

**INSTITUTO UNIVERSITÁRIO MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
CURSO DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS MILITARES**

2021/2025



TESE DE DOUTORAMENTO

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA EM
CONTEXTO MILITAR: CASO DA ACADEMIA MILITAR PORTUGUESA**

**O TEXTO CORRESPONDE A TRABALHO FEITO DURANTE A
FREQUÊNCIA DO CURSO NO IUM SENDO DA RESPONSABILIDADE DO
SEU AUTOR, NÃO CONSTITUINDO ASSIM DOCTRINA OFICIAL DAS
FORÇAS ARMADAS PORTUGUESAS OU DA GUARDA NACIONAL
REPUBLICANA.**

**Renato Emanuel Carvalho Pessoa dos Santos
CORONEL DE INFANTARIA**



INSTITUTO UNIVERSITÁRIO MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE
LIDERANÇA EM CONTEXTO MILITAR: CASO DA
ACADEMIA MILITAR PORTUGUESA**

COR INF Renato Emanuel Carvalho Pessoa dos Santos

Tese de Doutoramento em Ciências Militares

Orientadores: Major-General João Jorge Botelho Vieira Borges

Professor Doutor José Luís Nascimento

Pedrouços, 2025



Declaração de compromisso Antiplágio

Eu, **Renato Emanuel Carvalho Pessoa dos Santos**, declaro por minha honra que o documento intitulado **Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar: Caso da Academia Militar Portuguesa** corresponde ao resultado da investigação por mim desenvolvida, enquanto doutorando do **Doutoramento em Ciências Militares 2020-2025**, no Instituto Universitário Militar, e que é um trabalho original, em que todos os contributos estão corretamente identificados em citações e nas respetivas referências bibliográficas.

Mais declaro que tenho consciência que a utilização de elementos alheios não identificados constitui grave falta ética, moral, legal e disciplinar.

Pedrouços, 15 de fevereiro de 2025.

Renato Emanuel Carvalho Pessoa dos Santos

COR INF



Agradecimentos

A concretização deste trabalho apenas foi possível graças ao contributo, apoio e incentivo de várias pessoas e à instituição militar, às quais expresso o meu mais profundo reconhecimento.

Em primeiro lugar, manifesto a minha sincera gratidão aos professores que, com a sua dedicação e disponibilidade, tornaram possível transformar um projeto em Tese. As suas sugestões, orientações e reavaliações constantes foram determinantes para a construção de um caminho estruturado e rigoroso, permitindo que este projeto de investigação na área das Ciências Militares se desenvolvesse com solidez e alcançasse os seus objetivos.

De forma particular, desejo expressar um profundo agradecimento aos meus Orientadores, **Major-General Vieira Borges** e **Professor Doutor José Nascimento**, cujo apoio, conhecimento e experiência foram verdadeiramente essenciais para a realização desta tese. A sua orientação atenta, os seus conselhos assertivos e o seu rigor académico foram fundamentais para que este trabalho se desenvolvesse com profundidade científica e relevância prática.

Quero ainda agradecer a todos os **cadetes da Academia Militar Portuguesa** que participaram neste estudo, disponibilizando o seu tempo e partilhando as suas experiências e perspetivas, contribuindo assim de forma inestimável para o desenvolvimento desta investigação. Aos **docentes e instrutores da Academia Militar e aos subalternos do Exército**, expresso igualmente o meu reconhecimento, não apenas pelo apoio prestado, mas também pelo seu papel essencial na formação dos futuros líderes militares, contexto no qual esta investigação se insere.

Não poderia deixar de estender o meu agradecimento à **minha família**, cujo apoio incondicional foi, como sempre, um pilar essencial ao longo deste percurso. À minha **esposa, Natália Rodrigues**, pelo seu amor, paciência e incentivo constante, mesmo perante os desafios e as exigências que este projeto impôs. Aos meus filhos, **Bárbara e Duarte**, pela sua compreensão, pelo carinho e pela força que me transmitiram, mostrando-me diariamente que o conhecimento e a perseverança são valores essenciais que merecem ser cultivados.



Resumo

A presente investigação visa responder à necessidade de um modelo integrativo para o desenvolvimento de competências de liderança na Academia Militar (AM) Portuguesa, capaz de articular, de forma coerente, o ensino, a formação, o treino e a prática em contexto militar. Partindo da constatação de que, apesar da existência de diversas iniciativas formativas nesta área, a AM carece de uma estrutura sistematizada e avaliativa que acompanhe o percurso formativo dos cadetes de modo holístico, foram delineados sete estudos empíricos, sustentados numa abordagem metodológica mista, qualitativa e quantitativa, e ancorados num processo de investigação abdutivo. Os estudos realizados incidiram sobre múltiplas dimensões do fenómeno da liderança militar: a perceção dos cadetes relativamente à sua formação e preparação; a avaliação da aplicabilidade das competências adquiridas em contexto profissional; o papel dos docentes e das *soft skills* no processo ensino-aprendizagem; a eficácia da avaliação 360° como instrumento formativo; a validação de exercícios práticos e instrumentos de medida no domínio da liderança; e a integração de atividades promotoras de competências de liderança nos conteúdos curriculares. Os principais resultados indicam uma valorização transversal das competências interpessoais e emocionais, como a comunicação eficaz, a empatia, o controlo emocional e a assertividade. Destaca-se, igualmente, a relevância da liderança transformacional, da comunicação não-verbal e da inteligência emocional no desempenho das equipas em ambiente operacional. Os participantes identificaram ainda lacunas nas metodologias de ensino e na articulação entre teoria e prática, sublinhando a necessidade de reforçar a componente experiencial e de aplicar modelos de avaliação mais dinâmicos e inclusivos. Com base na análise integrada dos dados recolhidos, propõe-se um modelo sistémico e longitudinal de desenvolvimento de competências de liderança, orientado para a formação de oficiais capazes de responder, com eficácia e ética, aos desafios complexos que caracterizam as missões militares contemporâneas. Este modelo, centrado no desempenho dos cadetes ao longo do seu percurso académico, integra vertentes pedagógicas, psicossociais e institucionais, visando consolidar a Academia Militar como centro de excelência em comando e liderança.

Palavras-chave: Liderança, Líder, Competências, Ensino Superior, Academia Militar.



Abstract

This research aims to address the need for an integrative model for the development of leadership competencies at the Portuguese Military Academy (MA), capable of coherently articulating teaching, training, practice, and assessment within a military context. Recognising that, despite several existing training initiatives in this area, the MA lacks a systematised and evaluative structure to holistically accompany the academic path of its cadets, seven empirical studies were designed, supported by a mixed-methods approach, qualitative and quantitative, within an abductive research process. The studies focused on multiple dimensions of the military leadership phenomenon: cadets' perceptions of their training and preparedness; the applicability of acquired competencies in professional contexts; the role of instructors and *soft skills* in the teaching-learning process; the effectiveness of 360° evaluation as a formative tool; the validation of practical exercises and assessment instruments in the domain of leadership; and the integration of leadership-promoting activities into curricular content. The main findings reveal a widespread appreciation for interpersonal and emotional competencies such as effective communication, empathy, emotional regulation, and assertiveness. Transformational leadership, non-verbal communication, and emotional intelligence emerged as key elements influencing team performance in operational settings. Participants also identified shortcomings in teaching methodologies and the articulation between theory and practice, emphasising the need to enhance experiential components and implement more dynamic and inclusive evaluation models. Based on the integrated analysis of the data collected, the thesis proposes a systemic and longitudinal model for the development of leadership competencies, aimed at training officers capable of responding effectively and ethically to the complex challenges that characterise contemporary military missions. This model, centred on cadet performance throughout their academic journey, integrates pedagogical, psychosocial, and institutional dimensions, positioning the Military Academy as a centre of excellence in command and leadership.

Keywords: Leadership, Leader, Competencies, Higher Education, Military Academy.



Índice

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	xi
Índice de Quadros.....	xii
Índice de Tabelas	xiii
Índice de figuras	xv
Apêndices.....	xvi
Capítulo 1. Enunciado e justificação do tema.....	1
1.1. Enquadramento e justificação do tema	1
1.2. Perguntas e objetivos	2
1.3. Estrutura da Tese	3
Capítulo 2 - Revisão da literatura	4
2.1. O conceito de liderança	4
2.2. Liderança: Teorias e perspetivas.....	6
2.2.1. TIPO I (Universal – Personalidade): Teoria do Grande Homem	7
2.2.2. TIPO I (Universal – Personalidade): Teoria dos Traços.....	8
2.2.3. TIPO II (Universal – Comportamentos): Teorias comportamentais.....	8
2.2.4. TIPO III (Contingencial – Personalidade): Teorias Contingenciais (Situacionais).....	10
2.2.5. TIPO IV (Contingencial – Comportamentos): Teorias Contingenciais (Situacionais).....	12
2.2.6. Outras perspetivas sobre a Liderança	13
2.2.6.1. Teoria da Liderança Carismática	13
2.2.6.2. Liderança Transacional e Transformacional.....	13
2.2.6.3. LMX – Leader-Member Exchange.....	15
2.2.6.4. Liderança Autêntica.....	16
2.2.6.6. Liderança Partilhada.....	19
2.2.6.7. Liderança Emergente.....	19
2.2.6.8. Followership	20
2.3. A Liderança Militar.....	22
2.3.1. Os Princípios de Liderança Militar.....	23
2.3.2. Níveis de liderança militar.....	26
2.3.2.1. A liderança direta	26
2.3.2.2. Competências na liderança militar	28



2.4. A liderança nos estabelecimentos militares de ensino superior militares.....	33
2.4.1. Academia Militar de West Point – Estados Unidos.....	33
2.4.2. Academia Militar Agulhas Negras – Brasil.....	40
2.4.3. Academia General Militar - Espanha	47
2.4.4. Estabelecimentos de Ensino Superior Militar Portugueses (Escola Naval e Academia da Força Aérea)	52
2.5. A Academia Militar Portuguesa	55
2.5.1. Academia Militar, enquanto escola de ensino	55
2.5.2. Academia Militar, enquanto escola de comandantes e líderes	56
2.5.3. Teorias e modelos de sustentação ao Modelo Integrativo de Comando e Liderança na Academia Militar	57
2.5.3.1 <i>Modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar</i>	57
2.5.3.2 <i>Modelo das Cinco Competências Principais: Competências da liderança</i>	59
2.5.3.3 <i>Teoria Geral dos Sistemas: Liderança na perspetiva sistémica</i>	60
2.5.3.1 <i>Modelo Multifatorial de Teresa Lluch</i>	61
Capítulo 3. Metodologia	64
3.1. Fundamentação do estudo.....	64
3.2. Desenhos de investigação com abordagens mistas.....	64
3.3. Os paradigmas, a sua relação nas abordagens mistas.....	65
3.4. Objeto de estudo, objetivos da investigação e sua delimitação.....	67
3.5. Problema de investigação	68
3.6. Modelo conceptual e relação entre as variáveis	68
3.7. Proposta de metodologia a seguir.....	69
Capítulo 4. O ensino e a aprendizagem da liderança na Academia Militar na perspetiva dos cadetes-alunos (Estudo 1).	73
4.1. Método	74
4.1.1. Participantes	74
4.1.2. Instrumentos.....	74
4.1.3. Procedimentos.....	74
4.2. Apresentação de resultados.....	75
4.3. Discussão de resultados	90
4.4. Conclusões	96



Capítulo 5. A liderança militar: da teoria à aplicabilidade em contexto laboral

(Estudo 2).....	99
5.1. Método.....	102
5.1.1. Participantes.....	102
5.1.2. Instrumentos.....	103
5.1.3. Procedimentos.....	103
5.2. Apresentação de resultados.....	103
5.3. Discussão de resultados	109
5.4. Conclusões.....	112

Capítulo 6. A liderança começa pelo exemplo? A perceção dos docentes da Academia

Militar (Estudo 3).....	114
6.1. Método.....	122
6.1.1. Participantes.....	122
6.1.2. Instrumentos.....	122
6.1.3. Procedimento	124
6.2. Apresentação de resultados.....	124
6.2.1. Análise descritiva das variáveis	126
6.2.2. Correlações entre as variáveis.....	127
6.2.3. Regressão linear entre as variáveis	127
6.3. Discussão de resultados	129
6.4. Conclusões.....	131

Capítulo 7. Avaliação 360° de competências de liderança (Estudo 4)

7.1. Método.....	139
7.1.1. Participantes.....	139
7.1.2. Instrumentos.....	140
7.1.3. Procedimento	140
7.2. Apresentação de resultados.....	141
7.3. Discussão de resultados	145
7.4. Conclusões.....	148

Capítulo 8. Desenvolvimento de uma escala sobre Comportamento Não-Verbal, em

contexto militar (Estudo 5).....	150
8.1. Método.....	154
8.1.1. Amostra.....	154



8.1.2. Instrumentos.....	154
8.1.3. Procedimentos.....	156
8.2. Apresentação dos resultados	156
8.3. Discussão de resultados	160
Capítulo 9. Validação de exercícios militares: Caso da prova <i>score 100-constância</i>	
(Estudo 6).....	162
9.1. Método	168
9.1.1. Participantes.....	168
9.1.2. Instrumentos	168
9.1.3. Procedimento	171
9.2. Apresentação de resultados.....	173
9.2.1. Análise das variáveis da subamostra dos Líderes.....	173
9.2.2. Análise das variáveis da subamostra dos Liderados.....	174
9.2.3. Análise das variáveis entre cadetes-líderes e liderados.	175
9.2.4. Comunicação não-verbal como mediadora entre o <i>team building</i> e performance de grupo	175
9.3. Discussão de resultados	176
9.4. Conclusões	178
Capítulo 10. Validação de atividades de liderança em unidades curriculares (Estudo 7).....	179
10.1. Método	182
10.1.1. Estudo 1-UC E706: Propagação e Radiação de Ondas Eletromagnéticas.....	182
10.1.1.1. Participantes.....	182
10.1.1.2. Instrumentos	182
10.1.1.3. Procedimentos	182
10.2. Apresentação de resultados.....	187
10.2.1. Bloco 1: Relevância e Impacto na Aprendizagem.....	187
10.2.2. Bloco 2: Avaliação da Experiência.....	189
10.2.3. Bloco 3: Desenvolvimento de Competências	191
10.2.4. Bloco 4: Frequência e Integração.	193
10.1.2. Estudo 2 -UC H223: Gestão de Comunicação	194
10.1.2.1. Participantes.....	194



10.3. Apresentação de resultados.....	198
10.3.1. Bloco 1: Relevância e Impacto na Aprendizagem.....	198
10.3.2. Bloco 2: Avaliação da Experiência.....	199
10.3.3. Bloco 3: Desenvolvimento de Competências	203
10.3.4. Bloco 4: Frequência e Integração.	206
10.4. Discussão de resultados	208
10.5. Conclusões	211
Capítulo 11. Discussão integrada e considerações finais	214
11.1. Integração e análise os dados obtidos com o enquadramento teórico	215
11.2. A integração das teorias e modelos apresentados na base concetual do Modelo de Desenvolvimento de Competências de Liderança na Academia Militar ...	225
11.3. Proposta do Modelo de Desenvolvimento de Competências de Liderança da Academia Militar	230
11.3.1. Fortalecimento da Ética/Valores.....	233
11.3.2. O envolvimento dos docentes numa mentoria formal	235
11.3.3. Direção de Ensino	236
11.3.4. O envolvimento do Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança	237
11.3.5. As unidades curriculares como potenciais impulsionadoras das <i>soft skills</i>	239
11.3.6. Participação do Corpo de Alunos da Academia Militar	240
11.3.7. A Secção de Apoio Psicopedagógico como um recurso de desenvolvimento das competências de liderança	242
11.3.8. Utilização de uma ferramenta que realize a avaliação 360º	245
11.3.9. A implementação de uma base de dados	247
11.3.10. A partilha de uma só “linguagem”.....	248
11.4. Conclusões finais	249
11.4.1. Limitações, contributos para a investigação e indicações para estudos.....	251
Referências Bibliográficas	254



Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

A

- AM - Academia Militar
- AMAN - Academia Militar de Agulhas Negras

C

- CEDL - Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança
- CEME - Chefe do Estado-Maior do Exército
- CINAMIL - Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação da Academia Militar
- CO - Comportamento Organizacional

E

- EN - Escola Naval
- EP - Exército Português

G

- GNR - Guarda Nacional Republicana

L

- LMX - *Leader-Member Exchange*

N

- NCL - Nota de Conceito Lateral
- NCV - Nota de Conceito Vertical

O

- OMS - Organização Mundial da Saúde

P

- PD - Pergunta derivada
- PP - Pergunta de Partida
- P4A - Projeto de Acompanhamento e Avaliação dos Atributos da Área Atitudinal

S

- L-STX - *Leadership - Situational Training Exercises*
- SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*
- STX - *Situational Training Exercise*

U

- UC - Unidade(s) Curricular(es)
- USMA - *United States Military Academy*

W

- WHO - *World Health Organization*



Índice de Quadros

Quadro 1. Tipologia das teorias de liderança.....	6
Quadro 2. Estilos de liderança de Lewin (1951).....	9
Quadro 3. Tipos de seguidores de Kelley (1992).....	21
Quadro 4. Níveis de liderança (FM 6-22, 2006).....	26
Quadro 5. Divisão da <i>life skills</i> (Pesce et al, 2015).....	30
Quadro 6. Divisão da <i>life skills</i> (Prasetyo et al., 2021).....	30
Quadro 7. Competências <i>Know, Do e Be</i> (USArmy, 2006)	31
Quadro 8. Atributos e Competências do líder (USArmy, 2006)	31
Quadro 9. Programas Académico, Militar, Físico e de Carácter de <i>West Point</i> e os seus objetivos	35
Quadro 10. Programa para o Desenvolvimento do Carácter	36
Quadro 11. Princípios orientadores para o desenvolvimento do carácter.....	37
Quadro 12. Domínios e competências relacionadas com a liderança (Rouco, 2012)	58
Quadro 13. Modelo das Cinco Competências Principais.....	60
Quadro 14. Conceitos de sistema.....	60
Quadro 15. Fatores de avaliação de Lluch (1999), adaptado por Sequeira e Carvalho (2009)	62
Quadro 16. Dimensões dos paradigmas, adaptado de Marín-Liébane et al. (2021).....	66
Quadro 17. Métodos didáticos aplicados no processo ensino-aprendizagem, adaptado de Díaz (2005).....	118
Quadro 18. Estrutura do MLQ-5X.....	123
Quadro 19. Avaliação de desempenho tradicional versus <i>feedback</i> 360°.....	135
Quadro 20. Atitudes do Perfil Profissiográfico do Curso da AMAN.....	137
Quadro 21. Escala da Comunicação Não-Verbal.....	155
Quadro 22. Competências a avaliar na atividade.....	182
Quadro 23. Agregação das teorias e os modelos subjacentes à construção do modelo de competências.....	229



Índice de Tabelas

Tabela 1. Caraterísticas / competências dos líderes militares em contexto rotineiro (liderança direta).....	104
Tabela 2. Caraterísticas / competências dos líderes militares em contexto adverso (liderança direta).....	104
Tabela 3. Impacto das atividades realizadas na AM, no âmbito do Comando e Liderança, no contexto laboral, como Oficiais Subalternos.....	105
Tabela 4. Comparação das respostas entre oficiais que participaram ou não em missões.....	106
Tabela 5. Atividades de liderança importantes a realizar na AM.....	107
Tabela 6. Níveis de concordância aos possíveis conteúdos lecionados ao longo na AM.....	108
Tabela 7. Atividades de liderança também consideradas como importantes...	109
Tabela 8. Tempo de serviço e áreas que os docentes lecionam.....	120
Tabela 9. Questões sobre as <i>soft skills</i> que caraterizam um líder.....	124
Tabela 10. <i>Soft skills</i> que um docente deverá ter em sala de aula.....	125
Tabela 11. Estatística descritiva (Média) do docentes e diferenças estatísticas entre docentes civis e militares em relação às <i>soft skills</i> que um docente deverá ter em sala de aula.....	126
Tabela 12. Estatística descritiva (Média) e diferenças estatísticas entre docentes civis e militares em relação às lideranças, desempenho e ao otimismo	127
Tabela 13. Correlações entre variáveis estilos de liderança, performance e o otimismo disposicional.....	127
Tabela 14. Efeitos do Otimismo Disposicional nas Dimensões de Liderança: Resultados da Análise Multivariada (MANOVA) e Regressões Univariadas...	128
Tabela 15. Caraterização dos participantes.....	139
Tabela 16. A importância da avaliação 360°.....	141
Tabela 17. Principais benefícios da avaliação 360°.....	142
Tabela 18. Caraterização da avaliação 360°.....	143
Tabela 19. Contribuição da avaliação 360°.....	144
Tabela 20. Avaliação atual das competências de liderança.....	144
Tabela 21. Avaliação atual das competências de liderança comparando cadetes masculinos e femininos.....	145
Tabela 22. Análise Fatorial Exploratória.	157
Tabela 23. Variância total da CN-V explicada pelos quatro fatores.	157
Tabela 24. Correlações inter-fatores (Expressão, Voz, Características Físicas e Influência da Comunicação Não-Verbal na Verbal).....	158
Tabela 25. Variância Média Extraída (AVE) por fator da ECN-V.....	158
Tabela 26. Confiabilidade dos fatores da ECN-V (<i>Alpha de Cronbach</i> [α]).....	159
Tabela 27. Estatística descritiva (M [DP]) para a expressão corporal/facial e voz avaliada e ideal.....	159



Tabela 28. Média, Desvio de Padrão e Correlações para as variáveis TB, PG, IE e RLM - Líderes.....	173
Tabela 29. Média, Desvio de Padrão e Correlações para as variáveis TB, PG, LBDQ, ECVN e LPC- Liderados.....	175
Tabela 30. Comparação das médias e desvios-padrão entre os líderes e os liderados em relação às variáveis <i>Team Building</i> e <i>Performance</i> de Grupo.....	175
Tabela 31. Relevância, impacto e duração das atividades realizadas.....	188
Tabela 32. Relevância, impacto e duração das atividades realizadas.....	198



Índice de figuras

Figura 1. Modelo de Liderança Militar Multinível.....	27
Figura 2. Modelo <i>Building Capacity to Lead</i>	38
Figura 3. Níveis do WPLDS.....	40
Figura 4. Modelo de Competências (Silva et al., 2006)	59
Figura 5. Mapa conceptual do presente estudo.....	69
Figura 6. Estruturação da avaliação de desempenho 360º.....	134
Figura 7. Modelo do <i>team building</i> como variável preditora da <i>performance</i> de grupo, mediado pela comunicação não-verbal.....	172
Figura 8. Resultados dos efeitos do modelo de mediação proposto.....	176
Figura 9. Modelo macro proposto de desenvolvimento de competências de liderança.....	231
Figura 10. Modelo detalhado proposto de desenvolvimento de competências de liderança	232



Apêndices

Apêndice 1 - Princípios de liderança na Academia Agulhas Negras (Estado-Maior do Exército, 1991)	295
Apêndice 2 – Guião de entrevista sobre o desenvolvimento de competências de liderança nas academias.....	296
Apêndice 3 – Guião de entrevista semiestruturada para os cadetes – <i>Focus Group</i>	298
Apêndice 4 Questionário aplicado aos oficiais subalternos do Exército Português	302
Apêndice 5 – Questionário aplicado aos docentes da Academia Militar.....	305
Apêndice 6 – Axiomas de comunicação.....	310
Apêndice 7 – Apresentação do enquadramento teórico relacionando a matéria da UC E706 e a importância da comunicação na liderança (exemplo).....	313
Apêndice 8 – Apresentação do enquadramento teórico relacionando a matéria da UC H223 e a importância da comunicação na liderança (exemplo).....	315
Apêndice 9 – Exemplo do logótipo do Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança, como de <i>template</i> institucional para todos os assuntos relativos à liderança.....	317



Capítulo 1. Enunciado e justificação do tema

1.1. Enquadramento e justificação do tema

Atualmente, as Forças Armadas Portuguesas têm a necessidade de dispor de capacidade para atuar em diversos cenários de emprego, nomeadamente no âmbito da segurança cooperativa e coletiva; no exercício de soberania e responsabilidades nacionais; e na resposta a emergências complexas, em operações de apoio civil (Sénica, 2022). Neste âmbito, o Exército Português e a Guarda Nacional Republicana (GNR) têm participado em missões de resposta a crises (em território nacional e/ou teatros de operações internacionais), de resposta nacional em situações de emergência complexas, de apoio à Proteção Civil, entre outras (e.g., Barbosa, 2021; Cruz, 2024; Fernandes et al., 2021).

A complexidade e especificação de cada missão obrigou as “chefias” a desenvolverem novas competências que permitissem o sucesso do desafio. Por exemplo, em operações de resposta a crises, os comandantes têm de desenvolver várias competências para a vertente diplomática, sobretudo na capacidade de negociação para resolver conflitos, bem como a abertura e a sensibilidade necessária para as especificidades inerentes às diferentes culturas (e.g., Gallegos, 2020; Rosinha, 2020).

Já as missões de apoio à Proteção Civil exigem líderes empáticos e com consciência na comunicação (Rouco & Ferreira, 2021). Este aumento significativo de responsabilidades e missões elevou as expectativas e exigências dos recursos humanos, verificando-se que na área das competências associadas ao comando e liderança existe a necessidade de investigar para manter atualizada a doutrina e os modelos de desenvolvimento de competências capazes de preparar os militares para enfrentarem estes desafios, articulando a formação e o desenvolvimento pessoal, de forma a dotar com capacidades de comando e liderança.

A Diretiva n.º 233/CEME/17 – *Normalização do ensino, da formação, do treino e da investigação e desenvolvimento, em comando e liderança, no Exército* - salienta a importância da Academia Militar (AM) de se tornar num Centro de Excelência de Competências de Comando e Liderança do Exército Português, através do Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança (CEDL). Pretendendo ser uma entidade de referência nacional de conhecimento nesta área, a AM ainda não tem definido um modelo que integra e avalia, de forma holística, o desempenho dos cadetes-alunos, no âmbito do comando e liderança, ao longo do percurso académico.

Tendo como objetivo estimular o desenvolvimento de competências de liderança em cada cadete, nas dimensões psicofísico, emocional, organizacional e social, o modelo



integrativo de desenvolvimento de competências, no âmbito do comando e liderança, poderá ser materializado através de adaptações de ações de formação, unidades curriculares, atividades extracurriculares, projetos de formação avançada e de investigação, avaliações comportamentais, e outras atividades *ad-hoc*, já existentes ou ainda por conceber.

1.2. Perguntas e objetivos

A formulação de uma Pergunta de Partida (PP) tem como finalidade ser o fio condutor duma investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992), por forma delimitar e consolidar a conceptualização teórica, permitindo posteriormente elaborar o objetivo geral e os objetivos específicos (Almeida & Freire, 2008). Desta forma propõe-se a seguinte PP: “De que modo as competências de comando e liderança desenvolvidas na AM podem ser integradas num modelo de avaliação?”.

A partir da PP materializam-se Perguntas Derivadas (PD) como “enunciados interrogativos precisos, escritos no presente” (Fortin, 2009, p. 101):

PD1: Quais as competências de comando e liderança a desenvolver durante o percurso académico dos cadetes-alunos?

PD2: Qual a estrutura que permite realizar uma leitura sistémica, sincrónica e diacrónica das competências de comando e liderança ao longo do percurso académico dos cadetes-alunos da Academia Militar?

PD3: Quais os instrumentos de avaliação de competências, no âmbito do comando e liderança, para o contexto militar?

Assim, o presente estudo tem como objetivo principal elaborar um modelo que permita avaliar de forma holística e integradora o desenvolvimento de competências dos cadetes-alunos ao longo do percurso académico, no âmbito do comando e liderança direta.

Os objetivos específicos são os seguintes:

1. Identificar as competências de comando e liderança a desenvolver durante o percurso académico dos cadetes-alunos, adequadas aos contextos do EP e GNR.
2. Contribuir para a construção de uma estrutura que permite realizar uma leitura sistémica, sincrónica e diacrónica das competências de comando e liderança ao longo do percurso académico dos cadetes-alunos da Academia Militar.
3. Identificar instrumentos de avaliação de competências no âmbito do comando e liderança, em contexto militar.



1.3. Estrutura da Tese

A presente tese encontra-se organizada em onze capítulos. O Capítulo 1 apresenta o enquadramento e a justificação do tema, bem como as perguntas de investigação, os objetivos gerais e específicos. O Capítulo 2 procede à revisão da literatura, abordando os principais conceitos, teorias e perspetivas da liderança, com especial enfoque na liderança militar e no contexto das instituições de ensino superior militar. O Capítulo 3 explicita a metodologia adotada, de natureza mista, fundamentando o desenho de investigação e os procedimentos de recolha e análise de dados.

Do Capítulo 4 ao Capítulo 10 são apresentados sete estudos empíricos desenvolvidos ao longo da investigação. Cada capítulo explora dimensões distintas do desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar, nomeadamente: a perceção dos cadetes (Capítulo 4), a aplicabilidade da liderança na prática profissional (Capítulo 5), o papel dos docentes e das *soft skills* (Capítulo 6), a avaliação 360° (Capítulo 7), a comunicação não-verbal (Capítulo 8), a validação de exercícios práticos (Capítulo 9), e a integração de atividades de liderança nas unidades curriculares (Capítulo 10).

O Capítulo 11 apresenta uma discussão integrada dos resultados, articulando os dados obtidos com o enquadramento teórico, culminando na proposta de um Modelo Integrativo de Desenvolvimento de Competências de Liderança para a Academia Militar. Este modelo contempla dimensões ético-valorativas, pedagógicas e organizacionais, visando uma leitura holística, síncrona e diacrónica do percurso formativo dos cadetes.



Capítulo 2 - Revisão da literatura

2.1. O conceito de liderança

Atualmente, a sociedade está em permanente e rápida mudança, pelo que as organizações terão de ter a capacidade de se adaptar. A emergente dependência da digitalização, a acentuada revolução tecnológica e a determinação pela globalização fazem com que a mudança seja considerada um fator vital para enfrentar os desafios relacionados com a incerteza (Vargas, 2015). Por essa razão, é necessária uma perspetiva de que as organizações, incluindo a militar, devem funcionar como entidades unificadas no seu conjunto, à medida que se move do estado atual para um estado futuro desejado, com o esforço de mudança totalmente planeada e intensamente gerida.

