13	Comunicações	80		4				
14	Engenharia Militar	80	4					
15	Defesa Química	80		4				
16	Táctica Geral I	80	4					
17	Instrução de Tiro	80	4					
18	Preparação Física	240	2	2	2	2	4	
19	Instrução Auto	80				4		
20	Topografia Militar I	80	4					
21	Ordem Unida	120	1	1	1	1	2	
		80					4	
22	Noções de Defesa						4	
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>1560</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	

6 FORMAÇÃO DE ESPECIALIDADE								
23	Tática Geral II	500		3	6	7	9	
24	Instrução de Tiro de Infantaria	160		2	2	2	2	
25	Topografia militar II	160		4	4			
26	Carros de combate	160				4	4	
27	Reconhecimento militar	80				4		
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>1060</b>		<b>9</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	
7 PRÁTICA								
28	Estágio	640						40
	<b>SUB-TOTAL</b>	<b>640</b>						<b>40</b>
<b>TOTAL GERAL</b>								
		<b>4180</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>33</b>	<b>40</b>

**ANEXO IV – PLANO DE ESTUDOS DA ESPECIALIDADE  
DE INFANTARIA – AM**

ANEXO 4 – PLANO DE ESTUTOS DA ACADEMIA MILITAR

PLANO DE ESTUDO		LICENCIATURA EM CIÊNCIAS MILITARES				1º ANO GERAL
		ESPECIALIDADE INFANTARIA				
Em vigor desde 2005						
Código	Disciplinas	A/S	N.º H/Semana	1.º Semestre	2.º Semestre	Total /Hrs
A101	Análise Matemática I	1.º S	6			108
A104	Aplicações Informáticas	1.º S	5			90
A105	Desenvolvimento e Adaptação Motora	1.º S	2			36
B106	Higiene e Saúde	1.º S	1			18
B101	Introdução às Ciências Sociais	1.º S	4			72
B104	Introdução ao Estudo do Direito	1.º S	3			54
B108	Organização Militar I	1.º S	2	23		36
A102	Álgebra Linear	2.º S	6			108
B107	Análise Matemática II	2.º S	6			108
B102	Historia Militar I	2.º S	4		23	72
B105	Organização Militar II	2.º S	3			54
B109	Programação	2.º S	4			72
B109	Inglês I	A	3			108
C208	Metodologia da Comunicação	A	2			72
D 101	Língua Portuguesa	A	2	17	17	72
E301	Instrução do Corpo de Alunos	A	2			72
C114	Instrução Militar Geral	A	4			144
D101	Preparação Física	A	4			144
	TOTAL			40	40	1440

*A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique:  
os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos*

<b>PLANO DE ESTUDO</b>	<b>LICENCIATURA EM CIÊNCIAS MILITARES</b>	<b>2 ANO</b>
------------------------	---	--------------

**Em vigor no ano lectivo de 2006**

<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>A/S</b>	<b>Nº H/ Semana</b>	<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>	<b>Total H/ Semestre</b>
A106	Análise Matemática III	1º S	6			108
B121	Química de Explosivos	1º S	4	23		72
C202	História Militar II	1º S	3			54
E202	Introdução à Ciência Política	1º S	2			54
E306	Táctica Geral e Operações Militares I	1º S	3			54
A218	Topografia I	1º S	2			72
C 302	Direito Internacional Humanitário	2º S	2	23		36
B122	Mecânica Geral de Viaturas	2º S	3			54
B133	Sociologia de Informação	2º S	2			36
B218	Topografia II	2º S	6			108
E103	Geografia Militar	2º S	3			54
A202	Táctica Geral e Operações Militares II	2º S	4			72
B112	Teoria de Relações Internacionais	2º S	3			54
B203	Física Geral	A	5			216
D202	Inglês II	A	3	17	17	108
D302	Instrução de Corpo de Estudantes	A	2			72
F101	Instrução Militar Geral	A	3			108
F202	Preparação Física	A	3			108
	<b>TOTAL</b>			<b>40</b>	<b>40</b>	<b>1440</b>

<b>PLANO DE ESTUDO</b>	<b>LICENCIATURA EM CIÊNCIAS MILITARES</b>	<b>3º ANO</b>
------------------------	---	---------------

Em vigor no ano lectivo de 2007

<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>A/S</b>	<b>Nº H/ Semana</b>	<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>	<b>Total H/ Semestr e</b>
B103	Introdução às Operações Militares	1º S	4	19		72
B219	Análise Numérica	1º S	4			72
B141	Introdução à Estratégia	1º S	3			54
B307	Logística I	1º S	2			36
B301	Metodologia do Treino	1º S	2			36
B205	Organização do Terreno I	1º S	4			72
B119	Balística e Tiro	2º S	5	19		90
B142	Organização do Terreno II	2º S	2			36
B225	Estatística	2º S	4			72
E206	Introdução à Geopolítica	2º S	3			54
C102	Logística II	2º S	2			36
C108	Sociologia Militar	2º S	3			54
B202	Armamento		4			368
B113	Táctica de Infantaria I	A	6			160
B204	Inglês III	A	3			160
F103	Instrução de Corpo de Estudantes	A	2	21	21	96
F203	Instrução Militar Geral	A	3			96
G103	Preparação Física	A	3			32
	<b>TOTAL</b>			<b>40</b>	<b>40</b>	<b>1440</b>