O líder, como agente de mudança, deve garantir a eficiência dos seus liderados para alcançar os objetivos organizacionais. Ele precisa identificar os desafios, propor soluções e implementar mudanças de forma eficaz. Embora não haja uma fórmula única para a liderança, é fundamental que o líder esteja consciente de que existem forças “em jogo” no ambiente e “ferramentas” disponíveis para promover a mudança (Galvin, 2018).

Várias são as pesquisas sobre a liderança, contudo, ainda não se conseguir uma concordância sobre uma definição uniforme da liderança (Dusya et al., 2022). Como refere Jago (1982), embora existam muitas investigações empíricas sobre liderança nas últimas décadas, não existe um entendimento claro e inequívoco sobre o que distingue os líderes dos não líderes e, talvez o mais importante, o que distingue os líderes eficazes dos ineficazes.

Mas o que é liderar, o que é liderança? Para Jago (1982), a liderança é tanto um processo como uma propriedade. Este autor refere que a liderança é um processo, pois é caracterizado pela influência não coerciva para orientar e coordenar as atividades dos elementos de um grupo organizado com vista à realização dos objetivos grupais. Já como propriedade, a liderança é o conjunto de qualidades ou características atribuídas àqueles que são percebidos como empregando com sucesso a tal influência (Jago, 1982).

House et al. (2004) defendem que a liderança consiste na capacidade de um indivíduo para inspirar, capacitar ou exercer influência sobre os outros, de modo que estes se empenhem no sucesso e na eficiência da organização a que pertencem. Esta perspetiva está alinhada com as conceções de outros autores (e.g., Drucker, 1996; Maxwell, 2005), que sustentam que liderar implica a aptidão para influenciar os demais na concretização de uma determinada tarefa. De igual modo, Kruse (2013) considera a liderança como um processo pelo qual um indivíduo pode exercer influência sobre os outros, potenciando o seu empenho



e maximização do esforço no trabalho para alcançar objetivos comuns. As definições apresentadas elucidam que a liderança não está ligada a nenhuma pessoa individual ou a sua posição numa determinada organização, antiguidade ou qualquer um dos atributos pessoais, mas sim à capacidade de inspirar outras pessoas para a realização dos objetivos especificados (Alharbi, 2021). Também deparamos que não se consegue transpor o conceito “liderança” para um só conceito (Northouse, 2016), apesar da existência de várias teorias e perspetivas existentes (e.g., Hoddy & Gray, 2020). No entanto, segundo Pruchnicki et al. (2022), das descrições disponíveis na literatura é possível deduzir aspetos que são comuns a todas:

- A liderança não é um conceito idêntico à gestão;
- A liderança é um conceito multifacetado e complexo;
- Os atributos de liderança e os traços de personalidade do líder podem ser desenvolvidos através de treino, experiência e análise de situações passadas;
- A eficácia da liderança depende do nível de cooperação e das boas relações entre o líder e os seus seguidores e da situação em que se encontram.

Para este estudo considera-se a liderança como a ação de influenciar pessoas, proporcionando um propósito, uma direção e uma motivação para cumprir a missão e melhorar a organização (Headquarters Department of the Army [HDA], 2019), ou seja, promover nos outros, motivos internos e instrumentais que resultem em recompensas, levando-os a agir (Wrzesniewski et al., 2014). Esta definição diferencia-se do conceito de comando, que é definido como a autoridade conferida por lei e pelos regulamentos a uma pessoa para dirigir, controlar e coordenar forças militares, enquadrada pela responsabilidade, a qual não pode ser delegada (Instituto de Altos Estudos Militares [IAEM], 1977). Significa que nas Forças Armadas ter comando é ser investido formalmente de autoridade para a direção, coordenação e controlo das forças militares (European External Action Service, 2019), e ser líder é ter capacidade de inspirar e influenciar, i.e., persuadir as pessoas para cumprir a missão, após partilhar uma intenção, uma direção e motivação, através das palavras e exemplos pessoais, em virtude do papel assumido ou da responsabilidade atribuída (HDA, 2019). Assim, compete ao líder gerar e preservar a motivação dos seus seguidores para participarem energicamente no cumprimento da missão (Vieira, 2002), sendo a liderança considerada desta forma como um elemento do poder de combate, aliada à informação, agregando as funções do combate, como o comando e controlo, por exemplo (HDA, 2019).



2.2. Liderança: Teorias e perspetivas

Vários são os autores que referem que não se consegue transpor o conceito “liderança” para uma só definição ou conceitualização, apesar da existência de várias teorias e perspetivas existentes. Entre as definições e as teorias comportamentais e transformadoras, também se investigam os estilos de liderança, com relevância para o comando e controlo, cujas variáveis se referem a uma abordagem hierárquica “*top-down*” da liderança¹ (e.g., Hoddy & Gray, 2020).

A primeira perspetiva sobre o líder defendia que o líder nasce feito. Desconsiderava a possibilidade de desenvolvimento de líderes. Posteriormente, surge a Teoria dos Traços que também assenta na crença do inato, ou seja, os líderes detêm características e traços de personalidade que favorecem o seu papel de líder, tais como a estatura, a inteligência, a comunicação, a flexibilidade, o entusiasmo, entre outras. Trocando o foco do “de quem é o líder” para “o que ele faz e a sua relação com os liderados” leva a uma nova leitura sobre a liderança, sendo esta a abordagem comportamental. Esta perspetiva sugere que os líderes podem ser preparados para exercerem o seu papel, adotando determinado o comportamento. Por último, a abordagem contingencial, ou situacional, admite que a liderança depende do líder, dos seguidores, da situação e da organização, ou seja, está ligada a um conjunto de variáveis, que se complementam e facilitam o desempenho do líder (Montana & Charnov, 2003). Seguindo a taxionomia de Jago (1982), Jesuíno (2005) expõe a evolução da tipologia das teorias de liderança, através de dois eixos: *Universalidade vs. Contingência* e o *Critério dos traços do líder vs Comportamento dos líderes* (Quadro 1).

		Perspetivas teóricas/conceções	
		Universal	Contingente
Construto de liderança	Traços do líder (personalidade)	Tipo I	Tipo III
	Comportamento do líder	Tipo II	Tipo IV

Quadro 1. Tipologia das teorias de liderança.
Fonte: Adaptado de Jesuíno (2005, p. 21).

¹“Situational leadership emphasis’s how different situations demand different kinds of leadership, requiring leaders to adapt their styles to different situations. Facilitative leadership involves group decision-making and refers to the alignment of team members towards shared goals. Transformative leadership describes how followers are motivated and transformed by leaders. Authentic leadership emphasizes leaders exhibiting genuine leadership and leading” (Hoddy & Gray, 200, p.9).



Posteriormente, Cunha e Rego (2005) incluem nesta esquematização a liderança baseada em valores, substituindo o termo traços, por personalidade (Tipo V: Valores-Personalidade (líder íntegro) e Tipo VI: Valores-Comportamentos (Coach).

As teorias de liderança *Tipo I* tentam explicar quais os traços psicológicos de um “líder universal”, i.e., líderes com aptidões para liderar qualquer grupo, indistintamente das características do mesmo, em qualquer situação (Jesuino, 2005). Desta forma as teorias assentes nos traços de personalidade dos líderes procuram esclarecer quais os traços físicos, psicológicos, sociais e intelectuais que “separam” os líderes dos não-líderes. Desta forma, poderiam prever comportamentos e seleccionar os “escolhidos” para ocuparem funções de liderança. Contudo, esta linha de pensamento não considerou os vários fatores situacionais.

2.2.1. TIPO I (Universal – Personalidade): Teoria do Grande Homem

Por vezes ouvimos a expressão “nasce-se líder, não se faz líder”, que sugere que a liderança é inata (e.g., Benmira, & Agboola, 2021). Poucas pesquisas mencionam a Teoria do Grande Homem pois não se enquadra nas teorias e pesquisas mais rigorosas que compõem o cânone atual sobre a liderança (Spector, 2015). A Teoria do Grande Homem surgiu no século XIX, tendo como base os mitos criados por detrás de alguns dos líderes famosos do mundo (Ariguzo & Okoro, 2018; Spector, 2015), como por exemplo Júlio César, Mahatma Gandhi, Abraham Lincoln e Napoleão Bonaparte (Benmira, & Agboola, 2021). Porém, para Freud, o Grande Homem é uma descrição analítica das forças elementares que levam as pessoas a terem impulsos na direção de heróis, i.e., na procura de figuras de autoridade² (Kershow, 2022; Kissinger, 2023; Spector, 2015). Assim, a Teoria do Grande Homem sustenta que a história do mundo é principalmente obra de indivíduos heroicos que possuem certos dons, incluindo inspiração divina (Peters, 2023).

O termo “Grande Homem” foi utilizado porque nesta época a liderança era vista principalmente como uma qualidade masculina, especialmente a liderança militar (Ariguzo & Okoro, 2018). Carlyle (1888), um historiador escocês, influenciou fortemente esta corrente de pensamento, defendendo a ideia de que “a história do mundo é apenas a biografia de grandes homens” (p.2), homens esses que ascenderam à liderança por meio de carisma,

² Inserindo o “indivíduo” num coletivo maior (e.g., tribo, clã ou família), Freud defendia que a existência de um líder único e especial era primordial, surgindo assim o impulso de dependência e até mesmo de amor trazendo benefícios a todos os elementos, como a proteção e a segurança, e direcionando os pensamentos individuais ao pensamento grupal, sacrificando desta forma a individualidade. Freud selecionou duas instituições para oferecer exemplos ilustrativos dessa atração: a Igreja e os militares. Cristo e o comandante eram ambos figuras paternas amadas pelos elementos do grupo, materializando um vínculo emocional i.e., “filho identificando-se com o pai” (Spector, 2015).



inteligência e sabedoria (Spector, 2015). Esta domínio carismático, segundo Weber, assenta na figura excecional do líder que desafia as normas instituídas através de atos extraordinários que legitimam a sua autoridade, exigindo constante reconhecimento por parte dos liderados (Laureano, 2020; Peters, 2023). Carlyle defendia que os líderes eficazes são aqueles dotados de inspiração divina e com características certas. Significa que Grandes Homens foram enviados por Deus para serem heróis que se tornaram líderes por mérito justo de adoração e respeito dos mesmos pelas pessoas, existindo uma reverência leal (Spector, 2015).

2.2.2. TIPO I (Universal – Personalidade): Teoria dos Traços

Como já referido, os primeiros investigadores sugeriam e defendiam que os líderes já nasciam com certos traços físicos e características de personalidade que os distinguiam dos não-líderes. A teoria dos traços ignorava os pressupostos sobre se os traços de liderança eram genéticos ou adquiridos³ (Benmira, & Agboola, 2021; Khan et al., 2016). Este enfoque inicial nos traços intelectuais, físicos e de personalidade, que distinguiam os não-líderes dos líderes, retratava uma pesquisa que sustentava que só existiam pequenas variações entre seguidores e líderes (Burns, 2003). Ao longo dos tempos, o fracasso na deteção dos traços que todos os líderes efetivos tinham em comum, resultou como componente inacessível, caindo em desprestígio. No final dos anos 40, os estudiosos estudaram os traços dos líderes militares e não militares respetivamente e expuseram o significado de certos traços que se desenvolviam em certos momentos (Khan, et al., 2016).

2.2.3. TIPO II (Universal – Comportamentos): Teorias comportamentais

As teorias comportamentais, evoluindo das teorias dos traços, defendem que a liderança eficaz resulta da aprendizagem de comportamentos específicos, enfatizando as ações do líder em detrimento das suas características inatas, embora negligencie o contexto situacional e ambiental em que a liderança se exerce (Benmira, & Agboola, 2021). Jesuíno (2005) designa as teorias de liderança tipo II aquelas que se centram nos comportamentos e não nos traços, i.e., “naquilo que o líder faz e não naquilo que o líder é” (p. 73). No entanto, continua-se a procurar um estilo de comportamento universal que caracterize o líder ideal (Jesuíno, 2005; Reto & Lopes, 1991). Significa que nesta nova abordagem, a preocupação não se concentra nos traços do líder, mas no que ele faz e como o faz (Gentsoudi, 2022;

³ Tanto a Teoria do Homem Grande, como a Teoria dos traços partilham a premissa de que certas qualidades pessoais distinguem os líderes dos não-líderes, mas divergem quanto à origem, desenvolvimento e flexibilidade dessas qualidades: enquanto a **Teoria do Grande Homem** concebe a liderança como um fenómeno inato e raro, a **Teoria dos Traços** reconhece que os atributos podem ser identificados, analisados e potencialmente desenvolvidos em função das circunstâncias (Shafique & Beh, 2017).



Palomino, 2009). A abordagem comportamental argumenta que os líderes apresentam principalmente dois tipos de comportamentos: comportamentos orientados para a tarefa e comportamentos relacionais (Gentsoudi, 2022).

Assim, diferentes autores concentraram-se na identificação dos padrões que tornam um indivíduo capaz de influenciar um grupo ou uma organização (Robbins, 1999). Destacam-se os trabalhos de Lewin (1951). Este investigador definiu uma das primeiras explicações dos estilos de liderança, argumentando que eles surgem do uso que os líderes fazem da autoridade que possuem. A partir disto, conseguiu estabelecer três estilos de gestão ou liderança que obedeciam aos seus critérios de análise. Definiu estilos de liderança autocráticos, democráticos e de *laissez-faire*. Estes estilos de liderança baseiam-se especificamente no comportamento do líder e são caracterizados como apresentados por Lewin (1951), plasmados no Quadro 2:

Estilo de liderança	Descrição
Autocrático/autoritário (centrado no líder)	O líder centra-se em dar ordens e supervisionar o seu cumprimento; é dogmático e imponente. Dirige-se através da capacidade de restringir ou conceder recompensas/punições.
Democrático/Participativo (centrado no seguidor)	Líder que envolve subordinados na tomada de decisões, delega autoridade, encoraja a decisão sobre métodos de trabalho e objetivos, e usa o <i>feedback</i> .
<i>Laissez-Faire</i>	Usa um pouco o seu poder, os subordinados podem estabelecer os seus objetivos e os meios para os alcançar.

Quadro 2. Estilos de liderança de Lewin (1951)

Conforme refere Jesuíno (2005), os estudos de Lewin e colaboradores estimularam estudos futuros, mas com resultados díspares, principalmente quando foram considerados fatores situacionais moderadores, como por exemplo, a construção da comunicação, o *stress*, o clima/cultura organizacional, ou as características psicológicas dos subordinados. Neste âmbito, i.e., na dimensão comportamental, e inspirados nas investigações iniciadas por Lewin, existiram duas linhas de investigação que se salientam, a da Universidade de Michigan e a da Universidade de Ohio (*Ohio State University Leadership Studies*), como referem Gentsoudi (2022), Jesuíno (2005) e Peters (2023). Nestes centros de investigação descobriram que existiam dois tipos de comportamento associados à influência dos líderes (Kahn & Katz, 1953; Stogdill & Coons, 1957). O primeiro tipo de comportamento influente, conhecido como “Estrutura Iniciática” (*Initiating Structure*), tinha a ver com o



estabelecimento de objetivos e atribuição das tarefas, como com a organização do grupo para conseguirem resultados de forma eficiente e eficaz. O segundo tipo, conhecido como Consideração (*Consideration*), representava os esforços para atender às necessidades sociais dos indivíduos e do grupo como um todo (Kahn & Katz, 1953; Stogdill & Coons, 1957).

Os investigadores da Universidade de Harvard propuseram, de forma semelhante, a existência dois tipos de líderes que surgiram em grupos experimentais - um que se concentrava em questões orientadas para tarefas, e outro que atendia principalmente a questões socio-emocionais no grupo (Bales, 1950; Bales & Slater, 1955). Enquanto o estudo de Bales (1950) foi orientado principalmente para as tarefas (comportamentos instrumentais centrados para apoiar as equipa a alcançar os seus objetivos), o estudo de Bales e Slater (1955) foi centrado nas necessidades socio-emocionais dos grupos (o comportamento de grupo, as relações entre elementos e a “camaradagem” de grupo). Em 1961, Hollander reforça a investigação sobre liderança emergente, concluiu também que o foco na tarefa, como nos comportamentos interrelacionais eram importantes para que os indivíduos fossem selecionados como líderes. As investigações subsequentes apoiaram estas evidências como sendo importantes para a liderança emergente nas equipas, sendo os comportamentos orientados para as tarefas ligeiramente mais importantes (e.g., Kellett, Humphrey & Sleeth, 2002).

Atualmente, esta teoria manifesta-se em diversos programas de formação em liderança, centrados no desenvolvimento de competências e comportamentos específicos, o que reforça a convicção de que a liderança é, em larga medida, uma capacidade adquirida (Benmira, & Agboola, 2021).

2.2.4. TIPO III (Contingencial – Personalidade): Teorias Contingenciais (Situacionais)

De acordo com esta perspetiva teórica, não existe uma única forma correta de liderar, porque as dimensões internas e externas do ambiente exigem que o líder se adapte a cada situação particular (Gentsoudi, 2022; Khan, et al., 2016). No senso comum, as teorias contingenciais são uma categoria da teoria comportamental da forma mais fina de liderança/organização, onde o estilo de liderança é operativo podendo não ser eficaz em algumas circunstâncias (Greenleaf, 1977). Desta forma, possuir certos traços ou comportamentos não garante a existência de um líder. Por conseguinte, esta abordagem afirma que todas as situações requerem uma certa liderança. Os líderes são expostos a uma variedade de situações que fazem com que adote um tipo de liderança que seja eficaz (e.g.,



Benmira, & Agboola, 2021; Hersey & Blanchard, 1969). Hersey e Blanchard (1969) sugerem que quem quisesse ser líder deveria ser capaz de compreender rapidamente as diferentes situações que encontra e selecionar o estilo de liderança mais apropriado para cada uma delas (Gentsoudi, 2022; Palomino, 2009). No âmbito desta abordagem, não existe um tipo único de liderança; o que existe é um estilo que se adapta a cada situação e opera no contexto para ser eficaz (Gentsoudi, 2022; Palomino, 2009). Entre os fatores que estão relacionados e que influenciam na perspetiva desta abordagem, segundo Sedaño (2005), estão a formação, as necessidades de autorrealização, a experiência e a maturidade do seguidor. Consequentemente, nesta abordagem, a relação entre o líder e o seguidor é fundamental, e é considerada a partir da perspetiva em que ambos influenciam o estilo de liderança (Palomino, 2009).

Entre as contribuições fundamentais estavam os modelos propostos por Fiedler (1967), Hersey e Blanchard (1969), e House (1971). Fiedler (1967) foi um dos primeiros investigadores de liderança a propor que um líder deve ser contingente, ou seja, que depende das características do líder e da situação. Esta teoria enfatiza a importância do contexto na eficácia da liderança, defendendo que não existe um conjunto universal de características ou comportamentos ideais. Contudo, Fiedler sustenta que, sendo o estilo de liderança fixo, o líder deve ser colocado em situações que se adequem ao seu perfil, sendo, assim, a eficácia da liderança determinada pela correspondência entre o estilo do líder e o contexto em que atua (Benmira, & Agboola, 2021). Assim, neste modelo, é feita referência à razão pela qual muitos indivíduos são líderes numa situação e não tanto em outras. Fiedler (1967) propõe que o estilo de liderança deve ser entendido com base nas características pessoais do indivíduo, distinguindo, essencialmente, entre líderes orientados para as relações e líderes orientados para as tarefas.

Os líderes orientados para as relações estão principalmente interessados em ter boas ligações com os seus subordinados e em serem agradáveis para eles. No entanto, isto não significa que o trabalho seja negligenciado, significa que a qualidade das relações com os subordinados é o principal interesse do líder. Os líderes orientados para as tarefas, por outro lado, estão principalmente interessados em assegurar que os subordinados tenham níveis de desempenho elevados e se concentrem na realização das tarefas (Jones & George, 2010).

Por outro lado, Fiedler (1967) também considerou características situacionais para a identificação de líderes. Nesta linha, identificou três características situacionais como determinantes de quão favorável é a situação para a liderança: relações entre líder e membro,



como o grau em que os seguidores gostam, confiam e são leais ao seu líder; estrutura de tarefas, como o grau em que as tarefas a serem desempenhadas são claramente declaradas e descritas; e finalmente, poder de trabalho, como a quantidade de poder legítimo, recompensador ou coercivo que o líder tem em virtude do cargo. posição que ocupa. Fiedler (1967) estabeleceu oito níveis situacionais, avaliados por uma matriz. Esta pontuação relaciona quão boas são as relações com os seguidores, quão repetitiva é a tarefa, e se o seu poder é fraco ou forte. Tudo isto, em combinação, determina que estilo é apropriado para cada situação, e por sua vez permite-lhe brincar com ele de acordo com as suas necessidades.

Dentro deste modelo, o estilo de liderança das pessoas é fixo e inato, tal como Fiedler (1967) extraiu de 63 estudos em 545 grupos diferentes. A investigação concluiu que os líderes orientados para as tarefas tendem a ter um melhor desempenho em situações muito desfavoráveis. Os líderes orientados para o relacionamento são melhores em situações moderadamente favoráveis, o que basicamente nos leva a concluir que se deve procurar um líder que melhor se adapte à situação e que se pode mudar a situação para se adaptar ao líder.

2.2.5. TIPO IV (Contingencial – Comportamentos): Teorias Contingenciais (Situacionais)

Conforme refere Jesuíno (2005), as teorias IV procuram ultrapassar algumas complexidades do modelo de Fielder, no que se refere à abordagem relativa aos comportamentos dos sujeitos de preferência às suas características motivacionais. No entanto, o que emerge é a necessidade de articular as variáveis situacionais com as mediações cognitivas construtivas do processo de liderança (Jesuíno, 2005). Assim, em 1977, surge a teoria situacional de Hersey e Blanchard baseada na interação entre a orientação do líder (para a tarefa e para o relacionamento) e a “maturidade” dos subordinados (Hersey & Blanchard, 1986). Ou seja, o trabalho realizado por estes autores sugere que a liderança comportamental está relacionada com tarefas e com as relações. O que foi inovador com a investigação destes autores foi a representação dos quatro quadrantes mostrando as dimensões da tarefa e da relação. Este modelo teórico destaca a relevância das variáveis situacionais que operam no processo de liderança; os seus autores estão conscientes de que nenhum estilo de liderança é ótimo em qualquer situação, mas que se os subordinados são diferentes, devem ser tratados de forma diferente. A eficácia da liderança depende da interação entre o líder, os subordinados e outras variáveis (Hersey & Blanchard, 1986).



2.2.6. Outras perspetivas sobre a Liderança

2.2.6.1. Teoria da Liderança Carismática

Os líderes carismáticos sobressaem-se ao “acorrentar” a sua visão, focada no futuro para a organização, à mudança emocionalmente relevante para os seus subordinados, como também enfatiza as atividades necessárias para alcançar os seus fins desejados (e.g., Bedell-Avers et al., 2008). Estes líderes utilizam uma linguagem assente na visão para comunicar com os seus seguidores, fornecendo um sentido de significado e uma promessa de um amanhã melhor, mas só se o grupo se comprometer a atingir os objetivos identificados (Mumford et al., 2006). É fundamental que os líderes carismáticos forneçam um sentido de identidade, sublinhem um sentido de experiência partilhada, e deem orientação para resolver problemas associados aos desafios identificados, enquanto dão aos seguidores o poder de usar a sua própria descrição para realizar a visão de ordem superior (Bedell et al., 2006). Ao visarem grandes grupos de seguidores, constroem a aceitação coletiva de uma nova identidade, emocionalmente marcante (Mumford et al., 2006).

2.2.6.2. Liderança Transacional e Transformacional

No final da década de 1970 e início da década de 1980, as teorias da liderança começaram a afastar-se de abordagens centradas exclusivamente no líder, no contexto ou no seguidor, passando a privilegiar perspetivas focadas nas interações entre líderes e liderados (Burns, 1978). Foi neste contexto, em 1978, que Burns propôs dois modelos fundamentais de liderança: a liderança transacional e a liderança transformacional (Peters, 2023).

Na sequência do trabalho de Burns, Bass (1985) desenvolveu o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), com o qual identificou três subfactores da liderança transformacional: carisma, consideração individualizada e estímulo intelectual. No domínio da liderança transacional, foram definidos dois subfactores: recompensa contingente e gestão por exceção (Novitasari et al., 2021). Posteriormente, Bass e Avolio (2000) acrescentaram o fator “inspiração” à liderança transformacional, embora este seja frequentemente considerado parte integrante do carisma (Novitasari et al., 2021).

A liderança transformacional⁴ distingue-se das teorias anteriores por promover o envolvimento ativo dos seguidores em processos que transcendem os interesses individuais, orientando-os para objetivos partilhados com elevado valor social (Shamir et al., 1993). Esta

⁴ A liderança transformacional evoluiu da teoria dos traços, que visava identificar o que torna os líderes “bons” ou excepcionais, passando posteriormente à análise situacional e ao enquadramento contextual da liderança, culminando na articulação entre a cultura organizacional e o papel do líder (Peters, 2023).



abordagem reformulou gradualmente a conceção de liderança nas organizações, destacando a importância da cultura organizacional como dimensão influenciável pela ação do líder. Leithwood e Jantzi (2009) salientam que o sucesso da liderança reside na capacidade de mobilizar mecanismos que motivem os liderados, gerando mudanças significativas na cultura institucional. Segundo Burns (1978), a liderança transformacional baseia-se numa relação de inspiração mútua entre líder e seguidores, conduzindo ambos a níveis superiores de moralidade e justiça (Asbari, 2020). O líder transformacional procura, assim, identificar e mobilizar motivos latentes nos seus seguidores, satisfazendo as necessidades de ordem superior e envolvendo a totalidade da sua pessoa no processo de liderança (Peters, 2023). Esta relação assenta na partilha de valores, objetivos e crenças, promovendo um desempenho orientado para o bem coletivo (Shamir et al., 1993).

Bass (1985) acrescenta que o líder transformacional encoraja os seus seguidores a reorganizar as suas prioridades, colocando as necessidades superiores acima dos interesses pessoais, em consonância com a Teoria da Autodeterminação (Ryan, & Deci, 2024). Neste modelo, o líder atua como agente de mudança, influenciando crenças, atitudes e valores, capacitando os seus seguidores e conferindo-lhes poder e motivação para se tornarem também líderes (House & Aditya, 1997).

Assim, o líder transformacional é visto como alguém capaz de identificar necessidades de mudança, obter consenso, construir uma visão orientadora e incorporá-la na prática organizacional (Burns, 2003). Estes líderes tratam cada seguidor como único, promovem a consciência moral e emocional, desenvolvem competências e atribuem significado ao trabalho, criando uma visão mobilizadora do futuro. São, nas palavras de Burns (2003), os “líderes visionários” que apelam à melhor natureza dos seus seguidores, conduzindo-os a propósitos mais elevados e universais.

Em oposição, a liderança transacional caracteriza-se por relações baseadas em trocas específicas entre líder e seguidor, em que ambas as partes estabelecem acordos para satisfação mútua (Shamir et al., 1993; Asbari et al., 2020). Este modelo gera ambientes organizacionais previsíveis e estáveis, mas pouco criativos (Putra et al., 2020). Bass e Avolio (1997) descrevem esta liderança como centrada em recompensas contingentes – como aumentos salariais, promoções ou reconhecimento – em troca do cumprimento de objetivos. Neste contexto, os líderes também podem adotar a chamada gestão por exceção, que pode assumir uma forma ativa (monitorização contínua e intervenção proativa) ou passiva (reação apenas após ocorrência de erros).

A liderança transacional, portanto, reflete-se em práticas comuns de gestão, como atribuição de classificações académicas ou recompensas profissionais mediante desempenho (Northouse, 2016). A liderança transacional revela-se mais eficaz em organizações consolidadas, com estruturas e objetivos bem definidos, onde o foco está na manutenção da ordem e na preservação do status quo. Este tipo de liderança é frequentemente associado a gestores, cuja atuação privilegia a supervisão, a gestão de processos e o controlo do desempenho dos subordinados (Benmira, & Agboola, 2021).

Embora eficaz na manutenção da estabilidade organizacional, este modelo não promove necessariamente o desenvolvimento pessoal, nem a transformação cultural. Por contraste, a liderança transformacional manifesta-se na criação de vínculos que elevam simultaneamente a motivação e a moralidade do líder e dos seus seguidores. O líder está atento às necessidades e motivações dos liderados, procurando potenciá-los ao máximo. Um exemplo paradigmático apontado por Burns é Mohandas Gandhi, cuja ação não só inspirou milhões como o transformou pessoalmente (Northouse, 2016).

2.2.6.3. LMX – *Leader-Member Exchange*

A *Leader-Member Exchange (LMX) Theory*, cuja origem remonta à década de 1970 (Kawaguchi et al., 2021), foca-se nas diferentes relações estabelecidas entre líderes e seguidores através de um sistema de trocas (e.g., Algarni & Kasib, 2023; Conceição et al., 2024; Kawaguchi et al., 2021; Liang et al., 2022; Park & Lee, 2021), diferindo das teorias tradicionais, que explicam a liderança a partir das características pessoais do líder ou da interação entre essas características e as da situação. Este modelo inovador sublinha a importância da relação individualizada entre líder e seguidor, sendo única ao abordar a troca como o principal mecanismo de análise (Andersen et al., 2020). A LMX, por sua vez, destaca-se por adotar uma perspetiva diádica, em que a relação entre líder e seguidor é o foco principal da análise (Andersen et al., 2020; Kawaguchi et al., 2021; Park & Lee, 2021),

A teoria das trocas sociais, conforme Almeida et al. (2020), sustenta que, em contextos interdependentes, a repetição de trocas benéficas fortalece um contrato psicológico entre as partes, promovendo confiança, envolvimento e um compromisso mútuo. Neste sentido, os líderes decidem o nível de esforço e recursos a investir em cada relação com base numa análise de custo-benefício e na comparação de alternativas, o que orienta as retribuições e os vínculos estabelecidos com cada seguidor (Conceição et al., 2024).

A LMX assume que cada colaborador desenvolve uma relação única com o seu líder, ao contrário das perceções homogêneas de liderança presentes em outros modelos. Esta

abordagem de liderança individualizada, baseada em relações bidirecionais e distintas com cada subordinado, permite que o líder se relacione de forma distinta com os membros da equipa (Kawaguchi et al., 2021). A atuação do líder, dentro deste modelo, é guiada por aspetos, como a ligação interpessoal e a lealdade recíproca (Park & Lee, 2021), resultando numa comunicação mais clara e eficaz, na transmissão de uma visão mais precisa da organização, na disponibilização de informações mais atualizadas e na facilitação da adaptação dos subordinados em processos de mudanças organizacionais (Harder et al., 2021).

A literatura indica uma relação positiva entre elevados níveis de LMX e a redução da intenção de rotatividade organizacional, especialmente devido ao aumento da satisfação no trabalho. Colaboradores satisfeitos tendem a demonstrar maior motivação e uma maior disposição para contribuir de maneira construtiva para a organização (Algarni & Kasib, 2023). Além disso, profissionais que percebem níveis elevados de LMX frequentemente experienciam maior satisfação e envolvimento no desempenho das suas funções, o que reduz a probabilidade de abandono organizacional (Conceição et al., 2024).

Os colaboradores que mantêm relações mais próximas com seus líderes desfrutam de maior autonomia e confiança, principalmente em contextos informais, e apresentam uma menor intenção de rotatividade. A LMX sustenta que a qualidade da relação entre o líder e o seguidor é determinante para os resultados a nível individual, grupal e organizacional, com a confiança mútua sendo um dos pilares dessa dinâmica (Gerstner & Day, 1997; Liang et al., 2022).

2.2.6.4. Liderança Autêntica

A liderança autêntica constitui um modelo teórico que tem vindo a ganhar relevo na literatura científica, desde a sua formulação por Luthans e Avolio (2003), ao apresentar-se como uma abordagem ancorada em capacidades psicológicas positivas e sustentada por um clima ético favorável. Este modelo destaca o carácter moral e ético do líder, enfatizando a coerência entre valores pessoais, emoções e ações, o que promove relações baseadas na transparência, no respeito mútuo e na confiança (Flores et al., 2025). A atuação do líder autêntico assenta, assim, na genuinidade, sendo reconhecida pelos seus seguidores e pela própria organização (Gardner et al., 2011).

Segundo Gardner e Schermerhorn (2004), a autenticidade implica expressar, de forma congruente, pensamentos e sentimentos, mantendo as atitudes alinhadas com esses conteúdos internos. Neste sentido, a aplicação da autenticidade ao campo da liderança



ganhou particular relevância nas últimas décadas, por duas razões principais: por um lado, em resposta à crise económica e à conduta ética questionável de líderes políticos e financeiros, o que levou à perda de confiança nas lideranças tradicionais; por outro, pela influência da psicologia positiva, que impulsionou a valorização de aspetos como a autorrealização do líder e dos seus seguidores (Moriano et al., 2011). Assim, a teoria da liderança autêntica procura compreender o líder enquanto pessoa e a forma como estabelece relações mais positivas com os seus subordinados (Esper & Cunha, 2015).

A abordagem teórica da liderança autêntica distingue-se pela integração de dimensões fundamentais, tais como a autoconsciência reflexiva, a internalização de uma perspetiva moral, a análise equilibrada de informação e a transparência relacional (Zhang et al., 2022). Estas dimensões orientam o comportamento do líder para o bem comum e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos colaboradores (Flores et al., 2025). Neste Quadro, a autenticidade na liderança promove relações laborais marcadas pela confiança e pela clareza comunicacional, favorecendo a emergência de emoções positivas no contexto organizacional (Luthans & Avolio, 2003).

A literatura evidencia que a liderança autêntica se associa a uma variedade de resultados organizacionais desejáveis, incluindo maior bem-estar psicológico, melhor desempenho, atitudes mais positivas, comportamentos construtivos e níveis superiores de segurança psicológica e de *engagement* no trabalho (Zhang et al., 2022). Adicionalmente, reconhece-se que o seu desenvolvimento está fortemente relacionado com a inteligência emocional dos líderes e com o clima ético da organização (Luthans & Avolio, 2003). Contudo, a eficácia deste estilo de liderança poderá variar em função de fatores culturais, como o grau de individualismo e a distância ao poder, o que sugere a necessidade de investigação adicional sobre os seus efeitos em diferentes contextos (Zhang et al., 2022).

2.2.6.5. *e-Liderança*

O dinamismo do local de trabalho e da cultura organizacional tem colocado novos desafios à liderança, especialmente na era da tecnologia da informação, em que os líderes frequentemente se encontram fisicamente distantes das suas equipas e dependem de meios virtuais para comunicar. Neste contexto, surgem as chamadas organizações virtuais, inseridas em *e-ambientes*, nos quais a liderança assume contornos específicos, sendo designada por *e-liderança* (Gupta et al., 2023; Zaccaro & Bader, 2003). Assim, o trabalho remoto trouxe desafios relacionados à adaptação ao ambiente *online*, especialmente devido



a limitações de recursos e à convivência com familiares, o que criou a “separação” entre o trabalho e a vida pessoal⁵ (Ahuja et al., 2023).

Para Lovelace (2015), a liderança digital é a comunicação organizacional influenciada pelo desenvolvimento das informações tecnológicas que têm efeitos na relação líder-seguidor. Este conceito de *e*-liderança não está apenas ligado à tecnologia de comunicação da informação, como o correio eletrónico, o *messenger*, os sistemas de gestão de conhecimento, sistemas de informação executiva, etc. (Avolio et al., 2000), mas também ao facto destes meios poderem ajudar na tomada de decisões coletivas, facilitando a comunicação (Tashiro et al., 2012). Significa que o papel da liderança tem evoluído de forma dinâmica com a integração de tecnologias avançadas nas organizações (Gupta et al., 2023).

A *e*-liderança pretende alargar, não só o como a tecnologia alterou os padrões de obtenção, armazenamento, interpretação e disseminação das informações, mas também como é que isso altera a forma como as pessoas são influenciadas e como as decisões são tomadas nas organizações, mudando assim toda a cultura organizacional (Avolio & Kahai, 2003). Para Savolainen (2013) e para Avolio e colaboradores (2000) a *e*-liderança é um processo de influência social, tendo como canal de comunicação a tecnologia avançada, que procura transformar atitudes, sentimentos, pensamentos, comportamentos dos indivíduos e da organização. Esta liderança pode acontecer em qualquer nível hierárquico numa organização, envolvendo interações entre os elementos pertencentes à organização, através tecnologias de informação e comunicação, exponenciadas devido ao contexto pandémico atualmente vivido devido ao Covid-19.

A *e*-liderança também assume um papel fundamental no ensino superior, especialmente face às inovações tecnológicas que têm transformado o setor educativo (Owusu et al., 2019). Neste contexto, a adoção tecnológica emerge como um traço distintivo dos líderes educacionais bem-sucedidos (Owusu et al., 2019). No entanto, apesar da disponibilidade de diversas ferramentas tecnológicas, como *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Skype*, que facilitam a comunicação virtual, a taxa de adoção dessas tecnologias ainda é baixa.

⁵ Por exemplo, durante a pandemia, os trabalhadores enfrentaram problemas, como *stress* e a insegurança no emprego. Com o tempo, as organizações forneceram tecnologia e recursos para minimizar esses desafios, enquanto os trabalhadores passaram a procurar um melhor equilíbrio entre vida pessoal e profissional. A *e*-liderança desempenhou um papel crucial, garantindo uma comunicação eficaz e de apoio, o que ajudou a reduzir o stress, aumentando a autoeficácia dos colaboradores (Ahuja et al., 2023).



A *e*-liderança revela-se essencial para os contextos organizacionais presente e futuro, sendo a motivação e o bem-estar dos colaboradores o fator mais crítico para o seu sucesso, como a gestão da mudança (do presencial para o virtual), com especial foco no *e-mentoring*, e a gestão dos meios tecnológicos. Líderes eficazes devem combinar competências humanas, estratégicas e tecnológicas, promovendo confiança, comunicação clara e capacitação digital, de modo a assegurar uma transição bem-sucedida para ambientes virtuais de trabalho (Ahuja et al., 2023).

2.2.6.6. *Liderança Partilhada*

Nas visões tradicionais, a liderança é caracterizada pela loquacidade do líder para com os seus liderados, marcando assim uma dependência desmedida no líder (Drath et al., 2008). Porém, com a chegada de novos desafios, as organizações tiveram de se adaptar formando equipas autogeridas (Solansky, 2008), onde impera a confiança mútua e onde cada pessoa possa ser líder, apropriando as suas competências e experiências, quando a situação assim o proporcionar (Pearce et al., 2009). Significa que esta liderança que é caracterizada pelas interações padronizadas entre todos os seus elementos da equipa (Lindsay et al., 2011), sendo esta forma de liderança de natureza dinâmica, que varia em função das entradas e das saídas de constituintes que compõem as equipas, dos processos e dos resultados (Day et al., 2004). A liderança é conferida nas ligações e relacionamentos entre os elementos da equipa (Carson et al., 2007), sendo considerada como um recurso para enfrentar desafios mais complexos que requerem sobretudo a adaptabilidade, aprendizagem ou diferentes formas de construção de sentido (O'Connor & Quinn, 2004).

2.2.6.7. *Liderança Emergente*

A liderança emergente é praticada por uma pessoa que se destaca, não importando o lugar que ocupa na hierarquia laboral, i.e., o líder emergente é aquele que não está investido da autoridade e poder (Pires, Dore, Lourenço & Figueiredo 2015). Significa que esta liderança é assente num processo social ao longo do tempo, onde alguns elementos se destacam e conquistam uma posição, produto da aceitação e reconhecimento dos seus pares (Emery, 2012). Diversos autores sublinham a importância crescente da liderança informal, como base para motivar e coordenar o trabalho dentro das organizações (Denis et al. 2012). Cada vez mais, espera-se que os liderados desempenhem um papel de "líder" ou de "seguidor", com base numa avaliação autónoma dos seus próprios comportamentos e de outros dentro do grupo de trabalho, e não em hierarquias de autoridade exógenas designadas (DeRue & Ashford 2010).

Apesar do reconhecimento generalizado da importância crescente das relações de liderança informal no local de trabalho, sabemos pouco sobre a forma como tais relações evoluem dinamicamente - formar, consolidar, ou erodir - em grupos que não apresentam líderes formalmente designados ou hierarquias de autoridade (DeRue & Ashford 2010). No entanto, continua a fortalecer-se a evidência de que as redes informais de liderança têm um efeito profundo em importantes resultados individuais e coletivos (Kilduff et al. 2013).

2.2.6.8. *Followership*

Os *followers* [seguidores] têm sido o centro do foco das organizações modernas, porque as equipas são feitas de líderes e seguidores (Zawawi et al., 2012). Mas afinal o que é um seguidor? A valorização dos seguidores como agentes autónomos no processo de liderança originou a *followership* como campo de estudo distinto, sublinhando que os seguidores variam na forma como definem e desempenham o seu papel. Compreender estas diferenças comportamentais e características é crucial para líderes e organizações, pois os seguidores são fundamentais para alcançar os objetivos organizacionais (Matshoba-Ramuedzisi et al., 2022). Katz e Kahn (1978) apresentaram pela primeira vez o conceito de *followership* quando o definiram como um papel, formal ou informal, que existia sob o contexto de direção de um líder. Em 1988, Kelley explorou o trabalho dos autores anteriormente referidos para definir o *followership* como a procura de um objetivo partilhado através da participação (responsabilidades partilhadas).

Chaleff (1995), centrando-se no propósito partilhado, define seguidor como parceiro, participante, colíder, e co-seguidor na procura de significado e de produtividade na sua organização (troca de influência entre indivíduos que partilham um objetivo comum). Já Yukl (2013) define-o como uma pessoa que reconhece o líder como a principal “fonte” de direção, independentemente da autoridade formal que o líder realmente tem sobre a referida pessoa. Shamir (2007) define este conceito, mas centrado no seguidor, sendo este um recurso para influenciar atitudes, comportamentos e resultados do líder (desta forma reconhece a influência partilhada de Chaleff). Uhl-Bien et al. (2014), resultante do conjunto das várias definições de *followership*, identificaram duas perspetivas do *followership*: a posição ou papel identificado numa hierarquia, e o processo social em que seguidores e líderes se envolvem voluntariamente. Pois como referem Matshoba-Ramuedzisi et al. (2022), existe o pressuposto de que não é possível compreender plenamente a liderança sem considerar a contribuição dos seguidores e da *followership* para o processo de liderança.



Kelley (1992) postulou cinco estilos de seguidores: Alienados, Passivos, Conformistas, Pragmáticos e Exemplares, sendo estes baseados numa combinação de duas dimensões diferentes de seguidores: *engagement* e pensamento crítico. Os *engagements* dos seguidores variam entre passivo (seguidores que aguardam as orientações do líder antes de agir de forma reativa) e ativo (seguidores com iniciativa para participar ativamente das tarefas da organização).

O pensamento crítico varia entre o pensamento acrítico dependente (seguidores que aceitam as informações que lhes são fornecidas sem qualquer avaliação, i.e., sem questionar) e o pensamento crítico independente (seguidores que não aceitam informações sem questionar, mas avaliam e analisam informações para identificar consequências e oportunidades (Kelley, 2008)). Estas dimensões traduzem a categorização dos tipos de seguidores, em que quanto maior for o *engagement* e a independência, mais exemplar se torna o seguidor. Quanto mais baixo for o *engagement* e a independência, mais passivo o seguidor se torna.

Mais tarde, Chaleff ampliou este conceito para sugerir que não só os seguidores independentes estão dispostos a participar, como também são corajosos na sua intenção de desafiar líderes e organizações, quando as melhores práticas não estão a ser cumpridas ou quando as preocupações éticas surgem nos elementos da organização.

A avaliação dos estilos de seguidores de Kelley (1992) consiste em 20 itens numa escala de seis pontos para que o seguidor faça uma autoavaliação. Os resultados são calculados para um estilo de seguidores em que os estilos de seguidores são identificados como: passivo, conformista, alienado, pragmático e exemplar (Quadro 3).

Estilo de seguidor	Pensamento independente	Envolvimento ativo
Exemplar	Elevado	Elevado
Alienado	Elevado	Baixo
Conformista	Baixo	Elevado
Pragmático	Médio	Médio
Passivo	Baixo	Baixo

Quadro 3. Tipos de seguidores de Kelley (1992).

Em 1995, Chaleff definiu o conceito de seguidores corajosos. O modelo deste autor centrou-se nos papéis efetivos que os seguidores exercitavam. Chaleff acreditava que os seguidores exemplares demonstravam coragem para defenderem aquilo em que acreditavam, particularmente nos momentos em que era contrário às opiniões dos outros ao seu redor. O



seguidor corajoso partilha a missão da organização com o líder, acredita no rumo da instituição, querendo que tanto o líder, como a organização, fossem bem-sucedidos (Chaleff, 1995). McLachlan (2012), aponta que os seguidores corajosos:

- precisam de saber quando devem ser pró-ativos nas diferentes situações, quando intervir para assumir a responsabilidade para que o líder concentre a sua energia na sua(s) prioridades.
- Transmitem poder dentro da organização, permitindo-lhes servir ao líder e à organização.
- têm de estar preparados para “desafiar” os seus líderes quando acham que é necessário de forma a contribuir para a cessação dos comportamentos ou ações indesejáveis. Para que isto aconteça, os seguidores devem conhecer e compreender os seus líderes, pois existem momentos em que os líderes precisam de apoio, precisam de ouvir os seguidores que os rodeiam. Deve sempre fazer o que se sente que é correto e lembrar que há sempre a possibilidade de ficar ou encontrar outra organização.

2.3. A Liderança Militar

A liderança militar ocupa um lugar relevante no vasto leque de lideranças (Narváez et al., 2020), no entanto este conceito é ambíguo ficando “exposto” às numerosas definições durante décadas (Hannah et al., 2010). Como já referido, o HDA (2019) define liderança como a ação de influenciar pessoas, proporcionando um propósito, uma direção e uma motivação para cumprir a missão e melhorar a organização. Esta definição vai ao encontro da maioria das definições gerais de liderança. A principal diferença entre a liderança militar e a liderança em geral não está apenas no contexto, frequentemente caracterizado por situações perigosas ou extremas (Hannah & Sowden, 2013).

Contudo, Chan et al. (2011) sugeriram que o entendimento doutrinário da liderança militar integra, com diferentes pesos, as componentes, de comando, gestão e de liderança. Nesta perspetiva, na instituição militar, o comandante (ou líder formal) é aquele que ordena aos subordinados para cumprirem as suas tarefas e missões, enquanto é responsável pela moral elevada dos seus militares (Fuerza Aérea Colombiana, 2015).

Desta forma, o conceito de liderança tem sido adotado pela instituição militar, surgindo assim a liderança militar (Monsalve-Castro et al., 2018). Jason (2009, p. 34) refere que "a liderança militar é a arte de influenciar os militares a realizar missões impostas pelo comando superior". Por outro lado, a liderança militar é um processo em que líder e



subordinados interagem para conduzir com sucesso operações de combate. O comandante deve coordenar os esforços de seus militares, obtendo ideias e planos para a missão. Além disso, deve ser capaz de liderar, persuadir e convencer os subordinados a seguir um objetivo, que em muitas vezes envolve o risco da própria vida (Bradley, 2012).

Assim, como já referido, a liderança militar caracteriza-se pela sua aplicação em contextos extremos de elevada exigência, sendo imprescindível que os líderes possuam competências específicas para influenciar e coordenar as suas equipas sob condições de pressão. A definição de liderança militar, que implica fornecer um propósito, uma direção e uma motivação, encontra-se alinhada com os princípios de liderança, delineados no Manual FM 22-100, os quais constituem um referencial para o desenvolvimento e avaliação de líderes. Estes princípios são cruciais para que os líderes militares possam realizar uma autoavaliação e aperfeiçoar as suas competências, garantindo, assim, o êxito no cumprimento das missões em cenários críticos.

2.3.1. Os Princípios de Liderança Militar

Em 1985, os novos cadetes que ingressaram na Academia Militar de *West Point*, eram obrigados a memorizar e a recitar alguns fundamentos necessários para a integração da cultura militar, exigindo dos mesmos, alguma disciplina para o fazer sob pressão (Deierlein, 2014; Main, et al., 2019). Na primeira semana, os fundamentos incluíam "a missão da Academia Militar dos Estados Unidos", o Código de Honra e os 11 Princípios de Liderança, entre outros (Deierlein, 2014). Os princípios de liderança foram elaborados em 1948, sendo publicados em 1951, no Army Field Manual on Leadership. Atualmente, continuam a ser ensinados, sem alterações significativas, no treino básico dos soldados até aos oficiais nos ramos das forças Armadas americanas (Deierlein, 2014; Main, et al., 2019).

Na década de 60, do séc. XX, na publicação *Arte de Comandar da AM*, surgem plasmados os 11 princípios da arte de comandar, sendo os primeiros *cinco princípios centrados no líder* enquanto indivíduo. Nesta publicação dava-se ênfase à sua universalidade, referindo que são verdades fundamentais aplicadas pelos chefes, para comandar os seus subordinados, servindo como guias para o exercício apropriado do comando (Academia Militar [AM], 1985). Na sua publicação, Vieira (2002) apresenta os mesmos princípios, denominando-os como princípios de liderança, considerando-os como linhas orientadoras universais, “comprovadas através da ação e conduta dos líderes de sucesso” (p.43). Segundo Vieira (2002), a eficácia da liderança depende da aplicação dos seus princípios, cuja relevância varia consoante as circunstâncias. Estes permitem aos



líderes, em qualquer nível hierárquico, desenvolver um plano de ação para aperfeiçoar as suas competências. Os princípios da liderança são os seguintes:

1. **Conhece-te a ti mesmo e procura desenvolver as tuas aptidões profissionais:** O líder deve realizar uma autoavaliação honesta para identificar seus pontos fortes e fracos, trabalhando continuamente para melhorar suas capacidades e corrigir limitações, o que reforça a autoconfiança e a eficácia na liderança.
2. **Sê proficiente técnica e taticamente:** Um líder deve ser competente não apenas nas operações e treinamentos, mas também nos aspetos técnicos e administrativos da sua função, garantindo que sua qualificação corresponda às responsabilidades que ocupa.
3. **Procura a responsabilidade e assume a responsabilidade pelas tuas ações:** A liderança envolve assumir a responsabilidade pelos resultados, tanto no sucesso quanto no fracasso. Um líder deve agir com iniciativa e coragem para tomar decisões, especialmente em momentos de crise, e aceitar a responsabilidade pelas suas ações.
4. **Toma decisões corretas e oportunas:** A capacidade de tomar decisões rápidas e acertadas é crucial para evitar confusão e falhas. Decisões feitas no momento certo são mais eficazes do que decisões feitas tardiamente.
5. **Dá o exemplo:** O líder deve ser o modelo a seguir. Suas ações e comportamentos têm um impacto direto na confiança e lealdade dos subordinados, que tendem a imitar o exemplo dado.
6. **Conhece os teus subordinados e cuida do seu bem-estar:** O líder deve conhecer os subordinados de forma profunda, não apenas em aspectos pessoais, mas também em suas necessidades e valores, cultivando confiança e lealdade, que são fundamentais para motivar e fortalecer a coesão.
7. **Mantém os teus subordinados informados:** Os subordinados desempenham melhor as suas funções quando entendem as razões por trás das ordens. O líder deve sempre manter a equipa informada e explicar os motivos das decisões sempre que possível.
8. **Desenvolve um sentido de responsabilidade nos teus subordinados:** O líder deve delegar responsabilidades para que os subordinados se sintam motivados e valorizados, incentivando-os a assumir maiores responsabilidades e desafios.
9. **Assegura-te de que a tarefa é compreendida, fiscalizada e cumprida:** O líder deve garantir que os subordinados compreendem claramente o que é esperado deles,



fiscalizar o cumprimento das tarefas de forma equilibrada e corrigir falhas de forma construtiva.

10. **Treina os teus subordinados como uma equipa:** A coesão da equipa é essencial para o sucesso. O líder deve fomentar um espírito de equipa, treinando os subordinados para trabalharem eficazmente juntos, confiando nas capacidades do líder e dos seus colegas.

11. **Emprega a tua unidade de acordo com as suas capacidades:** O líder deve conhecer as capacidades e limitações da sua unidade, assegurando que as tarefas atribuídas sejam desafiadoras, mas viáveis. Conhecer as capacidades da equipa é fundamental para a confiança mútua e o sucesso a longo prazo (Vieira, 2002).

No Brasil, durante o primeiro período do ano letivo, são apresentados aos alunos os princípios de liderança (Apêndice 1) para que possam contribuir para o desenvolvimento das suas competências, como futuros líderes militares. Cada princípio é abordado da forma como se pode aplicar durante o seu percurso na AM brasileira, promovendo uma melhor compreensão das responsabilidades e das competências essenciais para os futuros comandantes, futuros líderes (Estado-Maior do Exército, 1991).

Na Academia Militar de *West Point*, os princípios de liderança são abordados de forma universal. Estes princípios enfatizam a importância de, em primeiro lugar, os líderes se focarem no autoconhecimento, antes de direcionarem sua atenção às estratégias e abordagens utilizadas na liderança dos outros. Assim, não é por acaso que, nos primeiros anos em *West Point*, a prioridade dos líderes (instrutores, mentores, docentes, entre outros) é promover um processo de transformação interna nos cadetes. Somente após essa transformação pessoal, os cadetes se consideram preparados para exercer a liderança de maneira eficaz.

Conforme descrito no Manual FM 22-100, os princípios de liderança foram elaborados por líderes há várias décadas com o objetivo de treinar e aprimorar o desenvolvimento dos seus subordinados. Esses princípios mantiveram-se válidos ao longo do tempo, especialmente quando submetidos à exigente “prova do campo de batalha”. Os militares devem aplicar esses princípios como ferramenta de autoavaliação e, com base nos resultados obtidos, elaborar um plano de ação para aprimorar suas competências de liderança (Department of the Army, 1999).



2.3.2. Níveis de liderança militar

Os fatores que determinam o nível de liderança incluem, entre outros, a dimensão do controlo da posição que um líder ocupa, o nível da sua posição, e o grau de influência que detém a posição que exerce, a dimensão da unidade, o tipo de operações que conduz, e o número de pessoas afetadas (HDA, 2006). A liderança militar é organizada em três níveis operacionais, interrelacionados, exigindo, desta forma, que os militares desenvolvam diferentes tipos de competências (Quadro 4) (HDA, 2006; Narváez et al., 2020). Vieira (2006) refere que estes três níveis definem no seu conjunto o sistema de liderança militar.

Níveis de liderança	Descrição
Liderança Indireta- Estratégica	Identificada nos níveis que determinam a política e estratégia da organização. Consecução de uma visão do futuro desejável, fixando as metas que permitam as mudanças necessárias.
Liderança Indireta- Organizacional	Estados Maiores (liderança direta em escala reduzida e a delegação de tarefas). Os líderes encontram-se num contexto de alguma complexidade, com efetivos consideráveis, atuando sobre os escalões subordinados através de diretrizes e/ou outros sistemas de inclusão.
Liderança Direta	Aquela que acontece nas organizações onde os escalões subordinados veem constantemente os seus líderes. É materializada nos baixos escalões da organização militar, podendo ser aqui incluídos até ao escalão Batalhão.

Quadro 4. Níveis de liderança (FM 6-22, 2006).

2.3.2.1. A liderança direta

Para o nosso estudo destaca-se a liderança direta, sendo esta uma liderança presencial, i.e., onde os subordinados estão habituados contactar presencialmente os seus líderes o tempo todo (e.g., unidades tipo secções, pelotões e batalhões) (HDA, 2006). Através do contato pessoal, o líder tem melhores condições de exercer influência sobre os seus liderados (Rolim, 2008). Também Vieira (2009) vai ao encontro desta perspetiva quando refere que a liderança direta é exercida face-a-face, em que os líderes exercem, quase em exclusiva, a liderança do “faz como eu faço”. Dentre os três níveis, a liderança direta é a mais estudada na instituição militar, provavelmente porque proporciona acesso a um maior número de líderes (Wong et al., 2003). Os mesmos autores referem que a definição de



tarefas, o estabelecimento de objetivos e a monitorização do progresso são requisitos fundamentais neste nível.

Dentro do nível de liderança direta, os estilos de comando utilizados podem ser o diretivo (autoritário ou transacional), por delegação (*laissez-faire*) e o participativo (democrático ou transformacional), sendo cada um caracterizado de forma ímpar (Vieira, 2002). Considera-se estilo de liderança “o modo pessoal de exercer a liderança, isto é, o modo de interação direta do líder com os seus subordinados. Os estilos de liderança variam consoante a personalidade do líder, os seus subordinados e a situação” (Vieira, 2002, p.93).

Atualmente os líderes militares do Canadá, EUA e Portugal concentraram os seus esforços no desenvolvimento de uma liderança transformacional em profundidade, uma vez que isso se deve às suas próprias características de motivação, transformação e à visão pela qual transmite superioridade. Quando a liderança do *laissez-faire* está presente no líder tático é porque ele é um líder no estágio inicial de sua formação. A liderança transacional é encontrada no nível operacional, em ações que geram respostas e efeitos que podem ser negativos ou positivos e a liderança transformacional está mais presente no líder estratégico (Narváez et al., 2020). Como não existe uma inter-relação determinada entre os níveis de liderança e os três estilos de liderança, torna-se fundamental estabelecer essa relação como um passo inicial para desenvolver um Modelo de Liderança Militar Multinível cujo esquema é apresentado na Figura 1, e seu objetivo é o de promover a formação de líderes qualificados comprometidos com a organização militar (Narváez et al., 2020).

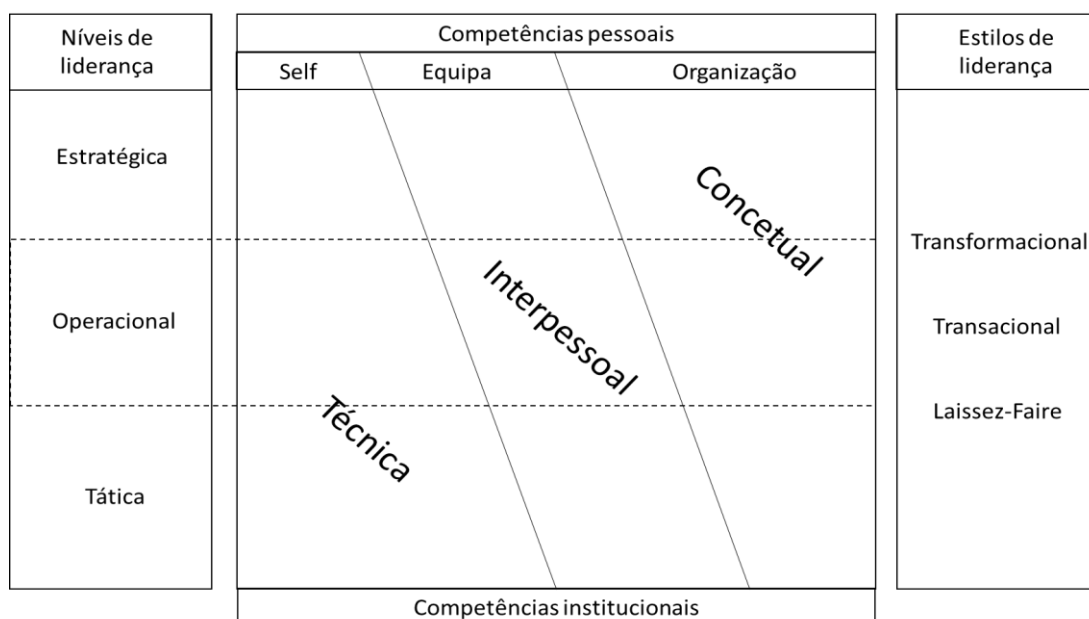


Figura 1. Modelo de Liderança Militar Multinível.
Fonte: Adaptado de Narváez et al. (2020).



2.3.2.2. *Competências na liderança militar*

Na realidade, definir o conceito de competência revela-se uma tarefa extremamente complexa, dada a multiplicidade de abordagens e interpretações existentes. Contudo, reunir algumas definições permite compreender melhor a amplitude e a diversidade que caracterizam este conceito (Boukal & Omari, 2023).

Spencer e Spencer (1993), por exemplo, definem a competência como uma característica individual diretamente relacionada com o desempenho no trabalho. Por sua vez, Mulder (2007) concebe a competência como a capacidade geral do indivíduo para desempenhar uma atividade ou resolver problemas. Numa linha semelhante, Boyatzis (2016) entende-a como um conjunto de características subjacentes que conduzem a um desempenho excecional, enquanto Armstrong et al. (2016) a descrevem como o conjunto de atributos mensuráveis que distinguem um desempenho eficaz de um ineficaz. Rastgoo (2016) associa-a à forma como os indivíduos realizam as suas tarefas e lidam com as situações específicas.