<b>PLANO DE ESTUDO</b>	<b>LICENCIATURA EM CIÊNCIAS MILITARES</b>	<b>4º ANO</b>
------------------------	---	---------------

**Em vigor no ano lectivo de 2008**

<b>Código</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>A/S</b>	<b>Nº H/ Semana</b>	<b>1º Semestre</b>	<b>2º Semestre</b>	<b>Total H/ Semestre</b>
B103	Gestão dos Recursos Materiais e Financeiros	1º S	3	21		54
B219	Sistema de Armas	1º S	4			72
B141	Operações de Apoio à Paz	1º S	4			72
B307	<b>Comando e Chefia Militar (Liderança)</b>	1º S	3			54
B301	Gestão dos Recursos Humanos	1º S	3			54
B205	Investigação Operacional I	1º S	4			72
B119	Operações de Armas Combinadas	2º S	3	21		54
B142	Operações Aerotransportadas e Aeronaves	2º S	3			54
B225	Vigilância no Campo de Batalha	2º S	2			36
E206	Comunicação e Guerra Electrónica	2º S	4			72
C102	Direito Administrativo	2º S	3			54
C108	Investigação Operacional II	2º S	4			72
	Legislação Militar	2º S	2			36
B113	Táctica de Infantaria III	A	8			288
B204	Inglês IV	A	3			108
F103	Instrução de Corpo de Estudantes	A	2	19	19	72
F203	Instrução Militar Geral	A	3			108
G103	Preparação Física	A	3			108
	<b>TOTAL</b>			<b>40</b>	<b>40</b>	<b>1440</b>



## **ANEXO V – MATRIZ DE SATISFAÇÃO**

ANEXO 5 - MATRIZ DE SATISFAÇÃO

				Grau de Satisfacao					So ma das Res pos tas	Peso dos Graus					Som a dos Pont os	Medi a(%)	Media do Grupo (%)	<b>media da área (%)</b>	
				Tot . Ins	Pa rc. In s	Indif erent e	Pa rc. Sat	To t. Sat		T ot . I ns	Pa rc. In s	Indif erent e	Pa rc. Sa t	Tot . Sat					
			Percepcoes	codigo	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5				
Áreas transv ersais	Na formação que se desenvolve na Instituição, que avaliação faz da educação para o desenvolvi mento de competênc ias relacionad as à cidadania e liderança	AT1	Aprender a adaptar-se à mudança.	ap_adp_mud	15	22	46	42	13	138	0	25	50	75	100	7300	52,90	52,72	<b>57,56</b>
			Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança).	ap_ger_mud	14	28	41	45	10	138	0	25	50	75	100	7125	51,63		
			Educação para a autonomia (aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo).	ed_aut	13	26	45	36	18	138	0	25	50	75	100	7400	53,62		

*A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique:  
os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos*

---

	<b>nos seguintes aspectos:</b>																		
	<b>Educação cívico-patriótica</b>	<b>AT2</b>	Sentimento de pertença ao colectivo militar (FADM), no que concerne a um conjunto de comportamentos de lealdade básica e incondicional à Pátria Moçambicana e à hierarquia militar.	set_per_col_mi1	13	27	33	40	25	138	0	25	50	75	100	7825	56,70	57,86	
		Educação para a unidade nacional, a moçambicanidade, e o respeito pelas instituições constitucionais do Estado vigentes no país.	ed_un_nac	7	31	30	33	37	138	0	25	50	75	100	8450	61,23			

*A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique:  
os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos*

		Socialização política orientada para a adesão às regras constitucionais, democráticas e políticas vigentes no país (regras de conquista e exercício do Poder, de regulação de conflitos e de orientação global).	soc_po_ad_pol	9	23	51	36	18	137	0	25	50	75	100	7625	55,66	
<b>Educação para a solidariedade</b>	<b>AT3</b>	Aprender a ser solidário no espaço (para com os companheiros de arma, familiar, comunidade, nacional e mundial).	apr_sol_esp	8	20	23	53	33	137	0	25	50	75	100	8925	65,15	63,23
		Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras e passadas).	apr_sol_tem	8	19	41	41	28	137	0	25	50	75	100	8400	61,31	
<b>Educação ambiental (Aprender a ser</b>	<b>AT4</b>	Caça furtiva, desmatamento, queimadas descontroladas.	ca_fur_des_que	25	29	30	35	20	138	0	25	50	75	100	6850	49,64	48,82