Estas definições, apesar de distintas, são complementares entre si e convergem na ideia de que a competência implica a articulação de múltiplos recursos — cognitivos, técnicos, relacionais e contextuais — para lidar com a complexidade do mundo do trabalho. Evidenciam, assim, não só a riqueza do conceito, mas também a necessidade de o abordar de forma integrada e multidimensional (Boukal & Omari, 2023). De um modo geral, a competência pode ser entendida como a capacidade de um indivíduo mobilizar, de forma eficaz, um conjunto de recursos para enfrentar situações profissionais específicas (Boukal & Omari, 2023).

Em 1994, Guittet refere que uma competência representa a eficácia do saber-saber e do saber-fazer quando se executam determinadas tarefas. Para este autor, a competência é produto do processo dinâmico entre a sua qualificação e a sua situação laboral, sustentando a contínua adaptação ao contexto de trabalho. Na perspetiva anglo-saxónica, as competências dividem-se entre “*Hard*” (*Knowledge* e *Skills*), i.e., competências essenciais ou técnicas que englobam as aptidões, os conhecimentos e as habilidades necessários para a eficácia laboral para ser eficaz no seu trabalho, e “*Soft*” (*behaviours*, *traits* e *motives*), i.e., competências transversais ou genéricas que compreendem as qualidades pessoais onde assentam os comportamentos de cada pessoa, enquanto que na abordagem francesa - a mais utilizada na literatura - considera que a competência é diferenciada pelos saberes, i.e., o saber-saber (*savoir*), o saber-fazer (*savoir-faire* – carácter prático) e o saber-ser (*savoir-être* – carácter comportamental) (Woodruffe, 1991). Ou seja, as *soft skills* frequentemente



influenciam ou moldam a maneira como interagimos uns com os outros, definindo nossa capacidade de nos relacionar e nos conectar com as pessoas (Brahim, 2022). Para Perreault (2004), as *soft skills* são um conjunto de qualidades pessoais, atributos, talentos ou nível de compromisso que um indivíduo pode trazer para o local de trabalho, diferenciando-o de outras pessoas com competências e experiências semelhantes.

Cada vez mais o ensino enfatiza a importância de complementar a construção do conhecimento com uma educação capaz de ir além das “paredes escolares” e influenciar o crescimento dos jovens, fornecendo-lhes os meios necessários para enfrentar os desafios da vida (Aliberti & Manzo, 2023). Esta ideia é também materializada por Jamil et al. (2024) pois defendem que a educação no século XXI vai além do conhecimento académico, incluindo as *soft skills* (habilidades interpessoais) essenciais para enfrentar a vida. Isto significa que as competências específicas ou técnicas, cada vez mais, não são suficientes para lidar com os desafios atuais apresentados às organizações/instituições, isto porque, a qualidade do produto final já não é o principal valor. A importância das *life skills* “habilidades para a vida” é cada vez maior porque capacitam as pessoas a viverem em sociedade e a beneficiarem da interação com os outros (Prasetyo et al., 2021).

Aliberti e Manzo (2023) mencionam que atualmente, as *life skills* também são chamadas de *soft skills*. No entanto as *soft skills* e as *life skills*, são frequentemente usadas de forma intercambiável, estando as *soft skills* geralmente associadas especificamente ao mundo do trabalho (Milward, s. d.). Em relação às *life skills*, Shawmi (2017) definem-nas como competências essenciais para que cada um de nós tenha comportamentos adaptativos e positivos que nos permitam lidar eficazmente com as exigências e os desafios da vida cotidiana quotidiana. Posteriormente, a definição de *life skills* foi ampliada para um conjunto de competências psicossociais e interpessoais que auxiliam as pessoas a tomar decisões conscientes, a comunicarem-se eficazmente e a desenvolverem competências de gestão que podem ser base de uma vida saudável e produtiva (World Health Organization, 2003). Também a UNESCO (2016) enfatizou a importância das *life skills* em diferentes contextos, que incluem o pensamento crítico e inovador, competências intrapessoais, competências interpessoais, cidadania global e literacia em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Estas competências podem ser divididas em cinco categorias: 1) competências de autoconsciência; 2) competências de pensamento racional; 3) competências sociais; 4) competências académicas; e 5) competências vocacionais (Hidayat, 2013).



Pesce e colaboradores (2025) dividiram as *life skills* em competências intra e interpessoais, que por sua vez são subdivididas em três grupos, com base nas necessidades que satisfazem: relacionamento, autonomia e competência (Quadro 5):

Necessidade de relacionamento	Empatia, comunicação, relações eficazes, cooperação e trabalho em equipa (habilidades interpessoais).
Necessidade de autonomia	Autoconhecimento, gestão das emoções, gestão do <i>stress</i> , autorregulação, definição de metas, pensamento positivo (habilidades intrapessoais).
Necessidade de competência	Solução de problemas e criatividade, pensamento crítico, tomada de decisão, alcance de metas (habilidades intrapessoais).

Quadro 5. Divisão da *life skills* (Pesce et al, 2015).

Prasetyo et al. (2021) referem que as *life skills* são classificadas em quatro categorias (Quadro 6):

Competências de Pensamento	Criatividade ou imaginação, resolução de problemas, tomada de decisões, autoconhecimento, pensamento crítico, acesso e análise de informações.
Competências de Aprendizagem	TIC, agilidade e adaptabilidade, dar e receber <i>feedback</i> , lidar com críticas, inovação ou exploração, e autonomia do aprendiz.
Competências de Trabalho	Comunicação/colaboração, cooperação, gestão de pessoas, gestão do tempo, organização, negociação e liderança por influência. Essas habilidades incluem comunicação/colaboração, cooperação, gestão de pessoas, gestão do tempo, organização e negociação.
Competências Sociais	Cidadania, responsabilidade social, conscientização cultural, desenvolvimento social, respeito à diversidade e <i>networking</i> .

Quadro 6. Divisão da *life skills* (Prasetyo et al., 2021).

Ceitel (2006) destaca a distinção entre competências transversais e as competências específicas. As primeiras têm como características a transversalidade e a transferibilidade, o que significa que são aplicáveis em diferentes áreas e contextos, independentemente das especificidades profissionais ou situacionais. Exemplos incluem a comunicação oral,



iniciativa e o trabalho em equipa. Já as competências específicas estão associadas a uma atividade ou função específica. Para um bom desempenho, é necessário que as competências técnicas ou específicas sejam complementadas pelas competências transversais, que permitem ao indivíduo atuar de forma eficaz em diversas situações (Schmitz, 2012). Essa classificação dicotómica é útil para conceber planos de estudo nos estabelecimentos de ensino superior, orientados para o desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado laboral (Peiró et al., 2012).

O Exército Americano publicou o FM 22-100: *The U.S. Army Leadership Field Manual* considerando-o um recurso abrangente e adaptável para o exército do séc. XXI. Assim, esta publicação é fonte teórica para os programas de treino dos oficiais do Exército dos EUA, materializando os princípios e as boas práticas para a liderança. Este livro fornece uma abordagem de liderança alicerçada nos seguintes princípios basilares Know (skills), Do (actions), e Be (values, attributes) (Center for Army Leadership, 2004) (Quadro 7).

Know (saber saber)	Skills (habilidades)	Interpessoais (e.g., treinar, motivar e delegar); Cognitiva (e.g., capacidade de julgamento e pensamento criativo); Técnica e Tática (resolver problemas).
Do (saber fazer)	Actions (ações)	Influenciar (e.g., comunicação e decisão); Operações (e.g., planeamento e execução); Melhorar (e.g., desenvolvimento e aprendizagem).
Be (saber ser)	Values (valores)	Lealdade, dever, determinação, honra, integridade, e coragem pessoal
	Attributes (atributos)	Mentais (e.g., autodisciplina, iniciativa e autoconfiança); Físicas (e.g., aptidão física); Emocionais (e.g., autocontrolo e estabilidade emocional)

Quadro 7. Competências Know, Do e Be (USArmy, 2006)

Contudo, o Exército Americano criou um novo modelo onde se define os atributos e as competências dos líderes (Quadro 8).

Atributos	Competências do líder
Carácter (e.g., Valores e empatia)	Liderar (e.g., Comunicar e ser exemplo)
Presença (e.g., Atitude e autoconfiança)	Desenvolver (e.g., autoaprendizagem e desenvolver os outros)
Capacidades intelectuais (e.g., agilidade mental e conhecimento)	Realizar (obter resultados)

Quadro 8. Atributos e Competências do líder (USArmy, 2006)



Rouco (2012) refere que o Exército Britânico divide as competências em dois grupos: *Competências relacionadas com o potencial*, enquadradas em cinco dimensões (estilo de liderança, aptidões técnicas, aplicação da inteligência, capacidade de gestão, e relações interpessoais) e *competências relacionadas com o desempenho*, agrupadas em 12 dimensões (e.g., ética profissional, julgamento, gestão, liderança, iniciativa e poder de comunicação).

Na Academia Agulhas Negras (AMAN) tornou-se essencial conceber situações que possibilitem a prática de posturas e valores institucionais, mesmo durante as aulas das várias unidades curriculares. A honra, honestidade, disciplina, hierarquia, lealdade, o senso de justiça e o respeito, são os valores a desenvolver nas “variadas estratégias pedagógicas, diversificadas ferramentas didáticas, [como os] trabalhos individuais e em grupo, dinâmicas, situações-problema, práticas e/ou pesquisas, de maneira a propiciar o exercício das atitudes e valores em formação” (Exército Brasileiro, 2014, p. 8). Assim, o desenvolvimento do desempenho dos cadetes na AMAN resulta do cruzamento das competências técnicas gerais (*hard skills*) e específicas, com as competências transversais (*soft skills*), como as atitudes, as capacidades morais e os valores (Brasil, 2014). A avaliação da área atitudinal (dimensão comportamental) engloba três componentes: “o afetivo, que é a forma como o indivíduo se sente em relação a uma norma ou valor; o cognitivo, que são as ideias e opiniões que balizam o posicionamento racional do sujeito frente a norma ou valor; e o comportamental, materializado pela expressão do comportamento ou ação atinente a uma atitude” (Nogueira et al., 2019, p. 38).

Em relação à AM portuguesa, o *Modelo das Cinco Competências Principais* - organizacionais; cognitivas; emocionais; físicas; e comando e liderança -, foi proposto para definir e caracterizar as competências transversais a desenvolver ao longo do curso de formação de oficiais ministrado na AM. Este modelo procura dar uma resposta à necessidade em articular adequadamente ações e desempenhos, conjuntamente com a formação e a seleção (Exército Português, 2006). Este conjunto de competências foi produto final de um grupo de trabalho⁶ que envolveu elementos do Exército Português e da GNR (Gabinete de Psicologia/Chefia do Serviço de Pessoal/Comando-Geral, 2004) tendo como objetivo identificar e definir as funções e perfis de competências dos oficiais das duas instituições. Também, é importante salientar que as competências apresentadas são transversais a todos

⁶ Centro de Psicologia Aplicada do Exército, Academia Militar, & Centro de Psicologia da GNR (2004).



os oficiais do Exército e da GNR, assumindo que o nível variará em função do posto, da arma/serviço e do contexto no qual será materializado (Silva et al., 2006).

Em suma, as competências oferecem um referencial para o desenvolvimento da liderança ao criarem categorias de habilidades, conhecimentos e atitudes definidoras do comportamento de um líder, i.e., “definem áreas em que os líderes têm que ser competentes” (Vieira, 2002, p. 89).

2.4. A liderança nos estabelecimentos militares de ensino superior militares

2.4.1. Academia Militar de West Point⁷ – Estados Unidos

A Academia Militar de *West Point* é um estabelecimento de ensino superior destinado à formação de oficiais para o Exército dos Estados Unidos (Ávila et al., 2021), conscientes de si próprios, confiantes, humildes e com princípios (Ender et al., 2021). Tendo como primeiro imperativo “desenvolver⁸ líderes de carácter”, a sua missão é “educar, treinar e inspirar o Corpo de Cadetes para que cada graduado seja um líder de confiança e de carácter, comprometido com os valores do Dever, Honra e Pátria, e preparado para uma carreira de excelência profissional e de serviço à Nação como oficial no Exército dos Estados Unidos” (Ender et al., 2021, p. 3; United States Military Academy [USMA], 2017, p. 5). Desde 1802, a academia militar americana vem graduando oficiais para desempenhar funções de chefia e liderança no Exército dos Estados Unidos, sendo considerada uma referência no âmbito dos valores incutidos (Ávila et al., 2021). Uma das implicações para a USMA, devido ao ambiente complexo e dinâmico, é melhorar o programa de desenvolvimento de líderes para enfrentar os crescentes desafios que futuros oficiais inevitavelmente enfrentarão, tais como a globalização, as parcerias diversificadas, uma maior autonomia, evolução tecnológica, assente numa liderança baseada em valores (USMA, 2017).

Conforme USMA (2017), a pergunta central do programa de desenvolvimento de líderes na academia americana é: “Que tipo de líderes o Exército precisará em 10, 20 e 30 anos?” (p.10). Em *West Point* aposta-se num Sistema de Desenvolvimento de Líderes de West Point (WPLDS⁹) para responder à pergunta central, pois só tendo um sistema integrado de experiências é que se consegue preparar os cadetes para o contexto mundial repleto de incertezas e em constante mudança. Este sistema obriga a que todos os elementos que

⁷ United States Military Academy [USMA].

⁸ Desenvolvimento = Educação + Treino + Inspiração – Missão da USMA (USMA, 2018).

⁹ WPLDS - West Point Leader Development System ((Ávila et al., 2021; Ender et al., 2021; USMA, 2014).



pertencem a *West Point* (docentes militares e civis, instrutores do Corpo de Cadetes, equipa administrativa, e outros militares e civis) que interagem com os cadetes, desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos futuros oficiais. Para que isso aconteça, ou seja, desenvolver comandantes e líderes de carácter, todos têm de estar alinhados para o mesmo esforço, numa só direção.

O corpo docente da USMA é multifacetado porque são ao mesmo tempo professores, modelos de referência, mentores, líderes institucionais, académicos de renome nacional e internacional, atenciosos e empenhados com a comunidade. Os docentes militares mais antigos possuem experiências de liderança vivenciadas no Exército operacional, e os docentes civis proporcionam fortes ligações ao ensino superior e a outras áreas da sociedade (Ender et al., 2021). Os mesmos autores referem que a vasta gama de atividades de investigação do Corpo Docente cria um ambiente de aprendizagem rico e envolvente para os professores e cadetes.

A ênfase na orientação dos cadetes é uma das características que definem o corpo docente da USMA, começando na sala de aula. Turmas pequenas¹⁰, procurando um rácio baixo de alunos por professor, pois as turmas pequenas facilitam um ambiente de aprendizagem formal envolvente (Ávila et al., 2021; Ender et al., 2021)., repleto de discussões dinâmicas, trabalho em pequenos grupos e visitas pessoais para conhecer e observar os principais líderes numa determinada área. As interações entre o Corpo Docente e os cadetes não se limitam à sala de aula, porque os professores são incentivados a proporcionarem outras experiências aos cadetes: Instrução individualizada, visitas aos treinos de equipas desportivas e clubes de interesse estudantil. Outro aspeto interessante é o contributo dos docentes para o desenvolvimento holístico dos cadetes quando os recebem nas suas casas, como se fossem famílias patrocinadoras e modelos a seguir (Ender et al., 2021). As oito linhas de orientação do WPLDS, onde assenta o programa das quatro áreas do desenvolvimento (académico, militar, físico e carácter) dos cadetes, são: Viver com honra, construindo a confiança; demonstrar competência intelectual, militar e física; desenvolver, liderar e inspirar; pensar de forma crítica e criativa; tomar decisões corretas e oportunas; comunicar e interagir de forma eficaz; procurar o equilíbrio, ser resiliente e demonstrar um espírito forte e vencedor; e procurar a excelência e continuar a crescer

¹⁰ Proporção de 1 docente para cada 6/7 cadetes, com presença máxima de 18 cadetes por aula e a um abrangente sistema de mentoria (Ávila et al., 2021; Ender et al., 2021).



(USMA, 2017). Os programas Académico, Militar, Físico e de Carácter são os principais meios para desenvolver as cinco dimensões do carácter individual (Quadro 9).

Programa	Descritivo e objetivos
Académico	Proporciona conhecimentos sobre o raciocínio ético-moral (para aplicar nas tomadas de decisão) e oportunidades para o raciocínio crítico e de reflexão (e. g., filosofia, psicologia, liderança militar e direito constitucional) para posterior aplicação
Militar	O foco é o desenvolvimento do carácter, com os cadetes a demonstrar coragem, integridade e dureza, fundamentais para uma liderança eficaz. As experiências permitem a definição e aperfeiçoamento dos seus valores, e as Revisões Periódicas de Desenvolvimento e as experiências de liderança de verão oferecem <i>feedback</i> sobre a sua liderança, carácter e competências.
Físico	O foco é no desempenho e nas dimensões de liderança do carácter, promovendo a resistência física e mental, a coragem frente à adversidade e o espírito vencedor. O objetivo é desenvolver nos cadetes os atributos ético-morais fundamentais para uma liderança eficaz, como a coragem, o equilíbrio e o empenho, através de atividades como desportos competitivos, testes físicos e o Desenvolvimento Físico Individual Avançado.
Carácter	O foco está nas dimensões moral, cívica e social do carácter, com base no Programa de Desenvolvimento do Carácter dos Cadetes (CCDP), realizado durante o Treino Básico e a Hora do Comandante. Componentes-chave como o Código de Honra, Respeito e Decoro Social são alinhados com as publicações ADRP 1 e ADP 6-0.

Quadro 9. Programas Académico, Militar, Físico e de Carácter de *West Point* e os seus objetivos.

Fonte: Adaptado de USMA (2014).

Embora *West Point* não tenha um programa social, este aspeto do carácter está integrado nos quatro programas apresentados, tendo como objetivo o desenvolvimento social dos cadetes de forma a identificarem-se como parte integrante da profissão “ser militar”, mas sobretudo como um líder de carácter dentro desta profissão. Nas várias atividades sociais realizadas, cada militar, cada docente, instrutor, etc. deve ser um modelo e um exemplo moral.

Exemplos de atividades de desenvolvimento social incluem a participação nos vários clubes de cadetes, secções de viagens atléticas e académicas, o Programa Semestre no Estrangeiro, atletismo intercolegial, patrocínio do pessoal e do corpo docente, cursos de etiqueta, funções de cadetes e conferências de estudantes. Assim, estes programas têm objetivos de carácter primários e os objetivos de apoio (USMA, 2014). No Quadro 10, estão



plasmadas as quatro áreas e os seus objetivos primários (X) e os objetivos de apoio (O) das dimensões do carácter.

X	Primário	Programa de Desenvolvimento			
O	De apoio	Académico	Militar	Físico	Carácter
Dimensões do Carácter	Moral	X	O	O	X
	Cívico	O	O	O	X
	Performance	X	X	X	O
	Liderança	O	X	X	O
	Social	X	O	O	X

Quadro 10. Programa para o desenvolvimento do carácter.

Fonte: Adaptado de USMA (2014).

Desta forma, esta formação é sempre voltada para a aquisição “dos sete valores do Exército Norte-Americano: lealdade, serviço, respeito, trabalho altruísta, honra, integridade e coragem pessoal” (Ávila et al., 2021, p. 85). Além disso, estes autores referem que o desenvolvimento moral se apoia num Código de Honra, o qual está sempre presente, lembrado e praticado em todas as situações ao longo do percurso académico e, posteriormente, no percurso como oficial (USMA, 2014, 2017).

O desenvolvimento do carácter inicia-se com o Treino Básico de cadetes e continua até à graduação. Apesar de os cadetes entrarem na academia norte-americana com os seus valores pessoais inerentes aos seus subsistemas de vida (família, amigos, comunidade, escola, etc.), estes são obrigados a alinhá-los ou colmatá-los com os valores do Exército. Ao longo dos anos académicos vivenciam vários desafios que os obrigam a exercitar uma ou mais das cinco dimensões do carácter e posteriormente refletir de forma estruturada, de forma a compreenderem onde é que têm de melhorar e desenvolver mais (USMA, 2014).

Contudo, na ausência de orientações específicas, existem princípios orientadores os podem ajudar a decidir sobre como liderar e maximizar a experiência de desenvolvimento do carácter (Quadro 11).



Princípios orientadores

1. O objetivo é a interiorização e não simplesmente a conformidade.

O líder de carácter é intrinsecamente motivado a viver com honra, não por evitar punições ou buscar recompensas. Essa motivação é essencial para o cumprimento da missão e para a confiança da sua cadeia de comando, família e amigos.

2. O desenvolvimento do carácter é um processo interativo e contínuo.

O desenvolvimento do carácter é único e requer múltiplas experiências interativas sob a orientação de docentes e instrutores, não se restringindo à instrução formal e ao aconselhamento. As experiências de mentoria e desenvolvimento também podem ocorrer de forma informal durante a rotina diária.

3. O desenvolvimento do carácter em *West Point* é uma responsabilidade mútua.

Cada cadete responsabiliza-se pelo seu próprio desenvolvimento, e todos os elementos de *West Point* devem também ensinar, apoiar, orientar e inspirar o cadete.

4. O desenvolvimento do carácter deve ser propositado.

Os programas académico, militar, físico e de carácter devem definir e avaliar claramente os seus objetivos nas dimensões do carácter. Embora os grandes resultados possam surgir espontaneamente, a mudança permanente exige esforço deliberado. Mentores, docentes e instrutores devem explicar aos cadetes como e porquê as atividades contribuem para o desenvolvimento do seu carácter.

5. Os líderes desenvolvem líderes.

A melhor forma de promover o desenvolvimento do carácter de um cadete é ser um exemplo moral e mentor. Todos os membros da academia devem demonstrar atitudes que inspirem os cadetes a viver com honra e a construir confiança, investindo tempo e esforço não apenas para educar, mas também para inspirar e desafiar cada cadete.

Quadro 11. Princípios orientadores para o desenvolvimento do carácter.

Fonte. Adaptado de USMA (2014).

O modelo *Building Capacity to Lead* estabelece a estrutura para o WPLDS e consiste em cinco componentes para o desenvolvimento individual do carácter dos cadetes de *West Point* (Figura 2). Este modelo explica que cada cadete deve aberto e pronto a aprender com as suas experiências e que a academia deve proporcionar ao mesmo experiências de desenvolvimento que sejam desafiantes, avaliadas e apoiadas (podem ser experiências planeadas ou espontâneas). Estas experiências ajudam o cadete a compreender-se a si próprio e aos outros de uma nova forma. A academia deve também proporcionar oportunidades de reflexão de forma estruturada para que compreenda os aspetos a melhorar no seu desenvolvimento individual, dentro do coletivo¹¹. A combinação de experiências, formação

¹¹ Dois dos métodos de reflexão mais poderosos são o registo em diário e o encontro com mentores que têm grandes expectativas em relação a eles (USMA, 2014).

em sala de aula e a reflexão estruturada produz novas perspectivas, compreensão e aumento de competências ao longo tempo (USMA, 2014) (Figura 2).

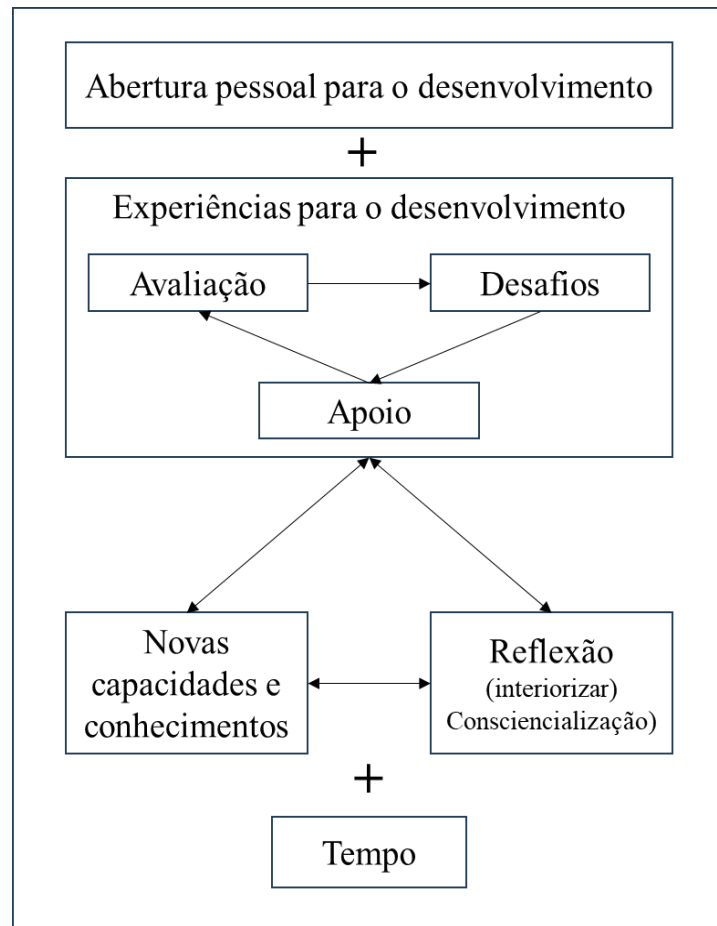


Figura 2. Modelo *Building Capacity to Lead*
Fonte. Adaptado de USMA (2014)

A Avaliação Periódica do Desenvolvimento (APD¹²) é a única avaliação individual do carácter fora dos quatro programas apresentados. O APD é uma avaliação multifacetada das competências e atributos do líder que se relacionam diretamente com as cinco dimensões de carácter descritas anteriormente. São realizados todos os semestres e são utilizados para avaliar traços de carácter individuais para desenvolver cadetes individuais. As ferramentas de avaliação anuais são o Inquérito de Desenvolvimento do Carácter, o Inquérito de Honra (cadetes e corpo docente), o Inquérito de Desenvolvimento de Líderes do Novo Corpo Docente, o Inquérito do Curso Básico de Liderança de Oficiais e o Inquérito do Colégio de Guerra do Exército dos EUA. Estes inquéritos são avaliações indiretas das atitudes e

¹² PDR - *Periodic Development Review*.



comportamentos dos cadetes, que permitem aos militares e civis, docentes e instrutores reforçar/recompensar a excelência e corrigir atitudes e comportamentos que não estejam alinhados com os valores de *West Point* (USMA, 2014). Todo este processo de formação e desenvolvimento pessoal é conhecido como “*The West Point Experience*”, com duração de 47 meses, e a sua ênfase é na evolução da liderança, estando todas as vertentes académicas, docentes e instrutores, envolvidos e focados em fortalecer em cada cadete, os seus atributos pessoais e valores éticos e morais (Ávila et al., 2021; USMA, 2018). Outros aspetos a salientar são:

- a) O curso teórico *PL300 – Liderança Militar* (40 horas) é ministrado pelo Departamento de Ciências Comportamentais e Liderança, permitindo aos cadetes refletir sobre o seu desenvolvimento como líderes e liderados, através da análise de experiências vividas e teorias de liderança.
- b) Realização de palestras e conferências com líderes de diversos setores da sociedade.
- c) Outras atividades, como o programa *Leader Challenge*, que apresenta situações reais de combate para os cadetes explorarem criticamente decisões e ações dos comandantes, aplicando os princípios e valores éticos aprendidos.

Por último, poder-se-á referir, que o WPLDS é implementado através de experiências integradas de desenvolvimento de liderança essenciais, que são sequenciais e progressivas, fornecendo uma base comum de desenvolvimento de liderança para os cadetes (USMA, 2018). O WPLDS trabalha com três diferentes níveis (desenvolvimento individual, desenvolvimento de liderança e uma cultura de crescimento de carácter), assente numa fundamentação teórica baseada no desenvolvimento individual da liderança, na aprendizagem e desenvolvimento do adulto, esta última com base na Teoria Desenvolvimentista Construtiva de Kegan (Ávila et al., 2021; USMA, 2018). Os três níveis do WPLDS estão resumidos na Figura 3.

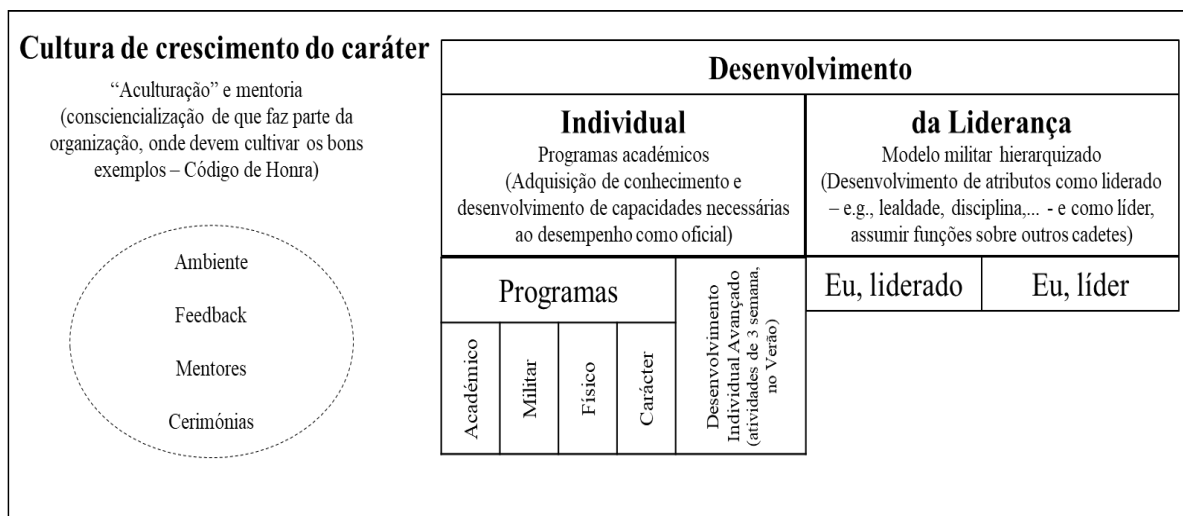


Figura 3. Níveis do WPLDS
Fonte. Adaptado de Ávila et al. (2021).

O desenvolvimento individual de liderança promove o conhecimento, as habilidades e as competências de cada cadete, sobretudo, através dos quatro programas da USMA: Académico, Militar, Físico e de Carácter. O desenvolvimento da liderança incita a capacidade de cada cadete de influenciar positivamente os outros, inicialmente, como seguidor (ser confiável, honesto, leal e com coragem moral), e posteriormente como líderes formais de outros cadetes, em funções de comando. Tanto o desenvolvimento individual, quanto o da liderança, ocorrem dentro de uma cultura de crescimento de carácter, fazendo parte de uma comunidade de prática reflexiva. Esta cultura do crescimento de carácter é materializada, entre outras formas, através do código de honra, na existência de mentores (docentes e/ou oficiais da USMA) e na realização de cerimónias formais para reconhecer o crescimento dos cadetes (USMA, 2018).

2.4.2. Academia Militar Agulhas Negras – Brasil

Um candidato que ingressa numa academia militar não se deve saciar apenas com o adquirir de técnicas e conhecimentos específicos sobre ser militar, pois deverá ambicionar ser um líder. Para conquistar este patamar, precisa ser “construído” por um conjunto de “mestres”, i.e., terá de desejar aprender com os melhores oficiais e docentes que o levarão a ser um líder militar completo (Miranda, 2019). Assim, a AMAN tem a responsabilidade de formar os oficiais combatentes do Exército Brasileiro (Brasil, 2014). Almeida (2009) refere que o Exército Brasileiro, procurou preparar os seus profissionais para o exercício das suas funções como líderes, promovendo um projeto de liderança na sua escola de formação de oficiais, a AMAN. Na AMAN os cadetes são preparados, através da aquisição de



conhecimentos teórico-práticos para que desenvolvam qualidades necessárias para serem futuros oficiais combatentes do Exército Brasileiro e futuros líderes (Soares, 2022).

As várias atividades curriculares a que são sujeitos os cadetes proporcionam o desenvolvimento de competências técnicas e competências transversais (*soft skills*) através das de diversas interações com o coletivo (discentes, docentes, etc.) (Ávila et al., 2021). Segundo estes autores, a Seção de Liderança está a elaborar um Macroprocesso de Desenvolvimento da Liderança (MDL) com o objetivo de integrar as atividades orientadas para a liderança, por forma a criar uma metodologia sistémica de avaliação e validação, não só do desenvolvimento da liderança por parte dos cadetes da AMAN, como também ao longo da formação continuada como oficiais combatentes até o posto de capitão, no mínimo. O MDL é composto por vários recursos e ferramentas:

- a) Influência, direta ou indireta, dos Oficiais da AMAN sobre a formação do cadete, como exemplos e modelos a seguir;
- b) Frequência de disciplinas¹³ que visam a transmissão dos valores e das atitudes orientadas para a promoção e desenvolvimento da liderança militar, proporcionando melhores tomadas de decisão. Estas disciplinas são da responsabilidade da Divisão de Ensino;
- c) Frequência de aulas de instrução militar, da responsabilidade do Corpo de Cadetes, onde os cadetes experienciam situações que simulam as condições do combate;
- d) Possibilidade de desenvolver da capacidade de comando através do exercício, por parte dos cadetes, nas diferentes funções de comando, sendo consideradas experiências únicas em posições de chefia ou comando;
- e) Promover o desenvolvimento da identidade militar no cadete com a finalidade da consciencialização e interiorização dos valores compatíveis com os da cidadania e da vida militar;
- f) Fomentação de grupos multidisciplinares de influência (professores, instrutores e técnicos de saúde) que acompanham a aprendizagem dos cadetes;

¹³Por exemplo, a UC de Psicologia proporciona a convergência para a atividade militar, aproximando as teorias de liderança no indivíduo e no grupo. Aspetos como a aprendizagem do ser humano, as teorias da personalidade, psicologia dos grupos, são matérias ministradas. Esta UC é para o 2º ano das Armas, Quadro e Serviço (Ávila et al., 2021).



- g) Frequência da disciplina da liderança militar para a transmissão da teoria no âmbito do comando e liderança, com aplicação prática nos exercícios de desenvolvimento da liderança;
- h) Frequência de um projeto de comunicação com o objetivo de melhorar a comunicação verbal e não-verbal, consideradas fundamentais para os futuros comandantes.
- i) Capacidade de observação, desenvolvimento e avaliação da área atitudinal através do mapeamento e registo dos vários atributos e competências comportamentais numa base de dados para posteriores análises descritivas e inferenciais.
- j) Execução de um projeto de desenvolvimento das competências interpessoais, implicando *feedbacks* sobre as ações que os cadetes têm perante as situações. O pensar, sentir e agir oferece momentos fundamentais para os cadetes se desenvolverem, como indivíduos e como um grupo (Ávila et al., 2021).

A Seção de Liderança da AMAN também elaborou o Manual de Ensino de Liderança, composto por dois volumes, onde é plasmada uma parte teórica sobre a liderança, como formas de observação, desenvolvimento e avaliação da liderança (Ávila et al., 2021). A área atitudinal,¹⁴ que representa a área do comportamento humano que envolve aspetos relacionados com “valores, atitudes, capacidades morais, sentimentos, interesses e emoções” (p. 38), é composta por conteúdos de aprendizagem que promovem e fomentam o processo da identidade militar dos cadetes, suscetíveis de serem transmitidos através de atividades e práticas específicas durante o seu percurso académico (Nogueira et al., 2019). A AMAN (2015) define os princípios elementares da avaliação dos conteúdos atitudinais:

- a) A avaliação é contínua e indissociável do processo ensino-aprendizagem;
- b) A avaliação é integral pois considera uma pessoa como um todo (dimensão cognitiva, atitudinal e psicomotora);
- c) A observação sistemática do comportamento e das opiniões do cadete é a forma mais comum de avaliar se os conteúdos atitudinais são aplicados no quotidiano;
- d) A avaliação deve ser produto de uma retroalimentação (*feedback*).

¹⁴ Atitudes são “tendências de atuação relativamente estáveis perante situações ou objetos que abrangem a presença de três componentes” (p. 38): o afetivo, o cognitivo e o comportamental (Nogueira et al., 2019).



- e) A retroalimentação deverá ser após a avaliação atitudinal formativa e de forma individualizada.

A AMAN dispõe do Projeto de Acompanhamento e Avaliação da Área Atitudinal (P4A), gerido pela Seção Psicopedagógica, com o objetivo de registar o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais. O P4A permite a avaliação de atitudes pelos pares e pelos docentes/instrutores, adotando uma perspetiva de 360º, em que os cadetes se avaliam a si mesmos e aos outros. As informações recolhidas ajudam a orientar correções comportamentais e apoiar decisões na área atitudinal, promovendo melhorias no comportamento dos cadetes (AMAN, 2017). Assim, são definidos os seguintes passos para implementar uma atividade a ser registada pelo P4A:

- a) Nomear a seção/curso/subunidade responsável pela atividade (exemplo: 1ª Companhia);
- b) Identificar a atividade na qual os cadetes vão ser avaliados ao nível de conteúdos atitudinais (exemplo: pista de desenvolvimento de espírito de grupo);
- c) Registar o ano (exemplo: 1º ano de formação);
- d) Descrever sumariamente a atividade;
- e) Incluir elementos/turmas/pelotões que participarão na atividade (exemplo: pelotões da 1ª companhia);
- f) Escolher os conteúdos atitudinais a serem avaliados, por exemplo, a comunicação, e a assertividade (AMAN, 2017).

Os conteúdos atitudinais serão avaliados através da escolha de uma das três opções: positivo (P), negativo (N) ou não observado (O), podendo também fazer uma avaliação (observação) qualitativa, caso necessário. Posteriormente o P4A fornece gráficos que possibilitam a comparação do cadete com os seus pares, como possibilita ao oficial (exemplo, comandante de companhia) ter uma visão geral e concreta do desenvolvimento atitudinal dos seus cadetes. Os cadetes poderão consultar o P4A a qualquer momento, permitindo-lhes a possibilidade de reflexão sobre os resultados. Poder-se-á afirmar que o P4A é uma excelente ferramenta para os cadetes aperfeiçoarem os seus comportamentos, como um excelente recurso para os oficiais captarem os perfis dos seus cadetes, proporcionando melhorar a sua liderança (mais confiante, imparcial e transparente), procurando contribuir para o aperfeiçoamento dos seus alunos (AMAN, 2017).

O contributo das atividades e recursos atrás referidos vão ao encontro da proposta pedagógica da AMAN que é preparar o cadete para ser um comandante e um líder dos seus



subordinados, com capacidades para resolver desafios futuros. Por este motivo, a aposta-base é a formação. Ser um exemplo, saber liderar e saber ser-se um liderado (saber obedecer), ter pensamento crítico assente no conhecimento adquirido, possuir disciplinado, ser eticamente criativo e inovador são premissas adjacentes a toda a formação da AMAN (Ávila et al., 2021).

Num questionário realizado em 2023 (Apêndice 2), por esta equipa de investigação, aos oficiais responsáveis pela liderança na AMAN foi-nos proporcionado um conjunto de informações sobre o como são ministradas as matérias/assuntos de liderança, como também compreender quais os mecanismos/estratégias/programas/etc. utilizados para o desenvolvimento das *soft skills* intrínsecas ao desenvolvimento da liderança nos cadetes brasileiros. Assim, podemos referir que:

1. Existem Unidades Curriculares específicas para o desenvolvimento da liderança por parte dos cadetes.
2. Os docentes são do Centro de Desenvolvimento de Liderança (oficiais da reserva com experiência de comando);
3. A Cadeira de Liderança é constituída pelas disciplinas de Psicologia, Sociologia e Filosofia (com docentes com formação nesta área). Atualmente é ministrada ao 3º ano e a avaliação é a través de provas escritas e a avaliação dos aspetos atitudinais da disciplina Liderança Militar, valores e comportamentos, bem como a capacitação técnico-profissional e desempenho académico são por meio programas de instrução e ensino (aulas, provas, exercícios e manobras);
4. Existem ações de formação de liderança enquadrados numa programação definida:
 - a) *Workshop* em Comunicação e Oratória - A atividade em tela é levada a cabo por uma treinadora civil vinculada à empresa “OH QUEM FALA”. Essa empresa é especializada em comunicação assertiva para líderes e é contratada para este evento. É ministrado aos cadetes do 3º Ano.
 - b) Painel de Liderança - Atividade que encerra o bloco da disciplina de liderança para os cadetes do 3º Ano, onde os mesmos experienciam testemunhos de oficiais (partilha de experiências operacionais vividas) procurando procurar em cada uma delas os Princípios de Liderança.
5. Existem outras atividades *ad hoc*, para o desenvolvimento da capacidade de liderança, i.e., atividades que não fazem parte efetiva do contexto de formação.



Por exemplo, para os cadetes do 3º ano há a possibilidade de um Workshop sobre Comunicação Assertiva e Relacionamento Interpessoal. Para os cadetes do 4º ano, poderá existir a administração de matérias letivas, como a Comunicação, Oratória e Persuasão, a Linguagem Corporal e as Competências Socioemocionais.

6. No âmbito da investigação, não são realizados estudos no âmbito da liderança por parte dos docentes, no entanto os docentes realizam mestrados e doutoramentos que podem ter como tema a liderança. podem escolher o tema liderança como foco de pesquisa. Outra possibilidade são os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), de carácter obrigatório, realizados pelos Cadetes.
7. Existe na AMAN, uma atividade orientada para a modelagem do comportamento (método da Psicologia Behaviorista), aplicada desde o 1º ano, através do sistema disciplinar, direcionando o comportamento dos cadetes para a importância dos valores e atitudes exigidas para o futuro oficial. A “modelagem” ocorre por intermédio da observação e avaliação do comportamento atitudinal dos cadetes.
8. Os cursos da AMAN realizam exercícios que visam o treino da tomada de decisão, nos quais são criadas situações para que os Cadetes apliquem e aprimorem as competências de liderança militar. Os dois principais exercícios para o desenvolvimento da liderança são:
 - a) *Exercício de Desenvolvimento da Liderança* – Para os cadetes do 3º ano, com duração e condições de execução diferenciadas, onde os cadetes do 4º ano atuam como “instrutores”, tanto no planeamento, como na execução do exercício (sob a supervisão dos oficiais). Este exercício tem uma duração mínima de 36 horas e máxima de 72 horas, onde se inclui a preparação dos discentes, o exercício e as análises pós-ação (doutrinária e atitudinal). O exercício é executado em regime de operações sob dificuldades de carácter físico e psicológicas.
 - b) *Estágios da Seção de Instrução Especial (SIEsp)¹⁵* realiza um estágio específico para cada ano. A duração média de cada um desses estágios é de

¹⁵ O objetivo principal da SIEsp é desenvolver nos cadetes atributos nas áreas cognitivas e, principalmente, afetiva/comportamental, procurando que os exercícios sejam o mais com as operações em ambientes complexos, e com dificuldades de carácter físico, fisiológico e psicológico.



uma semana, com forte foco no desenvolvimento atitudinal. São realizados os seguintes estágios:

- 1) 1º ano: Estágio de Combatente de Montanha;
 - 2) 2º ano: Estágio de Combatente de Selva;
 - 3) 3º ano: Estágio de Patrulhas de Longo Alcance;
 - 4) 5º ano: Estágio Contra Forças Irregulares.
9. Não existem treinos específicos para trabalhar o espírito de grupo e de coesão, no entanto, todos os exercícios realizados em grupo têm o potencial para desenvolver a inteligência emocional dos cadetes (competências intra e interpessoal), reforçando o espírito de corpo e a coesão.
10. A AMAN não possui nenhum tema/programa que aborde diretamente a resolução de conflitos.
11. Não existe um programa específico de preparação para lidar com adversidades e desenvolver resiliência, pois desde que entram na AMAN, o Cadete passa por diversas situações difíceis e frustrantes onde é testado. Exigências físicas e fisiológicas, pressão psicológica, situações emocionalmente difíceis, dilemas stressantes que cobram decisões imediatas, pressões grupais e etc. levam os cadetes a desenvolver estratégias de *coping*, incrementando a sua resiliência e adaptabilidade ao longo do tempo de formação. No entanto, destaca-se:
- a) As atividades de rotina.
 - b) A firme orientação dos oficiais instrutores e dos Comandantes de Pelotão.
 - c) Os diversos exercícios inopinados, aliados aos graus de dificuldade e exigência cada vez maiores, também permitem aos cadetes exercitarem a resiliência e aprenderem a lidarem com adversidades.
 - d) As atividades e estágios conduzidos pela SIEsp.
12. As *soft skills* que contribuem para o desenvolvimento da liderança nos cadetes tem como ponto de partida o Perfil Profissiográfico do cadete. Neste documento estão descritas 19 atitudes, capacidades morais e valores que o Exército entende que devam ser observadas, desenvolvidas e avaliadas ao longo do curso. Elas correspondem ao conceito de competências transversais, ou seja, às *soft skills*. Os instrumentos e ferramentas de avaliação têm por finalidade estabelecer referenciais, recolher e organizar dados com o intuito de compreender o



desenvolvimento atitudinal de cada cadete¹⁶. A avaliação ocorre de modo holístico e integrador, procurando mensurar o desenvolvimento da identidade militar ao longo do curso, sintetizando em forma de notas (graus) o desempenho do cadete, integrando posteriormente, o processo da meritocracia de cada cadete.

13. As principais tradições enfatizadas como parte do desenvolvimento de valores são as formaturas de entrega de Espadim (1º Ano) e da conclusão de curso de formação – entrega das Espadas de Oficial (4º Ano); os cultos aos Heróis Nacionais e aos Patronos das Armas/Quadros e Serviços; as comemorações das datas Magnas/Históricas. Os principais valores enfatizados são: Patriotismo, Civismo, Fé na missão do Exército, Amor à profissão, Espírito de Corpo e Aprimoramento Técnico-profissional.
14. Atualmente a AMAN desenvolve um processo para o desenvolvimento das competências necessárias para a Liderança Militar. O Processo Desenvolvimento da Liderança Militar (PDLM) da AMAN é um repertório de ferramentas inter-relacionadas, métodos, técnicas e atividades que, aplicadas aos discentes, procura a absorção de conhecimentos e habilidades e, principalmente, a internalização de valores e atitudes militares. Este processo tem carácter multidisciplinar e multissetorial, de planeamento centralizado e execução descentralizada e é da responsabilidade de todo o corpo docente.
15. Os períodos de avaliação dos cadetes iniciam-se no 1º ano e termina no 4º ano, não havendo solução de continuidade entre as avaliações anuais. Contudo, a avaliação sumativa e formativa do conceito vertical e lateral ocorrem formalmente em duas ocasiões ao longo do ano, com uma avaliação formativa ao final do 1º semestre e uma sumativa ao final do 2º semestre de cada ano letivo. Esse mensurar do desenvolvimento atitudinal dos cadetes é acompanhado por meio dos sistemas existentes na rede interna. Há um módulo específico onde estão as Fichas Atitudinais e os Gráficos Atitudinais de cada cadete.

2.4.3. Academia General Militar - Espanha

A Academia Geral Militar (AGM), fundada em 1882, tem também a disciplina e os valores como alicerces do seu sistema formativo e educacional. O seu modelo educacional é tradicional, como nas academias militares ocidentais, baseando-se sobretudo nas ciências

¹⁶ É a Seção Psicopedagógica da Divisão de Ensino que é responsável por conduzir uma das principais formas de avaliação das competências transversais.



exatas e formações militares (González et al., 2019). No entanto, como referem Monje e García (2023), o modelo de ensino de um Exército é um legado de sua própria evolução ao longo do tempo e das circunstâncias atuais, sendo no caso da AGM uma verdade que obrigou a mesma a uma profunda reestruturação da formação militar para adaptá-la ao seu contexto e circunstâncias da atualidade adotando um modelo com muitas correspondências com as academias dos países aliados. O mesmo autor menciona que em tempos de rápidas mudanças, é importante que a formação dos oficiais seja direcionada para proporcionar-lhes competências e ferramentas o mais independentes possível, focando-se naquilo que realmente perdura.

Um primeiro aspeto a salientar é a importância da aprendizagem através da observação, em que os cadetes são estimulados a liderar de forma exemplar, como a seguir o os melhores exemplos (González et al., 2019), usufruindo do Código de Honra do Cadete, onde estão expressos os valores morais (González et al., 2019), como nas Reais Ordenanças¹⁷ das Forças Armadas espanholas (Ministerio de Defensa, 2009). No entanto, atualmente, o desenvolvimento da liderança é um aspeto central na “nova” educação do ministério da defesa espanhola, procurando desenvolver competências e capacidades de liderança comuns à gestão organizacional estratégica e não apenas às ações de comando relacionadas às aptidões específicas do treino militar (González et al., 2019).

Assim, existe a preocupação de fomentar e realizar um conjunto de atividades extracurriculares que integram o plano de desenvolvimento da liderança (González et al., 2019). Segundo estes autores, a AGM desenvolve um curso de liderança com o objetivo de dotar os cadetes com competências intra e interpessoais para a gestão de equipas, sem esquecer o autoconhecimento e autocontrole inerente à liderança. González et al. (2019) referem que este curso assenta em seis níveis fundamentais:

1. Primeiro nível de capacitação é a autogestão, focado nas seguintes áreas:
 - a) autoconsciência,
 - b) autorregulação,
 - c) consciência social,
 - d) gestão de relacionamentos.

¹⁷ As Reais Ordenanças congregam os princípios éticos que devem orientar os militares que enfatizam a camaradagem (Ministerio de Defensa, 2009).



O objetivo é aumentar a consciencialização do líder em relação aos seus pontos fortes e aos pontos a melhorar.

2. Segundo nível tem o objetivo de capacitar o líder a gerir a sua equipa tecnicamente.
3. Terceiro nível aborda a compreensão dos aspetos psicossociais da interação social.
4. Quarto nível foca nas habilidades de gestão das equipas e da comunicação.
5. Quinto nível promove estratégias para lidar com situações de alto risco, baseado na psicologia positiva.
6. Sexto nível aborda a liderança e a sociedade (situações de crise - perturbações, conflitos, desastres naturais e processos de imigração humanitária).

Para completar a formação de liderança, a AGM implementa um plano de liderança, coordenado pelos militares, mas com forte cooperação da parte académica (Monje & García, 2023; González et al., 2019). Conforme referem Izquierdo et al. (2020, p. 407), “o plano de liderança da AGM é a ferramenta que permite alcançar a excelência no exercício do comando, reforçando as competências teóricas de liderança com uma série de subplanos que proporcionam aos cadetes as habilidades e os valores necessários para serem tenentes, líderes de pequenas unidades”. Este plano interdisciplinar, implementado desde o primeiro ano, é focado nos princípios da liderança transformacional, encorajando os cadetes a desenvolver e respeitar os seus próprios valores e perspetivas éticas. Uma das estratégias a seguir é a aprendizagem pelos erros, imitando depois os modelos estabelecidos pela AGM. Os professores-tutores realizam orientação individual aos cadetes, materializadas em reuniões de grupo e até mesmo a nível individual. Os três pilares do plano de liderança são as competências, as capacidades e os valores, e se organizam em torno de quatro tipos diferentes de atividades:

1. Estudos de caso – Formação sobre valores -Atividades curriculares militares (do 1º ano até ao 3º ano);
2. Seminários de liderança (3º ano e 5º ano);
3. Práticas de liderança (do 1º ano até ao 5º ano);
4. Atividades complementares (do 1º ano até ao 4º ano).

Também é importante salientar que os cadetes, desde o início da sua formação, têm atribuições operacionais diferentes para completar seu treino em liderança através da realização de tarefas de segurança ou funções como chefes de turma e de sala de aula. Além disso, os cadetes do 3º ano recebem atribuições de comando específicas, ocupando posições



de liderança ou como comandantes-auxiliares durante as semanas de instrução militar para os recém-chegados. Os cadetes do 4º ano são escolhidos para serem comandantes-auxiliares para a instrução militar e atividades de treino de cadetes do 1º e 2º anos. Para complementar, existem aulas teóricas e práticas, bem como diferentes cargos de chefes-adjuntos (seção, companhia ou batalhão) para auxiliar os instrutores. Já no 5º ano, os cadetes lideram uma unidade da especialidade militar por seis semanas (González et al., 2019).

Os cadetes participam ainda em outras atividades de desenvolvimento de liderança, como a participação no Programa *Pater* (plano de mentoria). Este programa é composto por cadetes do 2º ano que auxiliam os do 1º ano no processo de adaptação e integração na AGM¹⁸. Por último, o plano de liderança inclui uma avaliação 360º, baseada no *feedback* de múltiplas fontes – superiores, subordinados, pares e autoavaliações (González et al., 2019). Em 2023, a equipa de investigação do presente estudo também enviou um questionário aos oficiais responsáveis pela liderança na AGM, obtendo assim um conjunto de informações sobre o desenvolvimento das competências de liderança nos cadetes espanhóis. Podemos resumir que:

1. Existe uma unidade curricular regulamentada no currículo da AGM, denominada Liderança. É ministrada no 2º ano e a avaliação é através de provas escritas, trabalhos e provas práticas. Nesta UC é ministrado, por exemplo, um modelo de cerca de 10 horas sobre resolução de conflitos.
2. Os docentes são especialistas (doutores, mestres e licenciados) em diferentes áreas, como psicologia e sociologia, por exemplo.
3. Realizam-se jornadas de liderança, no final do 3º ano durante uma semana, com dois objetivos:
 - a) Ensinar os conhecimentos básicos de liderança (os alunos do 4º ano são instrutores dos cadetes do 1º ano),
 - b) Apresentar ações de liderança realizadas por militares com experiência em comando.
4. No âmbito da investigação, cada professor tem sua própria linha de pesquisa, sendo estudados os modelos de liderança aplicados na AGM.
5. A AGM tem um plano de formação em valores, incutido desde o 1º ano que assenta nos valores que orientam os militares do Exército. A educação dos

¹⁸ A cerimónia tradicional da entrega de espadas foi associada ao programa de mentoria (o cadete do 2º ano entrega a espada ao seu “afilhado”) para reforçar os vínculos criados.



valores é a pedra angular da preparação profissional do cadete, como parte da sua formação integral e é realizada de forma transversal em todas as atividades do centro de ensino.

6. A modelagem de comportamentos éticos e profissionais dos cadetes é sobretudo através do exemplo dos comandantes.
7. A AGM criou um plano de liderança com o objetivo de desenvolver o sistema de ensino de liderança no Exército, baseado no modelo K2, de modo a contribuir como um todo coerente e ordenado e com carácter permanente para formar líderes e aplicar a filosofia de Comando Orientado à Missão.
8. Ao nível do treino de coesão e espírito de Equipa, existe o Plano de Instrutores, que abrange este tipo de atividade com o objetivo de os cadetes terem experiências de comando a vários níveis em todas as atividades académicas que o permitam.
9. Em relação ao treino de comunicação, também existe um plano no qual todos os cadetes participam ativamente em todas as atividades da AGM. O objetivo do plano é incrementar as habilidades de comunicação, mas não existe nenhuma atividade/programa específico.
10. A forma de preparar os futuros comandantes/líderes para enfrentar adversidades e desenvolver resiliência é através da preparação contínua e de atividades de instrução e treino.
11. Após os alunos se formarem na AGM, são realizados estudos sobre como eles se adaptam e se desenvolvem nas respetivas unidades.

Poder-se-á referir, segundo Monje e García (2023) que o plano de liderança é composto por dez subplanos, em que oito estão diretamente orientados para os cadetes (o primeiro é a própria disciplina de liderança) e de entre os restantes, destaca-se o de formação sobre os valores, seja através de sessões específicas teóricas e práticas, seja durante a própria vida académica que oferece aos cadetes oportunidades para praticar esses valores, assentes no Código de Honra do Cadete e nas Reais Ordenanças. No subplano da ação tutorial, cada cadete recebe orientações de um tutor (professor), com o objetivo de o coadjuvar a prosseguir o seu caminho vocacional, motivando-o e estimulando-o. Os subplanos dos instrutores e de monitores da instrução física têm objetivos semelhantes, cada um em sua área. O plano de liderança é depois complementado com outras atividades programadas anualmente (exemplo: ciclo de conferências de liderança voltado aos alunos do 4º ano, as jornadas de



liderança para os alunos do 3º ano, competições físico-militares, como o Troféu Tenente Cabrelles, e o ciclo conferências da Cátedra Cervantes (Monje & García, 2023).

2.4.4. Estabelecimentos de Ensino Superior Militar Portugueses (Escola Naval e Academia da Força Aérea)

Para ingressar nos Estabelecimentos de Ensino Superior Militar Portugueses (EESMP), os candidatos devem enfrentar uma série de provas de seleção e classificação, que incluem avaliações físicas, médicas, psicotécnicas e linguísticas. No que se refere aos psicotécnicos, estes compreendem testes de avaliação cognitiva e de personalidade, provas em grupo e entrevistas conduzidas por psicólogos. Posteriormente, os candidatos passam por um período de adaptação e validação da sua aptidão vocacional, que ocorre nos estabelecimentos militares universitários. Na Academia da Força Aérea, como no AM, este período dura três semanas (Prova de Aptidão Militar), sendo que os candidatos a Piloto Aviador na Força Aérea também realizam um estágio de seleção de voo. Para os candidatos à Marinha, é exigido um embarque de cinco dias numa unidade naval. Após a entrada como cadetes, os alunos têm a oportunidade de vivenciar diversas experiências relacionadas com comando e liderança, que se manifestam em UC específicas ou genéricas, exercícios militares, funções de comando-aluno, entre outras atividades *ad-hoc*, como seminários, fóruns e comissões de alunos. Estas atividades são fundamentais para o treino e desenvolvimento das competências de liderança.

A formação em liderança na Escola Naval (EN) Portuguesa e na Academia da Força Aérea Portuguesa (AFA) é cuidadosamente estruturada para preparar oficiais capazes de liderar em contextos militares exigentes e complexos, com um foco específico no desenvolvimento de competências, conforme estabelecido pelo Processo de Bolonha (Braz, 2008; Santos, 2008, citado por Braz, 2008). Ambas as instituições adotam abordagens pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de competências práticas, em vez de se limitar à mera transmissão de conhecimento.

A EN, fundada em 1845 e localizada no Alfeite desde 1936, destina-se à formação de oficiais do Quadro Permanente da Armada. Oferece uma formação abrangente nas áreas de Marinha, Administração Naval, Engenharia Naval, Fuzileiros e Medicina Naval, alinhada com as exigências do Processo de Bolonha (Escola Naval, 2025; Santos, 2008, citado por Braz, 2008). O currículo da EN integra diversas disciplinas, incluindo Ciências de Base, Navais, Engenharia, Economia e Gestão, Ciências Sociais e Humanas, e Formação Militar Naval. Essas áreas são complementadas por estágios e tirocínios anuais, que proporcionam



experiência prática no terreno. O modelo de liderança militar adotado pela EN é o Modelo de Liderança Funcional, que se foca nas funções da liderança, sendo abordado no ensino de Comportamento Organizacional (CO). Embora simples na sua aplicação, este modelo visa a formação de líderes eficazes, capazes de coordenar equipas e se adaptar a diferentes contextos, utilizando abordagens práticas no terreno (Tomaz, 2016). A disciplina de CO, lecionada no 1.º e 4.º anos, oferece uma compreensão profunda do comportamento humano nas organizações e é essencial para o desenvolvimento das competências de liderança (Cunha & Rego, 2006; Santos, 2008, citado por Braz, 2008).

A formação de liderança na EN adota um modelo funcional, no qual os processos de liderança militar e civil são tratados de forma análoga, com diferenças apenas no contexto. A disciplina de CO proporciona aos alunos ferramentas teóricas para analisar culturas e estruturas organizacionais, permitindo-lhes aplicar esses conhecimentos em contextos práticos. Além disso, o treino prático de liderança é complementado por exercícios de campo e atividades de monitoria, nas quais alunos mais experientes orientam os cadetes mais novos, promovendo a aplicação das competências de liderança em situações reais (Braz, 2008; Santos, 2008, citado por Braz, 2008). A avaliação da formação de liderança na EN é contínua, sendo baseada no desempenho dos alunos em exercícios de liderança realizados no 5.º ano, no Centro de Liderança da Escola de Fuzileiros, onde os alunos simulam desafios de liderança (Santos, 2008, citado por Braz, 2008).

A AFA, fundada em 1978, tem como missão a formação de oficiais do Quadro Permanente da Força Aérea, oferecendo uma formação que abrange áreas como ciências de base, ciências militares, formação de voo e Comando e Liderança (Lopes, 2008, citado por Braz, 2008; Fernandes, 2008, citado por Braz, 2008). A formação de liderança na AFA é um processo contínuo e estruturado, combinando abordagens teóricas e práticas, com ênfase no treino e avaliação das competências de liderança em diversos contextos. A liderança é ensinada de forma formal e informal ao longo do percurso académico dos alunos, integrando-se em várias UC e atividades diárias (Calado, 2019).