*A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique:  
os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos*

	<b>defensor incondicional das causas do Ambiente)</b>		Poluição (nos mares, lagos, rios, incluindo as águas subterrâneas).	poluicao	18	36	37	33	14	138	0	25	50	75	100	6625	48,01	
	<b>Educação para a saúde militar</b>	<b>AT5</b>	Educação para a prevenção de doenças e epidemias nos quartéis.	ed_pre_ep	11	21	27	42	37	138	0	25	50	75	100	8725	63,22	62,14
			Educação para o treinamento sanitário básico.	edu_tre_san	14	22	40	42	20	138	0	25	50	75	100	7700	55,80	
			Educação para a prevenção, combate ao HIV-Sida no seio da organização.	edu_pre_HIV	12	19	35	37	35	138	0	25	50	75	100	8500	61,59	
			Educação para a higiene colectiva e individual nos quartéis.	edu_hi_indv	6	13	32	50	37	138	0	25	50	75	100	9375	67,93	
	<b>Educação para o género</b>	<b>AT6</b>	Reconhecer a importância das mulheres como agentes estratégicos no desenvolvimento das FADM.	rec_im_des_FA DM	13	21	32	44	28	138	0	25	50	75	100	8225	59,60	60,60

*A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique:  
os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos*

			Educação para a complementaridade do género como forma de eliminar condutas e comportamentos discriminatórios em relação a pessoas de sexos diferentes na organização militar	ed_com _ger	9	12	45	50	22	138	0	25	50	75	100	8500	61,5 9		
<b>Áreas especí ficas</b>	<b>Liderança e condição militar</b>	<b>AE1</b>	Educação para a cultura militar (desempenho e transgressões, normas, comportamento dentro e fora da organização).	edu_cul _mil	8	22	40	52	16	138	0	25	50	75	100	8050	58,3 3	60,57	<b>61,90</b>
			Educação para o exercício da profissão militar (formação geral militar, condição militar, espírito de corpo, hierarquia militar, dever, disciplina, disponibilidade total, auto-sacrifício e persistência).	edu_exe r_mil	7	14	29	56	32	138	0	25	50	75	100	9200	66,6 7		

*A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique:  
os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos*

			Educação para a ética militar (formação geral militar, educação cívico-patriótica, direito internacional humanitário, direitos humanos, história militar).	edu_et_mil2	6	18	43	49	22	138	0	25	50	75	100	8475	61,41		
			Aprendizagem de comando sob diversas formas, como forma de liderança adaptadas às situações e desenho de papéis de liderança especializada quando necessário (formação geral militar e condição militar).	apr_com_lide	5	24	38	48	23	138	0	25	50	75	100	8400	60,87		
			Educação para a manutenção física do militar (educação física, treino militar, defesa pessoal, ordem unida, postura militar, marcha de resistência).	edu_man_fis_mil	9	20	32	47	30	138	0	25	50	75	100	8625	62,50		

*A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique:  
os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos*

			Educação para a conservação, manutenção, preservação e segurança de infra-estruturas e do equipamento militar.	edu_co ns_man u_pres	10	37	33	39	19	138	0	25	50	75	100	7400	53,6 2		
<b>Formação para a liderança (Durante o destacamento em serviço)</b>	<b>AE2</b>		Responsabilizar-se pela liderança efectiva de seus pares/subordinados quando escalado para o serviço interno da unidade.	res_lid_efe_par	10	20	31	54	23	138	0	25	50	75	100	8400	60,8 7	63,23	
			Estabelecer e manter padrões de procedimentos e metas na sua esfera de acção.	est_pa_proc_met	9	21	35	55	17	137	0	25	50	75	100	8100	59,1 2		
			Controlar e coordenar o cumprimento do regulamento interno incluindo a ordem do dia e as NEP.	con_coor_cum_p_NEP	9	29	32	48	20	138	0	25	50	75	100	7925	57,4 3		
			Desenvolver trabalho conjunto com coesão e na busca de excelência durante o período em serviço	des_tra_coes_exc	8	15	40	47	28	138	0	25	50	75	100	8700	63,0 4		

*A Liderança na Formação de Oficiais e Sargentos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique:  
os casos da Academia Militar e da Escola de Sargentos*

---

			Atender orientações dos superiores.	at_ori_s up	4	18	26	45	45	138	0	25	50	75	100	9625	69,7 5		
			Zelar pelo bom andamento das actividades sob sua liderança.	zel_and _act	9	16	32	37	43	137	0	25	50	75	100	9075	66,2 4		
			Zelar pela disciplina e bem-estar dos seus pares/subordinados.	zel_dis_ subor	7	19	27	48	37	138	0	25	50	75	100	9125	66,1 2		
																	<b>Media geral</b>	<b>58,65</b>	