A componente militar da formação na AFA, que inclui a ordem unida, a formação de tiro e a preparação técnica e tática para situações de crise, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências de liderança. Durante essas atividades, os alunos mais antigos colaboram com os instrutores na formação e acompanhamento dos alunos mais modernos, permitindo-lhes desenvolver ainda mais as suas competências de liderança. Este acompanhamento progressivo, em que os alunos mais experientes assumem



responsabilidades crescentes, oferece-lhes a oportunidade de vivenciar tanto as dificuldades quanto as virtudes do exercício da liderança. A interação entre alunos mais velhos e mais novos é vista como uma oportunidade de fortalecer as competências de liderança, com os mais velhos a servirem de exemplos positivos a seguir (Calado, 2019).

A importância dos "modelos de liderança" no processo de formação na AFA também é destacada. Os alunos aprendem a liderar observando os comportamentos dos seus superiores, que servem como referências a seguir ou, por vezes, como exemplos a evitar. Velsor et al. (2016) sublinham que a observação de modelos de liderança tem um impacto significativo no desenvolvimento dos jovens oficiais, influenciando a forma como estes moldam a sua própria abordagem de liderança ao longo da carreira. Assim, a liderança na AFA é entendida não apenas como uma competência técnica, mas também como uma atitude e comportamento que deve ser internalizada ao longo da formação.

A formação específica de liderança é integrada principalmente na disciplina de Comando e Liderança (Coelho, 2016; Lopes, et al., 2018), que aborda teorias de liderança, fatores pessoais e situacionais, e práticas de tomada de decisão, gestão de conflitos e comunicação eficaz (Coelho, 2016; Lopes, 2008, citado por Braz, 2008). A formação base de liderança, conforme mencionado por Calado (2019), é abordada especificamente na UC de Comando e Liderança, com o objetivo de fornecer aos alunos os conhecimentos essenciais para o exercício de uma liderança eficaz. A UC está estruturada em três áreas principais: Fundamentos da Liderança, Modelos Teóricos de Liderança e Competências de Liderança. As aulas, de carácter teórico-prático, permitem que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em exercícios de campo, treinando e avaliando as suas competências de liderança ao longo da formação (Calado, 2019).

À medida que os alunos avançam na sua formação, as responsabilidades de liderança aumentam em complexidade. Durante os 2.º, 3.º e 4.º anos, os alunos assumem gradualmente responsabilidades de liderança, tais como chefia de turma, liderança de unidades de pelotão em cerimónias militares e coordenação de atividades desportivas. No último ano, os alunos desempenham funções de supervisão e orientação dos mais novos, o que constitui uma oportunidade adicional de treino e avaliação. Este modelo de formação, como menciona Calado (2019), pode ser entendido como um "continuum" de aprendizagem de liderança, no qual os comportamentos de liderança dos alunos são constantemente observados e avaliados.

Poder-se-á referir que a formação em liderança tanto na EN como na AFA é caracterizada por uma combinação de ensino teórico, prática contínua e avaliação



progressiva, com o objetivo de preparar os futuros oficiais para liderar com competência e eficácia nos exigentes contextos militares. A abordagem funcional, a ênfase em exercícios práticos e a estrutura organizacional das academias garantem que os cadetes adquiram as competências necessárias para exercer funções de liderança com sucesso nas suas respetivas forças armadas (Braz, 2008).

2.5. A Academia Militar Portuguesa

A AM é um Estabelecimento de Ensino Superior Público Universitário Militar que tem como missão formar oficiais destinados aos Quadros Permanentes do Exército e da GNR. Na sua diretiva setorial, a Academia contribui o Objetivo Estratégico 4 – Potenciar a Formação, o Ensino e o Desenvolvimento de Lideranças da Diretiva Estratégica do Exército Português, aprofundando e otimizando a formação militar e comportamental dos seus cadetes-alunos (AM, 2022). No ensino superior, é necessário que os alunos adquiram competências que lhes permitam lidar com múltiplas situações, algumas delas imprevisíveis (Hernandez-Linares et al., 2015). Atualmente, os sistemas de acreditação exigem que as competências dos alunos do ensino superior devem ir muito além do conhecimento ensinado nas palestras e da avaliação através os exames, porque a capacidade de aplicar o conhecimento é tão importante quanto à sua aquisição (Hernandez-Linares et al., 2015).

Como já referido, estas competências podem ser *competências genéricas ou transversais*, i.e., aquelas que se referem aos atributos pessoais de uma abordagem cognitiva, social, comportamental ou avaliativa (Corominas, 2001), e *competências técnicas ou específicas*, i.e., aquelas que estão diretamente relacionadas a uma atividade ou emprego (Solanes et al., 2012). A formação e o ensino nas Forças Armadas portuguesas materializam-se em ciclos de estudos e cursos, administrados sob a responsabilidade de um organismo militar ou civil, revestindo várias tipologias, entre as quais os ciclos de estudos e cursos de formação inicial, que capacitam ao ingresso nas categorias e classes, armas, serviços ou especialidades (Ministério da Defesa Nacional, 2015). Por isso, é fundamental que uma boa formação em ciências militares e segurança ensine os alunos a experimentar e desenvolver as suas capacidades, sob a supervisão dos docentes e superiores hierárquicos.

2.5.1. Academia Militar, enquanto escola de ensino

Como referem Wrzesniewski et al. (2014), um dos principais fatores que influenciam os jovens a concorrer aos estabelecimentos de ensino militar é o forte desejo de se tornarem oficiais, como receber treino em liderança, considerado fundamental para se tornarem oficiais eficazes. A AM, como referido, a missão de formar oficiais destinados aos Quadros



Permanentes do EP e da GNR (e.g., Borges et al., 2014), tendo como pontos fortes, pela sua especificidade, o inculcar dos valores da liderança, comunicação e assertividade nos discentes, e a ligação entre a componente teórica e prática (Borges, 2019).

Assim, a AM garante formação em áreas de estudo no âmbito da Defesa e Segurança, desde o 1º ciclo (i.e, licenciatura) até aos mais elevados graus de formações avançadas, como é o caso do mestrado. Concomitantemente, a AM disponibiliza cursos de formação militar, direcionados para o progresso na carreira militar, cursos para entidades civis (e.g., ações formativas de liderança). Em relação aos ciclos de estudos de Mestrados da AM que garantem à carreira de Oficial dos Quadros Permanentes do EP ou da GNR, os mesmos estão associados a quatro grandes áreas científicas: as Ciências Militares, a Administração e Gestão, as Engenharias e a Saúde. Os cursos de Engenharia Militar, Engenharia Eletrotécnica Militar e Engenharia Mecânica Militar, nos últimos anos, parte das UC são ministradas no Instituto Superior Técnico. No caso da Administração, a licenciatura em ciências militares, no ramo de Administração, tanto para o Exército, como para a GNR. Posteriormente, no caso do Exército, os alunos frequentam o mestrado em ciências militares, na especialidade Administração, enquanto na GNR, os alunos frequentam o mestrado em ciências militares, na especialidade Administração da GNR, pois estes últimos ciclos de estudos são diferentes. Por último, os cursos de Medicina, Medicina Dentária, Medicina Veterinária e Ciências Farmacêuticas, são frequentados na totalidade na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade de Lisboa e Faculdade de Farmácia da Universidade de Lisboa, sendo apenas a formação militar complementar frequentada na AM (AM, 2016a).

2.5.2. Academia Militar, enquanto escola de comandantes e líderes

O Plano Estratégico 2019-2021 da AM já destacava atividades e ações destinadas ao desenvolvimento e valorização dos recursos humanos, integrando linhas de investigação, incluindo estudos sobre o comando e liderança (AM, 2019). Assim, a formação específica em liderança sempre foi parte essencial da formação inicial, visando tanto o desenvolvimento individual como o fortalecimento da instituição militar, devendo ser ministrada de forma lógica, estruturada e integrada (Borges, 2012). No entanto, os paradigmas adotados para o desenvolvimento de competências em liderança não são consensuais, pois alguns autores associam as competências comportamentais da liderança a traços de personalidade (Rouco & Sarmento, 2009).



A estrutura da AM inclui o Centro de Estudos e Desenvolvimento de Liderança (CEDL), cuja missão é contribuir para a formação, promoção e participação em atividades, projetos e disseminação de conhecimento científico na área do Comando e Liderança, em colaboração com o Exército e outras instituições militares e civis. Dado o interesse do comando do Exército Português em integrar o CEDL no futuro Centro de Excelência de Comando e Liderança, que terá como objetivo padronizar e aperfeiçoar o ensino, formação, treino e produção de conhecimento nesta área (Chefe de Estado-Maior Exército, 2017), desde 2019 o CEDL tem vindo a estudar um modelo possível modelo integrativo para o aperfeiçoamento do comando e liderança, com especial enfoque nos Cadetes-alunos da AM.

Atualmente, a formação em liderança na AM inclui unidades curriculares, formações avançadas (e.g., mestrados e pós-graduações) e projetos de investigação, como o *Resilience Training + & Leader Development – 2020* (Pessoa dos Santos et al., 2019) e o programa Erasmus. Além disso, são introduzidos desafios *ad hoc* através de diversas atividades, como comissões de alunos e exercícios curriculares, incluindo o *Shark Tank Militar*, operações militares simuladas na UC de Tática Geral e Operações Militares, e treino de comunicação na UC de Metodologia de Comunicação.

A liderança é ainda promovida através de funções orgânicas e funcionais, como a nomeação para aluno-dia, chefe de turma ou comandante de pelotão, companhia ou batalhão. Estas experiências fortalecem a capacitação dos cadetes (González et al., 2019), evidenciando a importância do alinhamento entre a educação em liderança, a formação académica, os programas militares e o quotidiano (Zapalska et al., 2015). Em relação à avaliação comportamental, esta é realizada ao nível da companhia onde os cadetes-alunos se integram (Ávila et al., 2021), através de uma observação continua do comportamento e dos pareceres da cadeia hierárquica e caso necessário, dos docentes.

2.5.3. Teorias e modelos de sustentação ao Modelo Integrativo de Comando e Liderança na Academia Militar

2.5.3.1 Modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar

Rouco (2012) desenvolveu um estudo para criar um Modelo de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança no contexto militar, identificando lacunas na formação. Utilizou um questionário baseado em competências de liderança, aplicado a uma amostra de 351 oficiais, distribuídos por três categorias: Oficiais Subalternos e Capitães, Oficiais Superiores e Oficiais Generais. O estudo resultou na identificação de 27



competências de liderança, organizadas em quatro domínios, com base em quatro modelos analisados (Quadro 12):

Domínios	Competências
<i>de si próprio</i> (Competência pessoal ou cognitiva)	• integridade; • otimismo e entusiasmo; • determinação e perseverança; • autoconfiança; • autocontrolo; • coragem; • flexibilidade e adaptabilidade; • transparência; • consideração. • influência pela referência; • desenvolver os outros; • reconhecimentos, <i>feedbacks</i> positivos e valorização;
<i>das relações com os outros</i> (Competência social)	• comunicação e assertividade; • coesão e trabalho de equipa; • carisma; • abertura à multiculturalidade; • liderança participativa e envolvimento; • orientação para as relações Humanas.
<i>do trabalho, atividades e tarefas</i> (Competência funcional)	• aptidão técnica e profissional; • capacidade para resolver problemas; • tomar decisões.
<i>da gestão</i> (Competência organizacional)	• orientação para a missão; • comando e direção; • avaliador organizacional; • visão; • gestor de conflitos; • <i>networking</i>.

Quadro 12. Domínios e competências relacionadas com a liderança (Rouco, 2012).

2.5.3.2 Modelo das Cinco Competências Principais: Competências da liderança

Servindo como base para a construção do referencial de formação para os mestrados integrados da AM (adaptado às orientações de Bolonha), o estudo realizado pela AM e pelo Centro de Psicologia Aplicada do Exército (CPAE), concluído em 2006, apresenta as competências para o perfil desejável do oficial até ao posto de Capitão. Este trabalho, que envolveu uma grande quantidade de participantes (oficiais) a quem foram aplicados inquéritos por questionário e por entrevista, serviu como base para a construção de um modelo (Figura 4) com as seguintes dimensões que enquadram as 27 categorias das competências, para as quais foram definidos comportamentos a adotar pelos Oficiais Subalternos/Capitão: Organizacional; Cognitiva; Emocional; Liderança; Físicas; e Ética e Valores institucionais (Santos, 2016). Assim, o modelo procura dar uma resposta à necessidade em articular adequadamente ações e desempenhos, conjuntamente com a formação e a seleção (Silva et al., 2006).



Figura 4. Modelo de Competências (Silva et al., 2006).

Graficamente:

- (1) *Círculo interno:* competência central, relativa aos valores e à ética que devem regular/nortear as atitudes dos indivíduos;
- (2) *Retângulo interno:* mais abrangente, circunscreve um conjunto de competências de carácter mais individual (i.e., as competências de âmbito cognitivo, emocional e físico;
- (3) *Retângulo externo:* competência sistémica/organizacional, que decorre das orientações e estratégias perfilhadas pela organização, bem como as



competências relativas ao comando e liderança, que se manifestam nas intra e inter-relações da organização.

No Quadro 13 estão desdobradas as cinco dimensões nas 27 subcategorias. É importante salientar que as competências apresentadas deverão ser transversais a todos os oficiais do EP e da GNR, assumindo que o nível variará em função do posto, da arma/serviço e do contexto no qual será materializado (Silva et al., 2006).

Categorias	Subcategorias
Organizacional	Visão; envolvimento e comprometimento com a organização; burocrático-administrativa; tecnologia de informação e comunicação; valorização pessoal; conhecimento técnico e tático; planeamento e análise; autonomia e iniciativa; supervisão.
Cognitiva	Inteligência geral; raciocínio analítico; raciocínio crítico; pensamento criativo; resolução de problemas; consulta.
Emocional	Equilíbrio e estabilidade emocional; resiliência; autocontrolo; autoconfiança, assertividade; adaptação/flexibilidade.
Liderança	Construção de relações; construção de redes sociais; influência; execução e implementação; decisão e julgamento eficaz e ético.
Físicas	Aptidão física.

Quadro 13. Modelo das Cinco Competências Principais (Silva et al., 2006).

2.5.3.3 Teoria Geral dos Sistemas: Liderança na perspetiva sistémica

Como refere Grzesik (2015), a liderança foi continuamente sujeita à reinterpretação, onde as teorias clássicas enfatizam os líderes ou os grupos com um líder e os seus subordinados, ignorando o aspeto das interdependências mútuas. Sob essa premissa podemos analisar a liderança numa perspetiva sistémica e comunicacional. Vários são também os conceitos de sistema (Quadro 14):

“Sistema é o conjunto de unidades em inter-relações mútuas”.	Von Bertalanffy, 1972, p. 57
“...um conjunto de elementos ou componentes que interagem para se atingir objetivos”.	Stair & Reynolds, 2011, p.06
...um conjunto de elementos dinamicamente relacionados entre si, desempenhando uma atividade ou função para atingir um objetivo comum.	Araújo & Gouveia, 2016

Quadro 14. Conceitos de sistema.

Entre as definições, encontramos denominadores comuns, o conceito de relação e de organização. Em relação a este último, poder-se-á referir que um sistema é um todo



organizado constituído por elementos interdependentes, envolto num ambiente exterior no qual o sistema atua, ao mesmo tempo que é condicionado pelo mesmo, processando-se trocas de informação (“*input* ou *output*”) através dos canais de comunicação (Araújo & Gouveia, 2016). Assim, projetando o conceito liderança sob a teoria geral dos sistemas, e suas características, pode, desta forma, ser considerada como um sistema constituído por subsistemas que se influenciam reciprocamente, com propriedades como a totalidade, *feedback* e equifinidade (Alarcão, 2006):

1. *Totalidade*: Existe uma inter-relação e interdependência dos comportamentos de todos os elementos que compõem o sistema. Uma alteração num determinado elemento repercute-se em todo o sistema.
2. *Feedback*: O sistema responde à informação oriunda dos seus elementos e do meio envolvente, alterando a sua atitude para assegurar a sua continuidade.
3. *Equifinidade*: Capacidade que o sistema desenvolve focando-se num objetivo comum.

Alarcão (2006) refere que para que um sistema aberto seja funcional (i.e., esteja em equilíbrio) é necessário que haja regras comportamentais e funções dinâmicas atribuídas aos elementos e em constante interação, também com o exterior.

2.5.3.1 Modelo Multifatorial de Teresa Lluch

A promoção da saúde mental tem sido identificada como um dos principais desafios de saúde pública nas últimas décadas. A ocorrência de pandemias, guerras e desastres naturais evidenciou que a saúde mental é tão essencial quanto o bem-estar físico, com ambos frequentemente interligados, como é referido por Mantas-Jiménez et al. (2024). Nesse sentido, emergem investigações que defendem modelos de saúde baseados no *empowerment* das emoções positivas, promovendo a capacidade de lidar com adversidades (Leite & Carvalho, 2018).

Entre estes modelos, destaca-se o Modelo Multifatorial de Teresa Lluch (1999), estruturado em seis fatores gerais de avaliação (Quadro 15) e operacionalizado num questionário traduzido para português por Sequeira e Carvalho (2009). Este instrumento, composto por 39 itens, possibilita uma avaliação da saúde mental positiva, com pontuações variando entre 39 e 156 pontos.



F1- Satisfação Pessoal	F2 - Atitude pró-social	F3- Autocontrolo
• Autoconceito/Autoestima • Satisfação com a vida pessoal • Perspetiva otimista de futuro	• Predisposição ativa para o social/para a sociedade • Atitude social altruísta/Atitude de ajuda-apoio para com os outros • Aceitação dos outros e dos factos sociais diferentes	• Capacidade para enfrentar o <i>stress</i>/situações conflituosas • Equilíbrio/controlo emocional • Tolerância à frustração, ansiedade e <i>stress</i>
F4- Autonomia	F5 -Resolução de problemas e Realização Pessoal	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal
• Capacidade para ter critérios próprios • Independência • Autorregulação da própria conduta • Segurança pessoal/Confiança em si mesmo	• Capacidade de análise • Habilidade para tomar decisões • Flexibilidade/capacidade para adaptar-se às mudanças • Atitude de crescimento e desenvolvimento pessoal contínuo	• Habilidade para estabelecer relações interpessoais • Empatia/capacidade para entender os sentimentos dos outros • Habilidade para dar apoio emocional • Habilidade para estabelecer e manter relações interpessoais íntimas

Quadro 15. Fatores de avaliação de Lluch (1999) adaptado por Sequeira e Carvalho (2009).

A saúde, considerada o recurso mais valioso ao longo do ciclo de vida, desempenha um papel crucial no desenvolvimento de competências de liderança, sobretudo nos contextos militar e do ensino superior. Esta importância é particularmente evidente na formação de cadetes, futuros líderes militares, em quem a saúde mental surge como um alicerce fundamental para a eficácia e a resiliência em situações exigentes. Conforme definido por Jahoda (1958, citada por Mantas-Jiménez et al., 2024), a saúde mental positiva reflete um estado de bem-estar físico, psicológico e social. Complementarmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) descreve-a como a condição em que os indivíduos reconhecem as suas capacidades, enfrentam os desafios quotidianos, desempenham funções produtivas e contribuem ativamente para a comunidade (WHO, 2015). Neste contexto, Sterud et al. (2006) destacam que indivíduos com saúde mental positiva apresentam maior eficácia na gestão de situações de risco.

A entrada no ensino superior representa um momento de transição com exigências significativas de adaptação, especialmente no caso dos cadetes devido às características específicas da formação militar. Segundo Sequeira (2006), uma adaptação inadequada a



estas condições pode resultar num aumento do *distress* psicológico, comprometendo tanto o desempenho académico, quanto o desenvolvimento de competências de liderança.

Um fator determinante associado a este fenómeno é a ansiedade, frequentemente desencadeada por situações stressantes. No caso dos cadetes, esta variável afeta o equilíbrio entre as demandas académicas e a aquisição de competências de comando, essenciais em cenários de elevado risco. Uma abordagem salutogénica, centrada em fatores promotores de saúde mental, torna-se indispensável para transformar o *distress* em *eustress*, promovendo a resiliência e o bem-estar psicológico (Sequeira, 2006). Nesse contexto, a perspetiva de saúde mental positiva, defendida por Lluch (2002, 2003), prioriza o desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais que oferecem proteção contra a morbilidade psicológica. Este modelo não apenas previne problemas de saúde mental, mas também maximiza o potencial humano, preparando os cadetes para enfrentar os desafios da carreira militar com competência e confiança. Lluch (2008) reforça que o modelo multifatorial contribui para atitudes saudáveis, fortalecendo a resiliência e o bem-estar individual perante situações adversas.

A utilização de instrumentos de avaliação, como o Questionário de Saúde Mental Positiva (QSM+), é uma estratégia eficaz para identificar vulnerabilidades precoces e promover intervenções preventivas. Validado para a população portuguesa por Sequeira et al. (2014), este instrumento revela boas propriedades psicométricas na avaliação da saúde mental de estudantes do ensino superior. Contudo, dimensões como "Atitude pró-social" e "Habilidades de relação interpessoal" apresentam menor consistência, sugerindo a necessidade de refinamento através de estudos adicionais. Portanto, a integração de uma compreensão holística da saúde mental, que contemple fatores psicológicos, sociais, culturais e espirituais, é essencial na formação de líderes militares. Tal abordagem não só prepara os cadetes para desafios académicos e profissionais, mas também fomenta o desenvolvimento de líderes capazes de inspirar e conduzir as suas equipas com empatia, resiliência e excelência.



Capítulo 3. Metodologia

3.1. Fundamentação do estudo

A presente investigação está organizada como uma sequência de estudos relacionados por pressupostos comuns, a nível epistemológico, mas com metodologias diferentes conferindo assim uma abordagem mista.

3.2. Desenhos de investigação com abordagens mistas

A pesquisa realizada através de métodos mistos envolve a recolha e integração de dados quantitativos e qualitativos num único projeto de investigação, proporcionando uma visão e compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo (Johnson & Christensen, 2024).

Johnson et al. (2007) também referem que a pesquisa de métodos mistos combina elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa, como por exemplo, o uso da perspetiva qualitativa e quantitativa, recolha de dados, análise e técnicas de inferência, para propósitos mais amplos e com uma maior profundidade na compreensão e corroboração dos resultados encontrados. Os projetos científicos com métodos mistos, metodologicamente, dependem da combinação dos desenhos de investigação dedutivos e indutivos para produzir dados quantitativos e qualitativos, integrando posteriormente os conjuntos de dados recolhidos (Johnson & Christensen, 2024). Em 1989, Greene e colaboradores identificaram cinco propósitos para a pesquisa de métodos mistos:

- 1) A triangulação procura a convergência, a corroboração e a correspondência de resultados dos diferentes métodos;
- 2) A complementaridade procura a elaboração, o aperfeiçoamento, a ilustração, o esclarecimento dos resultados de um método com os resultados do outro método;
- 3) O desenvolvimento procura utilizar os resultados de um método para ajudar a desenvolver o outro método (inclui a amostragem, a implementação e as decisões de mensuração);
- 4) A aplicação procura descobrir possíveis paradoxos e contradições, novas perspetivas, possíveis reformulações das questões ou resultados de um método com as questões ou resultados consequentes da utilização do outro método;
- 5) A expansão procura alargar a amplitude e o alcance da investigação, usando métodos diferentes para diferentes componentes da investigação.

Bryman (2006) articulou um conjunto de justificações, dividindo as categorias de Greene (1989) adicionando uma série de considerações:



- 1) Credibilidade: O emprego de ambas abordagens melhora a integridade das descobertas;
- 2) Contexto: A combinação é justificada em termos de pesquisa qualitativa, pois esta fornece uma compreensão contextual, juntamente das descobertas generalizáveis e externamente válidas ou das relações entre variáveis;
- 3) Ilustração: O uso de dados qualitativos serve para “engrandecer” as descobertas quantitativas (a expressão “colocar carne nos ossos” reflete esta importância);
- 4) Melhoria da utilidade das descobertas: Aumentar o espectro de investigadores, pelo facto de utilizar uma combinação de abordagens;
- 5) Confirmar e descobrir: Os dados qualitativos poderão servir para elencar hipóteses e testá-las dentro de um único projeto;
- 6) Diversidade de pontos de vista: Combinar perspetivas e descobrir relações entre variáveis (investigação quantitativa) e significados (investigação qualitativa).

Assim, esta abordagem, que tem como objetivo expandir e fortalecer as conclusões de um estudo e, portanto, contribuir para a literatura publicada (Schoonenboom & Johnson, 2017) é centrada no problema, na qual métodos e teorias são utilizados de forma instrumental, com base em sua aplicabilidade ao estudo em questão (Johnson & Christensen, 2024). Essas abordagens são adequadas quando o objetivo é descrever, explicar ou avaliar, e são especialmente úteis para estudar problemas ou questões complexas (Johnson & Christensen, 2024). Considerando as várias tipologias de projetos de métodos mistos, o presente estudo reflete o *design* paralelo convergente, em que os “fios” quantitativos e qualitativos da pesquisa são realizados de forma independente, e os seus resultados são reunidos numa discussão e interpretação geral (Creswell & Clark, 2017).

3.3. Os paradigmas, a sua relação nas abordagens mistas

Perry et al. (1999) distinguem entre uma abordagem objetiva, centrada na explicação e previsão de fenómenos, e uma abordagem subjetiva, focada na sua descrição e compreensão. Borch e Arthur (1995) defendem a combinação de ambas, através de uma metodologia mista, unindo rigor científico e contexto. No âmbito das ciências sociais, os investigadores operam dentro de diferentes paradigmas científicos, definidos por três dimensões: ontologia, epistemologia e metodologia (Quadro 16). Guba e Lincoln (1994) conceptualizam o paradigma como um sistema de crenças que orienta a investigação. Ribeiro (2010) acrescenta que se trata de uma estrutura mental prévia à investigação, abrangendo aspetos metodológicos, metafísicos e psicológicos. Guba e Lincoln (1994) explicam que a



ontologia trata da natureza da realidade, a epistemologia das relações entre o sujeito e o conhecimento, e a metodologia dos meios para conhecer essa realidade. No domínio das ciências sociais, destacam-se três paradigmas principais:

- 1) O positivista considera a realidade objetiva e passível de ser explicada, controlada e prevista através de metodologias experimentais e quantitativas.
- 2) O construtivista vê a realidade como uma construção social e subjetiva, recorrendo a metodologias qualitativas para interpretar significados.
- 3) O sociocrítico analisa a relação dialética entre estruturas sociais e indivíduos, incorporando dimensões ética, moral e ideológica, com foco na crítica, transformação e ação (Marín-Liébane et al., 2021).

	Positivista	Construtivista	Sociocrítico /Teoria crítica
Ontologia	A realidade é externa ao investigador	A realidade é interpretativa: cria por meio de interações simbólico entre indivíduos, que comunicam significados	A realidade é dialética: indivíduos estão condicionados pelas estruturas sociais e ao mesmo tempo podem transformá-las
	Teoria é objetiva, universal e neutra	Teoria subjetiva	A teoria é subjetiva e possui dimensão ética, moral e ideológica
Epistemologia	Procura explicar, controlar e prever a realidade	Procura entender e interpretar a partir das regras subjacentes aos factos sociais, bem como às interações e negociações onde se produzem significados	Procura criticar e transformar, tomando a autoconsciência do processo de formação social que estabelece as condições em que se desenvolve discurso prático
	Objetiva e causal	Intersubjetividade e motivação	Ideologia, poder, identidade cultural
Metodologia	Quantitativa (preferência)	Qualitativa (preferência)	Combina metodologias
	Experimental/manipulação de variáveis e orientada para verificação de hipóteses	Hermenêutica, fenomenológica, etnográfica	Orientada para a ação

Quadro 16. Dimensões dos paradigmas. Adaptado de Marín-Liébane et al. (2021).

No entanto, é importante salientar que o paradigma pós-positivista questiona a objetividade e o distanciamento do investigador face ao objeto de estudo (Coutinho, 2014). Defende uma realidade alcançada de forma probabilística, obtendo resultados aproximados. Ontologicamente, assenta num realismo crítico que busca capturar uma realidade presumida.

Epistemologicamente, mantém a objetividade, reconhecendo que os resultados podem apenas reproduzir, de forma aproximada, a realidade. Metodologicamente, é experimental, manipulando variáveis para obter maior precisão (Guba & Lincoln, 1994). No entanto, admite que a realidade não pode ser totalmente apreendida devido às limitações humanas (Ramos, 2015).

O paradigma dos métodos mistos permite captar melhor a complexidade dos fenómenos, superando as limitações das abordagens exclusivamente quantitativas ou qualitativas (Spratt et al., 2004). Pode integrar diferentes métodos dentro de um mesmo paradigma ou num conjunto de crenças e valores (Dal-Farra & Lopes, 2013). As investigações de métodos mistos combinam, num único estudo, a recolha, análise e integração de dados quantitativos e qualitativos, mitigando as limitações de abordagens isoladas (Creswell & Clark, 2017). Assim, esta abordagem é altamente valiosa, permitindo inferências mais ricas e compreensões aprofundadas de fenómenos complexos (Oliveira et al., 2018).

3.4. Objeto de estudo, objetivos da investigação e sua delimitação

Apesar da complexidade e da multiplicidade de variáveis intervenientes do que se pretende estudar, é importante que o desenho de investigação seja delimitado no que se refere ao objeto e ao problema em estudo. A estruturação das investigações desenvolvidas neste projeto segue os três objetivos específicos interligados, mas que possuem particularidades diferenciadas. Assim, o objeto de estudo da tese proposta é o desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar, tendo como estudo de caso a AM. Conforme especificado na Introdução, esta investigação tem como objetivo principal elaborar um modelo que permita avaliar de forma holística e integradora o desenvolvimento de competências dos cadetes-alunos ao longo percurso académico, no âmbito do comando e liderança direta.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- 1) Identificar as competências de comando e liderança a desenvolver durante o percurso académico dos cadetes-alunos, adequadas aos contextos do EP e GNR;
- 2) Contribuir para a construção de uma estrutura que permite realizar uma leitura sistémica, síncrona e diacrónica das competências de comando e liderança ao longo do percurso académico dos cadetes-alunos da AM;
- 3) Identificar instrumentos de avaliação de competências no âmbito do comando e liderança, em contexto militar.



3.5. Problema de investigação

O problema central desta investigação é a inexistência de um modelo integrativo que permite avaliar o desempenho dos cadetes-alunos, no âmbito do comando e liderança, ao longo do percurso académico, nas dimensões psicofísicas, emocionais, organizacionais e sociais, materializado em ações de formação, unidades curriculares, atividades extracurriculares, projetos de formação avançada e de investigação, avaliações comportamentais, e outras atividades *ad-hoc*.

Assim, propõe-se a seguinte Pergunta de Partida: *De que modo as competências de comando e liderança desenvolvidas na Academia Militar podem ser integradas num modelo de avaliação?*

As questões derivadas:

PD1: Quais as competências de comando e liderança a desenvolver durante o percurso académico dos cadetes-alunos?

PD2: Qual a estrutura que permite realizar uma leitura sistémica, sincrónica e diacrónica das competências de comando e liderança ao longo do percurso académico dos cadetes-alunos da Academia Militar?

PD3: Quais os instrumentos de avaliação de competências, no âmbito do comando e liderança, para o contexto militar?

Como referido, o desenho de investigação do presente estudo adota uma abordagem mista, combinando perspetivas e metodologias delineadas e executadas de forma independente.

3.6. Modelo conceptual e relação entre as variáveis

O mapa conceptual, segundo Rodrigues e Cervantes (2013), trata-se de um “instrumento de visualização da organização e representação do conhecimento” (p. 752), estruturado num diagrama hierárquico (Moreira, 2005), onde os conceitos refletem os constructos e variáveis centrais de uma investigação (Francisco, 2010).

No presente estudo, o mapa conceptual ilustra a interligação multidirecional entre as variáveis que influenciam o desenvolvimento de competências de liderança, tanto a nível individual como coletivo, abrangendo dimensões como os valores intrínsecos e as vertentes cognitiva, comportamental e emocional. Estas variáveis estão associadas a modelos teóricos subjacentes, bem como a processos de avaliação e validação interna e externa, e aos agentes da mudança, incluindo cadetes, docentes e instrutores (Figura 5).

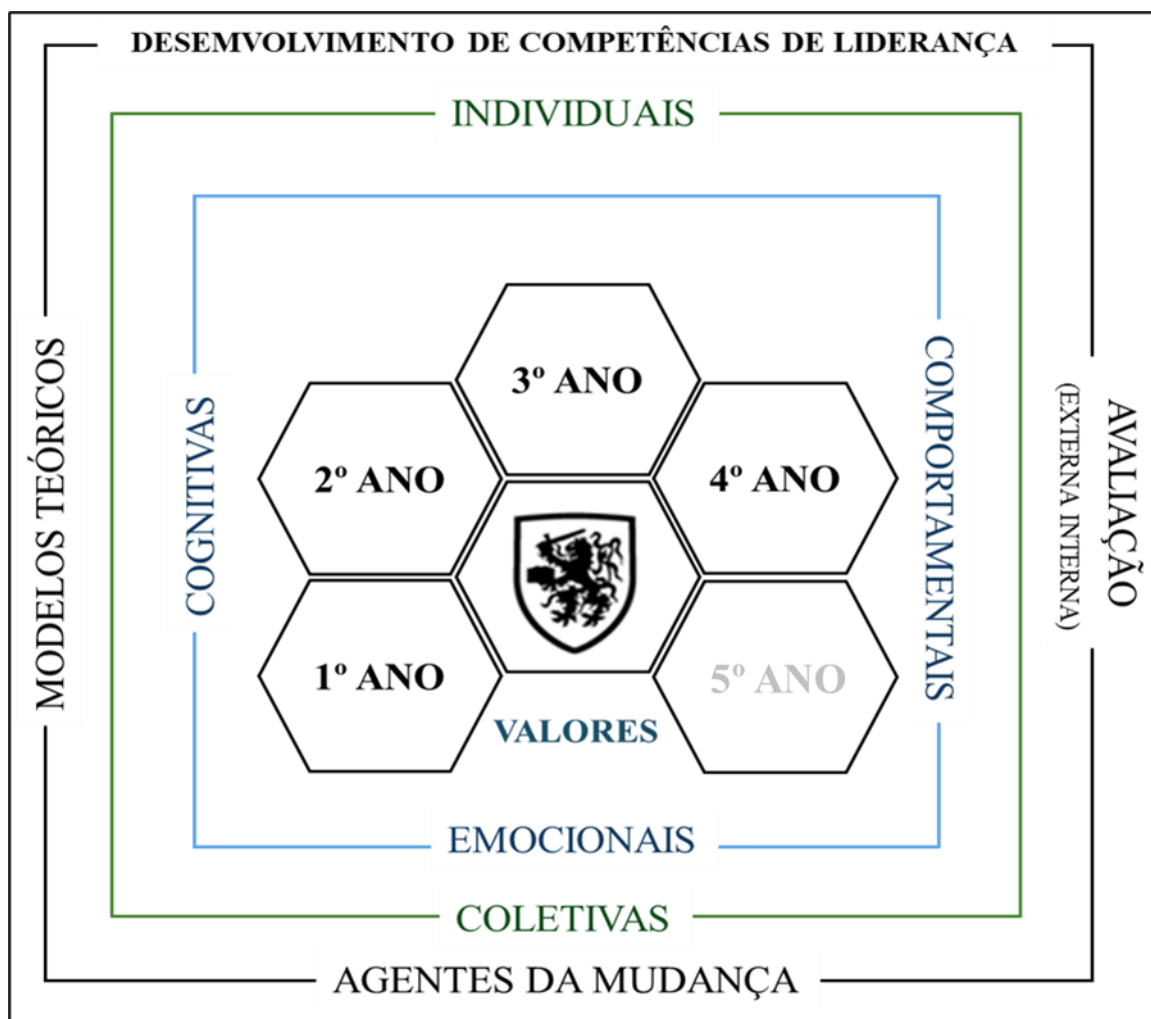


Figura 5. Mapa conceptual do presente estudo.

3.7. Proposta de metodologia a seguir

A presente investigação, orientada por uma perspetiva sistémica e fundamentada nos objetivos delineados, adota uma abordagem metodológica mista, integrando metodologias qualitativas e quantitativas. Esta opção metodológica permite uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenómeno da liderança militar na AM, captando a complexidade das dinâmicas envolvidas no desenvolvimento de competências de liderança.

A investigação segue um raciocínio abduutivo, favorecendo a articulação entre dados empíricos e teorias previamente estabelecidas. Para tal, foi adotado um design paralelo convergente, no qual as componentes qualitativa e quantitativa foram conduzidas de forma independente, sendo os seus resultados integrados numa análise conjunta. Esta estrutura metodológica possibilita triangulação, complementaridade e possível expansão dos dados



recolhidos, fortalecendo a robustez das conclusões. Assim, no quadro desta estratégia investigativa, foram exploradas múltiplas dimensões associadas ao processo de aquisição, consolidação e avaliação das competências de liderança no contexto formativo dos cadetes da AM, as quais se apresentam, de seguida, em síntese:

a) Estudo 1 – O ensino e a aprendizagem da liderança na Academia Militar na perspetiva dos cadetes-alunos.

Este estudo exploratório e qualitativo analisou a perceção de 39 cadetes da AM portuguesa relativamente à aprendizagem da liderança. A amostra incluiu elementos do Exército e da GNR, com idades entre os 21 e os 27 anos. Os dados revelaram uma distinção clara entre os conceitos de liderança e de comando. Os cadetes reconheceram o valor das oportunidades formativas na AM, mas assinalaram lacunas, nomeadamente a escassez de experiências práticas, a fraca exposição a níveis hierárquicos inferiores e a limitada articulação entre teoria e prática. Valorizaram competências como comunicação, empatia, humildade e capacidade de inspirar, e sugeriram a implementação de avaliações mais dinâmicas e diversificação de atividades práticas, como rotação de funções e contacto real com subordinados. Os resultados sugerem a necessidade de reforçar a integração entre valores institucionais, ensino experiencial e metodologias formativas centradas no desempenho em contextos reais.

b) Estudo 2 – A perceção de oficiais subalternos sobre a formação em liderança na AM

Este estudo de natureza mista (quantitativa e qualitativa) analisou a perceção de 203 oficiais do Exército português sobre a formação em liderança na AM. A amostra integrou 185 subalternos e 18 capitães, com idades entre os 28 e os 48 anos. Embora se reconheça a transmissão eficaz de valores institucionais, a maioria dos participantes considerou insuficientes as atividades práticas de liderança e manifestou reservas quanto à UC de Ética e Liderança. Foram identificadas como competências essenciais: comunicação, controlo emocional, empatia e assertividade. Os participantes sugeriram o reforço de metodologias práticas, como estudos de caso, simulações e exercícios de campo, além da revisão curricular para uma maior articulação com os desafios profissionais. O estudo evidencia a importância de práticas pedagógicas integradas e realistas que promovam o desenvolvimento das competências de liderança desde a formação inicial.



c) Estudo 3 – Estilos de liderança e *soft skills* no ensino por docentes da AM

Este estudo, de natureza mista, investigou os estilos de liderança dos docentes da AM e a importância atribuída às *soft skills* no processo de ensino-aprendizagem. Participaram 51 docentes (militares e civis), com idades entre os 31 e os 62 anos. Utilizaram-se o *Multifactor Leadership Questionnaire* e o *Life Orientation Test – Revised*. Os resultados revelaram predominância do estilo de liderança transformacional, associado a maior envolvimento e compromisso dos alunos. As *soft skills* mais valorizadas foram: comunicação, pensamento crítico, ética e assertividade. Verificou-se uma associação positiva entre otimismo disposicional e estilo de liderança transformacional, evidenciando o impacto das atitudes positivas na eficácia pedagógica. O estudo reforça a importância da integração de competências interpessoais no ensino militar, propondo uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento humano mútuo entre docentes e discentes.

d) Estudo 4 – Avaliação 360° no desenvolvimento de competências de liderança

Este estudo exploratório e descritivo avaliou a aplicação da metodologia 360° na formação de líderes militares, com uma amostra de 268 cadetes da AM. Os dados recolhidos através de questionários indicam que a avaliação 360° é percebida como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento de competências de liderança. Os cadetes valorizaram o *feedback* multilateral, a possibilidade de contrastar autoimagem e heteroimagem e a criação de planos de desenvolvimento personalizados. Foram, no entanto, identificadas diferenças significativas de percepção entre cadetes masculinos e femininos quanto à eficácia do modelo, sublinhando a necessidade de práticas mais inclusivas. O estudo confirma o potencial desta metodologia como promotora de autoconhecimento, de melhoria contínua e de reforço da coesão interpessoal no contexto académico militar.

e) Estudo 5 – Comunicação não-verbal na liderança militar: Validação de uma escala

Este estudo quantitativo teve como objetivo validar uma escala de comunicação não-verbal (CNV) e analisar o impacto desta variável na performance de equipas militares. A amostra foi composta por 185 cadetes da AM. A escala, com 16 itens, avaliou expressão corporal/facial, voz e influência na comunicação verbal. Os dados indicaram boas propriedades psicométricas da escala. Os líderes foram



avaliados como aquém dos padrões ideais de CNV, sobretudo nas dimensões expressivas e vocais. A CNV mostrou-se mediadora entre o *team building* e a performance de grupo, sugerindo que líderes com maior domínio da CNV tendem a promover equipas mais eficazes. O estudo sublinha a importância do treino sistemático da CNV na formação de líderes militares, dada a sua relevância na coordenação e motivação de equipas em contextos operacionais.

f) Estudo 6 – Validação de exercícios militares: Caso da prova *score 100-constância*

Este estudo quantitativo analisou o impacto da inteligência emocional (IE), da dinâmica de grupo e da comunicação não-verbal na prova *Score 100 – Constância*, com 217 cadetes da AM organizados em equipas. Foram utilizados instrumentos de avaliação da IE, desempenho de grupo, liderança e comunicação. Os resultados demonstraram que a prova favorece o desenvolvimento de competências de liderança e de coesão grupal. A IE revelou-se determinante no desempenho das equipas, tal como a clarificação de papéis e o estilo de liderança transformacional. A comunicação não-verbal surgiu como um fator relevante para a eficácia da liderança, com impacto direto na performance coletiva. O estudo valida a pertinência de exercícios práticos estruturados no treino de competências socioemocionais e de liderança em contexto militar.

g) Estudo 7 – Integração de *soft skills* no currículo da AM: Impacto e percepções dos cadetes

Este estudo exploratório analisou a integração de *soft skills* nas UC da AM, com duas amostras: 14 cadetes do 4.º ano de Engenharia e 22 cadetes GNR do 2.º ano. Através de um instrumento desenvolvido para o efeito, avaliou-se o impacto de atividades práticas no desenvolvimento de competências como comunicação, persuasão, negociação e resolução de problemas. Os participantes relataram benefícios significativos na aprendizagem técnica e no treino de competências interpessoais, especialmente em cenários de crise e comunicação pública. Apesar da avaliação positiva, apontaram a necessidade de mais tempo e maior articulação com os conteúdos das UC. O estudo confirma o valor de metodologias ativas e experienciadas para a formação de líderes militares capazes de enfrentar ambientes complexos e exigentes.



Capítulo 4. O ensino e a aprendizagem da liderança na Academia Militar na perspectiva dos cadetes-alunos (Estudo 1).

A AM portuguesa é uma instituição de ensino superior público universitário militar cuja missão é formar oficiais para os Quadros Permanentes do Exército e da GNR (AM, 2023). O seu modelo de ensino combina formação académica, instrução militar e educação física, tendo a maioria dos cursos a duração de cinco anos, com os quatro primeiros na AM-Aquartelamento da Amadora e o último em escolas práticas. Um dos seus objetivos estratégicos é potenciar o desenvolvimento da liderança através de uma formação técnico-científica adequada às exigências da profissão militar (AM, 2024).

No presente estudo, a liderança é entendida como a capacidade de influenciar pessoas, fornecendo-lhes propósito, direção e motivação para cumprir a missão e melhorar a organização (HDA, 2019). Distingue-se do comando, que corresponde a uma autoridade legalmente conferida para dirigir e coordenar forças militares, sempre associada a uma responsabilidade indelegável (Instituto dos Altos Estudos Militares [IAEM], 1977; European External Action Service, 2019). Enquanto o comando se baseia na estrutura hierárquica, a liderança implica inspirar e influenciar outros, mobilizando-os através de palavras e do exemplo pessoal (HDA, 2019).

Historicamente, acreditava-se que a liderança era inata, mas atualmente reconhece-se que pode ser desenvolvida por meio da educação e da experiência (Drucker, 2009). Os traços de personalidade e atributos de liderança podem ser aperfeiçoados pelo treino, pela vivência prática e pelo estudo do passado (Pruchnicki et al., 2022). Martin (2019) sublinha a importância do contexto organizacional e dos seguidores, pois a liderança resulta da interação dinâmica entre líderes e subordinados, sendo influenciada pela cultura da organização.

Nas academias militares, conforme descrito anteriormente, a liderança é desenvolvida através da aprendizagem teórica e da prática de campo (Hu et al., 2021). A formação inclui a transmissão de conhecimentos em sala de aula, que serve de base para a experiência prática (Wierzbic & Taurogińska-Stich, 2022). A prática constante permite aos cadetes aprimorar as suas competências, modificar atitudes e consolidar aprendizagens (Skibińska, 2004). No entanto, subsistem lacunas na formação prática e nas metodologias utilizadas, limitando a experiência real de liderança e promovendo uma aprendizagem superficial (Hu et al., 2021).

Modelos como o aplicado na USMA, em *West Point*, integram conhecimento teórico, competências práticas e características pessoais para formar líderes de carácter (USMA,



2018). Este modelo enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico, em vez da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma liderança baseada na personalidade e nas competências do indivíduo, e não na sua posição hierárquica (Pruchnicki et al., 2022). Para isso, recomenda-se um sistema estruturado de indicadores e critérios científicos que permita identificar e mitigar lacunas na formação dos cadetes (Hu et al., 2021; Pruchnicki et al., 2022).

A aprendizagem da liderança está também ligada aos valores e à ética profissional, essenciais para a tomada de decisões e para a ação dos futuros oficiais (Horn & Walker, 2008; Oliver, 2012). No contexto da AM, o Modelo das Cinco Competências Principais sublinha que os valores e a ética devem orientar a conduta dos cadetes ao longo da sua formação (GAQ/SECVQUAL, 2018). Assim, o objetivo final deste estudo é descrever como os cadetes da AM percecionam o ensino da liderança na sua formação, identificando os aspetos positivos e as oportunidades de melhoria na preparação dos futuros oficiais.

4.1. Método

4.1.1. Participantes

A amostra, selecionada por conveniência devido à especificidade da população em estudo, é composta por 39 cadetes-alunos da AM Portuguesa, dos quais 24 pertencem ao Exército e 15 à GNR. As idades dos participantes variam entre os 21 e os 27 anos ($M = 22,74$; $DP = 1,48$). A representar o 3.º ano, a amostra inclui dois cadetes do sexo feminino e 22 do sexo masculino, enquanto no 4.º ano é representado por três cadetes do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

4.1.2. Instrumentos

Guião de entrevista de *focus groups* (Apêndice 3). Foi construído um guião que focava questões sobre o comando e a liderança e as características de um líder, atividades específicas do desenvolvimento da liderança existentes na AM e como contribuíram para o desenvolvimento pessoal, os valores e a sua importância e as expectativas sobre como será a liderança como subalternos

4.1.3. Procedimentos

Após pedido de autorização ao Comando do Corpo de Alunos, foram selecionados os participantes sendo agrupados em seis grupos para serem realizados *focus groups*. Depois de marcadas as datas das entrevistas, o investigador realizou os *focus groups*. Após uma breve apresentação e explicação do projeto e a apresentação do consentimento informado,



onde se garantia a confidencialidade dos dados, entre outros aspetos éticos e deontológicos, iniciou-se a discussão do *focus group* baseada no guião previamente construído, na presença do investigador. Cada *focus group* teve a duração média de uma hora.

Posteriormente realizou-se a análise temática, sendo o método de análise flexível que serve como um ponto de partida para as pesquisas qualitativas, composta por etapas científicas e com uma base organizada de elementos analíticos que tornam o processo um método recomendado no domínio da pesquisa qualitativa (Crawford et al., 2008). A análise temática oferece aos investigadores a oportunidade de ir além das palavras declaradas pelos participantes durante a recolha de dados, ou seja, permite procurar um significado mais profundo das narrativas e simultaneamente obter uma melhor compreensão das atitudes, visões, sentimentos e reflexões dos participantes (Majumdar, 2022). Como referem Namey et al. (2008), a análise temática pode incluir a comparação das frequências relativas de temas ou tópicos dentro de um conjunto de dados, procurando a coocorrência de códigos ou exibir graficamente as suas relações.

Assim, os *focus groups* realizados foram transcritos e posteriormente foram codificados os dados, utilizando o *software* QSR NVivo 14. Significa que os dados foram organizados em unidades de significado, i.e., referências materializadas em conjuntos de frases que correspondiam ao mesmo tema, e posteriormente foram codificadas de acordo com os atributos comuns e organizadas em categorias específicas (Hutchison et al., 2010).

4.2. Apresentação de resultados

Considerando os objetivos do estudo, da análise temática resultou num sistema hierárquico com três categorias principais: a) conhecimento de conceitos (e.g., o que é liderança?, o que é comandar?) b) a liderança ministrada na AM (e.g., atividades de liderança, valores e ideias a implementar), e c) a perceção de ser subalterno (e.g., competências e dificuldades). As subseções a seguir relatam nossos resultados sobre as categorias referidas, descrevendo em percentagem o número de participantes que referiram cada tema. As citações apresentadas, que ilustram o conteúdo codificado nas respetivas categorias, são acompanhadas da identificação dos participantes, por sexo (masculino, M; feminino, F), número designado ao participante, ano escolar, garantindo assim a o anonimato e confidencialidade dos dados (e.g., F1, 3º ano).

4.2.1. Clarificação de conceitos

Em relação ao conceito de liderança, todos os participantes do presente estudo referiram parte ou na totalidade do mesmo, sendo a capacidade de um indivíduo influenciar,



motivar e orientar os seus seguidores ou elementos de uma organização, sociedade ou equipa, fazendo também uma diferenciação com o conceito comando, embora podendo estar interligadas. Em relação a estes dois conceitos, alguns dos participantes mencionaram que um líder pode não ser comandante, mas que um comandante poderá não ser líder (17 participantes [17p]).

(...) a liderança é alguém que tenta motivar ou inspirar um grupo a atingir determinado objetivo. (M4, 3ºano)

Liderança (...) é a capacidade que nós temos através da nossa forma de ser de levar os outros, a inspirar e a motivar os outros a fazer algo que é o nosso objetivo comum, o nosso objetivo pessoal. (M34, 4º ano)

Através da liderança conseguimos motivar e inspirar as pessoas a fazer um pouco além daquilo que seria previsto (M31, 4º ano)

Distinguir o comandar do que é o liderar porque podemos fazer com que certas pessoas atinjam o fim e nós mandamos simplesmente porque somos superiores [hierárquicos] a elas (...). (M14, 3º ano)

Acho que as duas estão interligadas [comando e liderança] porque e se tiverem em nós uma boa imagem de líder, vão por livre vontade, ter muito mais motivação para fazer as nossas ordens porque há muita gente que não gosta dos comandantes que tem, mas tem de fazer as coisas na mesma. (M15, 3º ano)

Mas é importante referir também que existem comandantes que são líderes e têm atitudes de líder também, não há só comandantes, comandantes. (M16, 3º ano)

Apesar de por vezes encontramos em algumas respostas dos participantes a noção de que a liderança é uma competência que já temos de possuir (4p), a maioria dos participantes têm noção que ser líder pode ser fruto de aprendizagem (22p).

Liderança é conseguirmos motivar os nossos homens liderá-los como um exemplo, (...), liderar é quase um valor, uma característica que temos de ter. (F24, 3º ano)

A liderança pode-se aprender, mas há algumas características naturais que podemos ter, mas que já fazem de nós uns líderes. Os líderes destacam-se por ter já características intrínsecas, mas também se aprende. (F36, 4º ano)

Maioritariamente a liderança pode ser trabalhada, mas têm de existir alguma componente que já nasça com a pessoa. As situações limite revelam o que são as



pessoas, o verdadeiro carácter das pessoas, e aí o líder que já têm características inatas revela-se melhor do que aquele que trabalhou essas características. (M38, 4º ano)

Outro aspeto a ser referido é a existência de líderes formais e informais, sendo que estes últimos poderão não estar em funções hierarquicamente superiores (12 p).

(...) por exemplo, num pelotão pode haver um alferes, no entanto, o líder pode ser um primeiro-sargento que tem mais experiência, que tem mais facilidade em lidar com os homens, isso é o que realmente distingue uma da outra, uma é mais formal e outra informal. (M27, 4º ano)

(...) dependendo da situação cada um pode ser o líder, porque uns são melhores numa matéria e outros noutras. (M11, 3º ano)

Líder não tem de ser necessariamente o nosso comandante, muitas vezes consideramos líder alguém que nós confiamos e que sabemos que vai sempre tomar as decisões corretas enquanto o comandante é aquele que dá as ordens e nós temos de cumprir. (M15, 3º ano)

Todos os comandantes poderão ser líderes, mas nem todos os líderes poderão ser comandantes, porque depende do posto muitas vezes. (M7, 3º ano)

Ter capacidade de inspirar e motivar os outros (7p), ser exemplo (5p), bom comunicador (5p), participativo (4p) e ser humilde (4p) são as principais competências referidas pelos participantes, seguidos de ter iniciativa (3), ser carismático (3), autoconfiante (3), ser honesto (2p).

O líder tem de ter a capacidade de inspirar os homens a fazer mais do que aquilo que eles achavam que era possível fazer. (M3, 3º ano)

Inspiração e também capacidade de motivação. (M5, 3º ano)

Uma das características de um líder é que liderar pelo exemplo, já o comandante não tem tanto essa necessidade. (M4, 3º ano)

Tem de ser um bom comunicador. (M7, 3º ano)

4.2.2. Atividades orientadas para a comando e liderança

Em relação às atividades para o desenvolvimento de competências de comando e liderança todos os participantes referem que as mesmas deviam ser mais diversificadas, sendo referido que alguns cadetes fazem o seu percurso académico sem desempenhar



qualquer função de comando/líder (15p) e que é considerado injusto escolherem “sempre os mesmos” para as funções de comando e liderança (2p).

Existem certos elementos que durante a AM nunca passam por uma função de comando e acho que isso é uma lacuna muito grande de futuros oficiais da GNR e do EXE. (...) (M16, 3º ano)

Eu nunca fui nomeado, nem em campo, nem na PAM e nem na AM. (M20, 3º ano)

Aquilo que a AM nos proporciona, porque estamos sempre a ouvir falar no comando e liderança, preparar comandantes, e depois efetivamente nós vemos, quer na maneira como somos avaliados, quer nas atividades que fazemos, onde é que aprendemos a comandar, onde é que erramos para depois podermos melhorar? (M17, 3º ano)

Existe pessoal que teve várias vezes a possibilidade de ter várias funções de comando e outros, mais inibidos, não tiveram essa possibilidade e, portanto, a rotação não foi feita da forma mais justa dentro daquilo que deveria ser. (M29, 4º ano)

Muita gente acaba a AM e nunca teve à frente de um pelotão e para atividades de liderança faz falta. (M28, 4º ano)

Também o sentimento de saírem da AM sem estar preparados para liderar ou comandar alguém é referido por alguns cadetes (12p), embora admitam que existem ótimas oportunidades para o desenvolvimento destas competências, como os exercícios de campo, no entanto a [falta] de motivação também interfere na vontade de querer (3p).

É preciso humildade para reconhecermos que não saímos preparados da AM e humildade para aprender com as pessoas que já estão no terreno. (M23, 3º ano)

A AM deveria reestruturar os cursos tanto do EXE como da GNR e se calhar substituir algumas cadeiras que nós sabemos que não nos vão servir de nada e substituir por algumas a nível de liderança e comando e também de relações interpessoais que nos preparem para lidar com as pessoas. (M14, 3º ano)

Estarmos preparados, ou não, também depende muito da motivação pessoal. Houve exercícios de campo que foram muito benéficos para a nossa formação (...), também nas instruções de FGM, às vezes já sabemos que são “praxe” [muito teóricas], outras são interativas e até são interessantes. Noutras atividades vamos perder muito tempo e ficamos logo desmotivados para o resto da semana. (M15, 3º ano)



A falta de contacto com as outras categorias (6p) e a falta de atividades práticas eficazes no âmbito do comando e liderança (7p) são duas das lacunas que os participantes detetam durante o seu percurso académico.

Só referir que mais na parte do EXE, do que na GNR, não temos contacto nenhum com a categoria de praças, ou seja, (...) não vamos ter durante a nossa formação contacto com a “massa” de quem vamos ser comandantes e líderes. (M16, 3º ano)

O que os camaradas estavam a falar acerca das aulas de FGM eu noto que na AM cada vez mais está-se, não só na parte académica, mas também na parte militar, está-se a fazer o mesmo que é passar slides e mesmo as sessões praticas que temos, não são de todo adequadas. (M13, 3º ano)

4.2.3. Valores (incutidos e existentes)

Os valores são considerados no Modelo das Cinco Competências Principais assumido pelo Exército como a “pedra basilar” das competências transversais a desenvolver ao longo do curso de formação de oficiais ministrado na AM (GAQ/SECVQUAL, 2018). Os valores da AM são a disponibilidade, disciplina, honra, lealdade, coragem, patriotismo e segurança, estando os mesmos relacionados com as práticas, atividades e costumes da instituição (AM, 2016b). Os cadetes referiram que, apesarem de desconhecerem ou já não se lembrarem da maior parte ou da totalidade dos valores institucionais (24p), os mesmos já vêm de “casa” (6p), podendo ser aperfeiçoados.

Grande parte de nós adquirimos os valores que temos vindo da educação que temos em casa (...) daí incentivarmos a uma melhoria ou a uma aprendizagem dos valores no 1º ano mais forte, porque acho que é aí que é a nossa entrada no mundo militar que deve ser moldada. (M22, 3º ano)

Muitos valores já vêm de casa e se calhar a AM funciona mais como o limar arestas ou aquelas pessoas que lhes falta alguns valores, incutir neles. (M31, 4º ano)

Dois aspetos a realçar são, que alguns dos cadetes aludem que por vezes os valores são esquecidos no dia-a-dia, ficando pela teoria e não pela prática (4p) e que as atividades de integração são importantes para cultivar os mesmos (6p).



(...) não são totalmente praticados na AM, tanto por cadetes como por oficiais. (M13, 3º ano)

Na teoria são muitos. (M25, 4º ano)

Isso é o que está escrito [valores expressos no site da AM], outra coisa é o que se faz lá dentro. (M3, 3º ano)

Para além de enumerar e falar, inculcar nos alunos esses valores, no dia-a-dia acho muito benéfico para a instituição. (M16, 3º ano)

Onde se inculca os valores é o viver na AM, não só nas atividades de integração, mas todos os contactos com os camaradas. (F36, 4º ano)

A dita praxe [atividades de integração] que na verdade é a transmissão dos valores da AM, nós somos praxados pelos cadetes mais antigos, eu acho que isso é muito benéfico porque nos inculca no dia-a-dia e na nossa vivência da AM os valores de lealdade, camaradagem, entreajuda, tutela, saber desenrascar no momento e que são bastante benéficos uns para outros. (M14, 3º ano)

Entre outros, a camaradagem (8p), espírito de corpo (8p), a disciplina (4p) e o desenrascando (3p) são os valores mais referidos pelos nossos participantes.

Saliento a camaradagem e o espírito de corpo, porque acho que são fulcrais para a nossa formação. (M16, 3º ano)

A capacidade de nos desenrascarmos em qualquer tarefa, nós temos muita capacidade de nos desenrascar, o que se traduz também na vida pessoal... e isso é uma capacidade que um bom líder deve ter perante uma adversidade. (M29, 4º ano)

A humildade, sinceridade, camaradagem, disciplina e espírito de sacrifício. (M31, 4º ano)

4.2.4. Metodologia adotada no ensino da liderança na AM

Quanto à metodologia adotada no ensino de liderança, os participantes consideram que a parte teórica, apesar de ser importante, pode ser reduzida dando lugar à prática (25p). Outro aspeto a salientar é a aplicação da teoria à prática, pois uma das observações referidas foi a preocupação de consolidar a teoria praticando após a mesma (7p).

A parte teórica é importante, mas pode ser abreviada e ajuda muito se houver uma parte prática logo a seguir, pois os conhecimentos ficam logo consolidados. Se aprendemos



uma coisa e só praticamos muito tempo depois é difícil, já pouco nos lembramos. (M7, 3º ano)

[Nas] aulas de FGM, eu noto que na AM, cada vez mais, não só na parte académica, mas também na parte militar, está-se a fazer o mesmo, que é passar slides e mesmo as sessões práticas que temos não são de todo adequadas. (M13, 3º ano)

Dá-se o PowerPoint sobre a teórica das patrulhas e daqui a dois anos põe-nos a fazer uma prática... e depois querem que sejamos proficientes e eficazes no mesmo exercício. (M37, 4º ano)

Em relação à prática, ter experiências de contacto com militares das outras categorias do Exército/GNR, sobretudo com os praças/guardas foi considerando importante para os cadetes (15p). Por isso os estágios práticos são considerados como excelentes momentos para consolidar os conhecimentos teóricos no âmbito da liderança (9p).

Mais na parte do Exército do que na GNR, não temos contacto nenhum com a categoria de praças, ou seja, não temos contato durante a nossa formação com a “massa” com a qual vamos trabalhar... a “massa” de quem vamos ser comandantes e líderes... e isso deixa um pouco a desejar. (M16, 3º ano)

(...) no ano passado, em que fomos para as unidades, em duas semanas, em que estivemos nos destacamentos e nos postos, aprendemos mais do que em dois anos de FGM na AM, ...em duas semanas de estágio no terreno. (M31, 4º ano)

No estágio em Chaves tivemos de ser nós responsáveis, lidar com os praças e com os sargentos e assumir o que íamos fazer. (M14, 3º ano)

Outra perspetiva sobre a prática mais técnica e específica das armas e serviços foi a escassez de experiências e exercícios mais orientados para os serviços e engenharias (4p).

Falo principalmente na ADM, nós ao longo da AM, da parte de comando, sentimos que é sempre mais focado para futuros oficiais das armas, pois nós não temos nenhuma ideia do que vamos fazer ao nível de oficiais de administração. (M12, 3º ano)

Tenho a noção que a nossa formação [de engenharia] é muito mais orientada para a parte teórica, não tanto no saber fazer, mas no saber teórico, no saber explicar, no saber ensinar e não tanto no saber fazer, por exemplo. (M31, 4º ano)



4.2.5. Competências e dificuldades dos subalternos

Considerando que ser subalterno, é a meta a curto prazo que os nossos cadetes almejam ser, foi-lhes perguntado quais as competências que devem deter. Várias foram as competências elencadas, no entanto, as que se destacaram mais foram, o “ser humilde, reconhecendo as limitações e aceitar a opinião dos outros” (10p), o “ter confiança em si mesmo e nos outros” (6p), “ser proativo e saber desenrascar” (5p).

A mais importante de todas vai ser a humildade porque nós vamos chegar a uma unidade, vamos ser oficiais e vamos estar a liderar sargentos, por exemplo, que estão lá há muito mais tempo e têm muito mais experiência que nós... vamos ter a humildade de saber ouvir a opinião deles quando por exemplo tivermos de decidir. (M28, 4º ano)

Um dos fatores mais importantes é a confiança, tanto em nós, como nos homens e mulheres que estamos a liderar. Se nós não transmitirmos confiança, os meus homens também não se sentem confiantes. (M11, 3º ano)

Ser proactivo, porque da experiência que nos disseram [os subalternos com quem contataram] é que às vezes caem um pouco de paraquedas. (...) em muitos dos casos, o que resolve muitos problemas é ser proactivo, ter a capacidade de desenrascar e procurar soluções de acordo com as situações. (M25, 4º ano)

Das possíveis dificuldades que como subalternos poderão sentir, os nossos participantes destacaram o “saber lidar e saber adaptar à nova realidade” (17p), ter a capacidade de “ser humilde e saber lidar com a inexperiência” (9p). Em relação ao contacto com os seus subordinados, as principais preocupações foram “ter a capacidade de influenciar e motivar os subordinados” (8p), através de uma forma de “interação saudável” (6p), pois muitos dos seus subordinados têm muito mais experiência e alguns têm mais idade.

Aprender a lidar com estar fora da minha zona de confronto e com experiência novas e categorias novas. (M37, 4º ano)

Vamos para as unidades e não vamos saber metade do que eles sabem, vai depender da especialidade de cada um, mas de certeza que vai acontecer, vamos ter de ter a humildade para saber ouvir. (M30, 4º ano)

Motivar os nossos subordinados. (M35, 4º ano)

É influenciar todos positivamente. (F32, 4º ano)



4.2.6. Ideias a implementar

No site da AM é referido que a “atividade académica decorre num ambiente de aprendizagem inovador, multicultural e preceituado com os mais elevados padrões de exigência e de qualidade, com base num processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno e moldado para a aquisição de competências multidisciplinares e para o desenvolvimento de capacidades de liderança e chefia, essenciais aos desafios futuros enquanto comandantes e oficiais” (AM, 2024). No entanto, neste estudo verificou-se que existe, sobretudo no Corpo de Alunos, uma dificuldade em envolver os alunos em algumas das decisões, sentindo estes até um distanciamento da sua cadeia de comando (13p), levando-os a terem sempre uma postura de instruendo (6p).

Acho que existem muitas decisões, que são tomadas no âmbito da AM, que nunca passam pelo cadete. Não acho que nós devêssemos ter um papel predominante nas decisões, mas devíamos ser uma voz ativa, devíamos ter a nossa opinião e essa ser considerada. (M16, 3º ano)

Acho que às vezes nos campos também e nas situações do dia-a-dia, muitas vezes os instrutores cortam-nos a asas, em vez de nos envolverem. Dizem por exemplo, tem de ir em frente porque é assim que está no manual, o que entra em conflito com a nossa decisão e com a nossa liberdade de pensamento. Os livros têm as bases e depois a partir daí podemos construir outros caminhos, outras escalas. (M11, 3º ano)

Nós somos instruendos em todo o percurso da AM e depois de um ano para o outro passamos de instruendos para a realidade. (M23, 3º ano)

Existe uma grande diferença entre a maneira como os oficiais abordam e interagem com os cadetes no Corpo de Alunos para a parte académica. Na parte académica os oficiais, por norma, até dizem mesmo para estarmos mais à vontade, que o objetivo é ensinar e passar a ideia o que está em causa, para estarmos à vontade para podermos evoluir e cooperarmos mais em equipa. Enquanto do lado do Corpo de Alunos somos mais vistos como instruendos e parece que não há aquele à-vontade, é diferente. Mesmo a maneira como os oficiais nos tratam e como olhamos para eles, vemos que há muito mais distância entre os elementos em causa. (M5, 3º ano)

Nos últimos anos apanhamos bons instrutores, em contraste com outros e o método variava um bocado. Acho que os instrutores da AM são diferentes dos instrutores “de fora”. Os instrutores que vêm “de fora” estão mais motivados para focar o que interessa. (M37, 4º ano)



A possibilidade de errar é apontada como uma necessidade para a aprendizagem (10p), como a partilha das experiências por parte dos cadetes oriundos das Forças Armadas e da GNR (3p).

Na AM devíamos poder errar, sem termos logo ali alguém a dizer o que está mal. Deixarem-nos fazer aquilo que achamos correto e depois no final corrigir-nos e dizer como se faz. Nós assim conseguimos perceber... e não o que muitas vezes acontece, em que nós não percebemos o porquê de fazer as coisas de uma certa maneira. (M14, 3º ano)

Um exemplo prático, fazer um assalto a uma posição. O planeamento podia ser inteiramente nosso, não nos dizerem nada, ser tudo pensado por nós e depois explicarem-nos os nossos erros,... o que fizemos bem e mal. (M3, 3º ano)

É importante ouvirmos experiências dos camaradas (...) que eram das tropas especiais e muitas vezes nas situações que ocorrem a opinião deles é bastante favorável. No entanto, este ano (...) observações desse género não são toleradas. (...) É regredir e não progredir, sem errar e vermos o que fizemos de mal, não aprendemos, mas também temos de aprender com quem já teve no terreno. (M13, 3º ano)

A forma de avaliação, no que se refere à parte comportamental, alguns dos participantes referem que podia ser melhorada, não ficando apenas por alguns, mas dando a possibilidade de todos terem a possibilidade de serem avaliados em funções de comando e liderança (4p). Não fiquem “presos” na avaliação do 1º ano e a avaliação 360º podem ser propostas que minimizem possíveis injustiças na avaliação comportamental.

Quando nos avaliávamos uns aos outros, era muito incidir nos três melhores e nos três piores, ou seja, não conseguia avaliar a minha companhia baseada nos três melhores e três piores. Teria de fazer uma avaliação de cada um em cada característica, acho que também passava um bocadinho por aí. Se metessem as funções de comando, do nosso ano a rodar, se calhar a cadeia de comando conseguia ter uma perceção melhor de como é que era cada elemento da companhia. (M19, 3º ano)

Mesmo no mesmo curso o pessoal estava separado da turma A e a turma B... e muitas vezes vai pela afinidade, entre um e outro, vai pela afinidade. O que era mais interessante era ser o comando a avaliar-nos a nós. [Concorda com a avaliação 360º?]



Sim, por exemplo, nunca falei com o meu comandante de companhia e acho que isso devia acontecer. (M21, 3º ano)

Desde o 1º ano, desde o momento em que entrámos na AM, se repararmos os comandantes de pelotão vão rodando entre eles mesmo. Existe pessoal que teve várias vezes a possibilidade de ter várias funções de comando e outros mais inibidos não tiveram essa possibilidade. Portanto a rotação não foi feita da forma mais justa dentro daquilo que deveria ser. (M29, 4º ano)

Como referem Ritter et al. (2018), a crescente complexidade dos contextos laborais levou a necessidade de explorar cada vez mais as competências interpessoais, como trabalho em equipa, comunicação, liderança e resolução de problemas. O meio académico deve assim responder a estas necessidades, incluindo a AM. Contudo, existe uma preocupação generalizada por parte dos participantes que o que aprendem na AM não vai ao encontro da realidade (26p).

Às vezes chegamos às unidades e não sabemos o que fazer, nós temos contacto com os aspirantes e alferes e eles dizem que chegam às unidades a pensar que vão fazer uma determinada tarefa e depois é completamente oposto ao que fizeram e aprenderam na AM e sentem-se perdidos. (M11, 3º ano)

Qualquer atividade que nós temos fora da AM é sempre boa, para termos contacto com aquilo que vamos fazer, mas que ninguém está preparado. Muitas das instruções que temos, os instrutores dizem-nos que já estão desatualizadas, mas mesmo assim dão as instruções e só quando vamos às unidades é que vemos que as coisas que nós damos muitas vezes não fazem sentido. (M15, 3º ano)

Rotação da Cadeia de Comando Aluno (27p), sobretudo comandar alunos mais modernos (19p), seja durante os anos académicos, seja a nível mais específico, como exercícios de campo (12p), na PAM (5p) ou até mesmo em atividades de integração dos alunos do 1º ano (3p). Esta proposta, para além de todos poderem passar por funções de comando, poderia ajudar na avaliação comportamental (2p) e minimizava o impacto desta responsabilidade nas notas académicas nos cadetes que durante o ano tinham funções de comando, devido à sobrecarga inerente (2p).



A cadeia de comando aluno devia ser mudada ao longo dos anos e não sempre as mesmas pessoas, para que houvesse mais cadetes a saberem o que é esse papel... porque sabemos que não é fácil comandar ou liderar. (F8, 3º ano)

Atribuir as funções de cadeia de comando aluno mais faseada e passar por todos. (M7, 3º ano)

Comandar e liderar os mais modernos? Acho que sim. A AM já faz isso, mas acho que poderia aproveitar mais essa parte. (...) Lembro-me que no 3º campo nós estávamos abaixo dos cadetes de 3º ano e 4º anos, e isso deveria ser expandido mais. (M11, 3º ano)

O pessoal que está o ano inteiro à frente do pelotão acaba por ser, na minha opinião, prejudicado nas suas tarefas académicas porque têm imensas tarefas que têm de cumprir, acabando por prescindir do seu tempo de estudo durante esse ano, sendo lesado durante esse ano letivo. (M13, 3º ano)

Irmos rodando (...) colmatava um bocadinho o problema que existe, por exemplo na avaliação das notas de ICA. Nós temos ali [função de comando] os primeiros de curso que são a elite e toda a gente os conhece e depois temos (...) o intermédio que são os cinzentos... a própria cadeia de comando não nos conhece bem e eu sinto que existe muito isso de ano para ano. (M19, 3º ano)

As posições de comando, das quais nem todos conseguimos passar por elas. (...) também temos a PAM, agora não consigo encontrar um exemplo para além desse e acho que nem todos conseguimos ter a oportunidade de passar por essa oportunidade e por crescer. Às vezes sinto que é quase como um ciclo vicioso na AM. (F24, 3º ano)

[Atividades e integração] sempre houve (...) e acho que se a coisa for bem enquadrada seria uma ótima oportunidade quer para enquadrar os cadetes do 1º ano, como para os cadetes mais antigos ter uma experiência de liderança e comando. (M27, 4º ano)

Tive a sorte de dar a PAM. Ao início, o contacto com o sargento, não foi uma coisa natural, tanto nós excluíamos a eles e eles a nós, mas não era intencional. Passado uma semana e meia, já estávamos a comer todos juntos, juntarmo-nos nos quartos.... Conseguimos desenvolver estas relações, mas no início, nem eles sabiam estar connosco, nem nos com eles. Isso foi evidente. (M33, 4º ano)

Como já referido, aumentar a frequência de estágios por parte dos cadetes, ou simplesmente visitas às unidades, é uma forma de desenvolver competências no âmbito do comando e liderança, como de conectar a teoria à prática, mas mais importante, conseguem ter experiências com militares das outras categorias (18p).



À semelhança da enfermagem, os enfermeiros vão consolidando ao longo da sua formação, sempre com a parte profissional, isso deveria acontecer connosco também. (M17, 3º ano)

Acompanhar uma recruta acho que ia ser bastante interessante. (M20, 3º ano)

Na AM é raro o contacto direto com praças, sargentos, guardas, e nas unidades, no futuro, vamos trabalhar com eles. E isso é que nos faz falta! (F36, 4º ano)

Eu gostava de referir atividades que deveriam existir principalmente no 2º, 3º e 4º ano, naquele período de estágios e de não haver exames... fevereiro e setembro... haver mais visitas às unidades para percebermos como é que funcionam. (M7, 3º ano)

As visitas às unidades até podiam começar no 1º ano e serem em moldes diferentes, passar uma semana numa unidade e cada ano tinha funções específicas da vivência da unidade e ir rodando. (...) Poderia ser pensado como estágio (...). (M10, 3º ano)

A introdução de novas matérias no âmbito da liderança ou reforçar o que já existe, como alterar a forma como é feito, também foi sugerido por muitos dos participantes (15p).

Consigo conceber que exista, por exemplo, uma cadeira que incida sobre gestão de recursos humanos,... alguma cadeira que nos capacite, em termos gerais, sobre a questão das relações, maneira de liderar, sei que tivemos assim uma abordagem, assim leve na cadeira de gestão, as diferentes tipologias do gestor, os diferentes tipos de gestor, (...) acho que isso muito importante. (M17, 3º ano)

[Faz sentido haver uma UC que trabalhe algum tema de liderança logo a partir do 1º ano?] Acho que essa cadeira deveria existir em todos os anos, pois muitos de nós temos de andar a consultar tudo outra vez porque já não nos lembramos de nada. (M7, 3º ano)

Temos de ter atenção ao público-alvo dos seminários porque o que está a ser abordado é demasiado complexo para nós. Acho que deveriam simplificar a maneira como é exposta a matéria, quando estão todos os oficiais a ver, mesmo o palestrante, normalmente tem uma interação muito diferente connosco, o foco da AM devia de ser os cadetes. (M3, 3º ano)

Vamos a esses simpósios e o tipo de linguagem a abertura não me parece que seja, que o público-alvo sejam os cadetes. (M37, 4º ano)

Momentos como tivemos o discurso da glória são momentos que deveriam ser dados mais importância. (M30, 4º ano)

Eu aprendi mais com a atividade do discurso da glória, de me pôr à frente da companhia a falar sozinho, e se calhar isso já deveria ter sido feito no 1º ou 2º ano (...) se calhar há



peessoas que se puseram ali à frente e só ali é que repararam que não conseguem falar à frente de pares, quanto mais à frente de sargentos e praças. Se o objetivo da UC de Ética e Liderança for tornarmo-nos melhores líderes e desempenhar bem essa função deverá haver mais atividades dessas do discurso. (M25, 4º ano)

Também concordo com o tema comportamento humano,... cadeiras que fossem ao longo de três anos cadeiras complementares ao que damos em ética e liderança é de certa forma importante. (F32, 4º ano)

Os moldes da AM podiam ser diferentes, em que uma semana por mês era dedicada à parte militar, (...) e não uma vez por semana que não dá para ligar o chip. (M5, 3º ano)

Por vezes estamos a meio de um campo e estamos a ter instruções, com caderno na mão durante uma hora, essas instruções deveriam ser dadas na AM e quando chegássemos ao campo ser tudo prático. (M4, 3ºano)

O conteúdo militar que temos é uma aula por semana, uma tarde por semana, três horas e é pouco e depois nos campos, os instrutores ou quem está à frente espera que nós consigamos fazer todos aqueles objetivos que eles delimitam e depois não é fácil porque o pessoal não teve oportunidade de praticar. (M29, 4º ano)

A partilha de experiências por parte de oficiais subalternos, sargentos ou praças é encarado pelos cadetes como uma mais-valia, seja em simpósios, *workshops* ou conferências (15p).

Retiramos muito da experiência e vivência desses elementos de forma a melhorar o seu trabalho, era sem dúvida uma mais-valia para a nossa melhoria, serem ouvidos neste caso os sargentos. (M16, 3º ano)

Os sargentos, como se calhar alguns praças, saber qual é a opinião dos mesmos, (...) para percebermos realmente a perceção deles. (M14, 3º ano)

Porque o sargento também faz a ligação entre nós e os praças, por isso falta-nos esse contacto com a classe de sargentos. (M11, 3º ano)

Faz sentido a partilha de experiência, quando é por exemplo, experiência de um oficial que esteve na República Centro-Africana... agora quando é simpósios acerca da história, do Marquês Sá da Bandeira, dos filhos dele... isso já não é tao relevante, nem estamos atentos ao simpósio, nem temos FGM nem temos nada... é tempo deitado fora. (M23, 3º ano)

Quando esses simpósios são feitos por camaradas mais antigos, por tenentes ou alferes que tenham passado na AM que nos venham acrescentar algo a nível prático o pessoal



fica motivado (...) quando trazem algo de vivências pessoais, dos nossos tenentes, capitães... isso sim é bastante bom. (M29, 4º ano)

A realização de exercícios de curta duração, como os *Situational Training Exercise* (STX), são orientados para a realização de uma missão, dentro de um determinado cenário. O objetivo dos mesmos é treinar tarefas coletivas por meio da prática, onde se podem evidenciar competências no âmbito do comando e liderança. Os cadetes consideram importante a realização deste tipo de exercícios (7p).

Houve uma experiência de liderança no segundo campo, no 2º ano. Cada um estava numa equipa de cinco elementos e tivemos cinco situações. Cada um foi comandante uma vez e dava para liderar aquele pequeno grupo. Foi das atividades que mais gostei... juntou a atividade de liderança e comando e aquilo que são os conhecimentos militares para desempenhar determinada operação. (M27, 4º ano)

Acho que passar um fim-de-semana na AM, como já foi planeado este ano, acho que só traz benefícios. Claro que o pessoal não ia a casa. (M26, 4º ano)

Os STX acho que fazem todo o sentido, principalmente se houver depois *feedback*, que é o que normalmente falta. (M28, 4º ano)

Os *team building*? acho que não era mal pensado ter isso, mas não só um curso, mas sim todos os cursos, mas dentro do horário que não sobrecarregasse mais o que nós já temos e de certa forma nos acompanhasse até ao 4º ano, ou seja, que começasse no 1º ano de uma forma mais soft e que fosse evoluindo, assim como nós vamos evoluindo como cadetes e como. (F32, 4º ano)

Não só os cadetes com posições de comando, quer a nível da cadeia de comando-aluno, como em outras funções de comando, mas os cadetes como um todo, é considerado importante a existência de reuniões de partilha sobre dificuldades sentidas (6p).

Havendo um oficial que acompanhasse, alguém que tenha funções de comando,... se pudesse ser alguém com quem pudéssemos dizer o que aprendemos e tirar dúvidas, porque se calhar não nos sentimos muito à-vontade ser comandante de pelotão e chegar ao pé do tenente ou do Capitão e dizer que não andamos a fazer aquilo bem, e se calhar podemos ou não melhorar, por isso era uma coisa nova a ser melhorada. (M25, 4º ano)



Acho que é mais a nível de problemas de companhia, e não em si o comando do pelotão, talvez por não termos sido incentivados para transmitir esses nossos problemas ou dúvidas. (M25, 4º ano)

Por exemplo, tivemos a atividade prática do discurso em frente à companhia inteira no auditório. Nessa atividade eu ouvi camaradas que pela primeira vez tiveram exposição para falar e tentar enfrentar as adversidades da falta de confiança, de se exporem mais e de se tentarem abrir-se mais aos camaradas. Acho que isso é mais importante e relevante e ajuda-nos mais do que uma cadeira teórica. (M37, 4º ano)

4.3. Discussão de resultados

No que respeita à distinção entre liderança e comando, as respostas dos participantes alinham-se com a literatura (e.g., Vieira, 2002), que define a liderança como a capacidade de influenciar um grupo na prossecução de objetivos, enquanto o comando corresponde à autoridade formal exercida para dirigir, controlar e organizar.

De acordo com diversos autores (e.g., Avolio & Hannah, 2008; Bennis, 2009), os resultados do presente estudo indicam que as competências de liderança são essenciais para uma liderança eficaz, podendo ser desenvolvidas através de experiências desafiadoras, tanto a nível individual quanto organizacional. No entanto, alguns autores apontam traços de personalidade ou características como sendo universais à liderança, tais como a sociabilidade e a dominância (Jesuino, 2005).

Os cadetes, no presente estudo, reconhecem a distinção entre comandantes e líderes, em linha com a literatura. Por exemplo, Bennis (2009) defende que um comandante pode revelar competência na gestão de tarefas e processos, sem necessariamente exercer uma liderança inspiradora. De forma complementar, Kotter (2012) sublinha que a autoridade formal conferida pela posição hierárquica não garante a eficácia enquanto líder, uma vez que a liderança implica competências de influência que vão além do exercício do comando. Outro aspeto relevante nas respostas dos participantes é a identificação dos líderes informais. A presença de líderes informais nas organizações é amplamente reconhecida, sendo que sua interação com os líderes formais exerce influência significativa sobre o comportamento e o desempenho organizacional (e.g., Badura et al., 2022).

Quando questionados sobre as competências que um líder militar deve possuir, os participantes destacaram a capacidade de inspirar e motivar os outros, ser exemplo, ter boas habilidades comunicativas, ser participativo e humilde. Além disso, foram mencionadas



competências como iniciativa, carisma, autoconfiança e honestidade. Estes atributos e competências, mencionados pelos cadetes neste estudo, coincidem com os identificados na literatura atual (e.g., CAL, 2004; HDA, 2015, 2019; Meerits & Kivipõld, 2020; Rouco, 2012; Tian et al., 2009).

No que diz respeito às atividades destinadas ao desenvolvimento das competências de comando e liderança, todos os participantes sublinham a necessidade de diversificar as atividades destinadas ao desenvolvimento de competências de comando e liderança. Vários cadetes relatam não ter tido oportunidade de exercer qualquer função de comando ao longo do percurso académico, considerando injusta a repetição dos mesmos alunos nessas posições. Esta ausência de experiência prática gera um sentimento de impreparação para o exercício de funções de liderança à saída da Academia, apesar do reconhecimento de algumas oportunidades relevantes, como os exercícios de campo. Contudo, a falta de motivação compromete, por vezes, o envolvimento pleno nessas atividades. Os cadetes defendem que todos deveriam ter a possibilidade de assumir funções de comando, em consonância com Ferreira (2004), que sustenta ser essencial capacitar o indivíduo para o exercício de qualquer função. Diversas atividades coletivas, como dinâmicas de grupo, treino físico ou exercícios não programados, são apontadas como momentos privilegiados para o desenvolvimento interpessoal e o autoconhecimento, como também defende AMAN (2017). Para melhorar este processo, também é sugerida por parte dos cadetes, a implementação de instrumentos de avaliação, bases de dados acessíveis à cadeia de comando e entrevistas de *feedback*, com vista a uma apreciação mais objetiva do desempenho. Como solução estruturante, propõe-se a adoção de um sistema de *job rotation*, que permita aos cadetes ocupar diferentes funções ao longo da formação (Santos, 2023).

A desmotivação sentida por alguns cadetes está intimamente ligada à qualidade da liderança exercida pelos seus comandantes diretos. As declarações dos participantes indicam que os comandantes exemplares funcionam como uma fonte de inspiração e de motivação, alinhando-se com a literatura que defende a importância do comandante como modelo ideal a seguir (e.g., Almeida, 2009; Miranda, 2019). Por outro lado, as práticas de comando inadequadas contribuem para ambientes desmotivadores, dificultando o desenvolvimento das competências de liderança, conforme reconhecido, tanto pelos cadetes, como pelos autores referidos.

Os participantes deste estudo também destacaram a falta de contacto entre os diferentes anos, i.e., entre cadetes mais modernos e mais antigos. Apesar de ser um desafio



operacionalizar essa interação, uma possível solução seria, nos exercícios de campo, atribuir funções de liderança aos cadetes mais antigos, enquanto os cadetes mais novos atuariam como subordinados, promovendo assim uma aprendizagem mais integrada, conforme também referido por Miranda (2019).

Em relação aos valores transmitidos na AM, os cadetes relataram que, embora desconheçam ou não se recordem da maioria ou da totalidade dos valores institucionais, estes são adquiridos previamente, sendo suscetíveis de serem aperfeiçoados ao longo da formação académica. Além dos valores institucionais, a camaradagem, o espírito de corpo e a disciplina foram os valores mais frequentemente mencionados pelos participantes. Dois pontos importantes a destacar são: primeiro, que alguns cadetes afirmam que, frequentemente, os valores são esquecidos no quotidiano, permanecendo no domínio teórico e não sendo efetivamente aplicados na prática; e segundo, que as atividades de integração são vistas como cruciais para cultivar esses valores.

O facto de os cadetes não se lembrarem da maioria ou da totalidade dos valores institucionais poderá indicar uma falha no processo de transmissão desses valores ao longo da sua formação académica na AM. Conforme argumentam González et al. (2019), isso reflete a falta de uniformidade na transmissão dos valores, sugerindo a necessidade de verificar os canais e as atividades direcionadas a esse fim. É fundamental reforçar a ideia de que as competências do futuro líder militar devem incluir, entre outras, a iniciativa, o pensamento crítico e o fortalecimento dos valores militares, sendo que um bom líder é aquele que ajusta seus objetivos e comportamentos às normas e valores éticos (González, 2019). No Modelo das Cinco Competências Principais do Exército, os valores são considerados a "pedra basilar" das competências transversais a serem desenvolvidas ao longo do curso de formação de oficiais da AM (GAQ/SECVQUAL, 2018). Os valores da AM incluem disponibilidade, disciplina, honra, lealdade, coragem, patriotismo e segurança, estando relacionados com as práticas, atividades e costumes da instituição (AM, 2016b).

Uma estratégia potencial para reforçar a internalização desses valores é a implementação de atividades de integração para os cadetes mais novos. Bandura (1977) defendeu que a disciplina e os valores são a base do sistema educativo, uma vez que a aprendizagem ocorre por observação, conforme destacado nas teorias da aprendizagem social. Esse argumento sublinha a importância de os cadetes serem incentivados a liderar pelo exemplo, seguindo os comportamentos dos melhores, o que pode ser concretizado nas mencionadas atividades de integração. Essas atividades possuem uma natureza abrangente,



desempenhando, ao mesmo tempo, o papel de rituais de iniciação, facilitadoras da socialização, instrumentos de reprodução social e práticas que moldam as relações sociais (Silva et al., 2019).

Em relação à metodologia adotada pela AM no ensino da liderança, os nossos resultados revelam que a parte teórica, apesar de ser importante, pode ser reduzida dando lugar à prática, em que deverá existir uma ligação entre as duas. Como acontece na academia espanhola, por exemplo, o currículo da AM portuguesa não contempla de forma explícita as atividades que façam parte de um plano de liderança para ajudar os cadetes a adquirir algumas das competências gerais definidas superiormente. Por isso torna-se premente um plano de liderança que desenvolva competências gerais, como os valores morais e atributos de personalidade, fundamentais para a formação de oficiais do Exército e da GNR (Monje & García, 2023).

Relativamente às aulas e atividades de carácter mais prático, os cadetes que participaram nos nossos *focus group* destacam a importância de experiências de contacto direto com militares de outras categorias do Exército e da GNR, especialmente praças e guardas, em contextos como estágios. Estes estágios têm como objetivo complementar a formação teórica, funcionando como uma componente prática essencial no processo formativo. De acordo com o Estado-Maior do Exército (2003), os estágios destinam-se a proporcionar aos alunos a preparação militar e os conhecimentos técnico-profissionais indispensáveis ao exercício das funções específicas da sua categoria e quadro especial. Assim, os estágios práticos realizados antes do tirocínio são amplamente valorizados pelos nossos participantes, como momentos-chave para consolidar os conhecimentos teóricos adquiridos, particularmente no domínio da liderança. No entanto, um aspeto a destacar, foi a referência feita pelos cadetes de que a prática mais técnica e específica relacionada com as armas prevalece sobre as áreas de serviços e engenharias.

A redução de recursos humanos nas fileiras, em virtude da competitividade do mercado de trabalho e da diminuição da atratividade das Forças Armadas, referidas por Santos (2019), reflete-se nas preocupações expressas por muitos cadetes durante os *focus group*, que manifestaram o desejo de se preparar para enfrentar e se adaptar a esta nova realidade.

Os resultados obtidos destacam ainda que a humildade é uma característica fundamental, especialmente para lidar com a inexperiência, enquanto é essencial desenvolver a capacidade de influenciar e motivar subordinados por meio de interações



saudáveis. No caso específico dos cadetes da GNR, esta preocupação poderá estar relacionada também, com a diferença de idades e a significativa experiência profissional dos seus subordinados. Este tipo de preocupação faz parte de um processo de amadurecimento natural e contínuo que exige profundo autoconhecimento, alcançado por meio da tomada de consciência e da introspeção. Segundo o Centro de Liderazgo del Ejército (2016), tal processo implica adotar uma postura de humildade e respeito, tanto em relação a si próprio como aos outros, cultivando uma abertura mental que permita encarar as críticas de forma construtiva. Acrescenta-se ainda a importância de interpretar todas as experiências da profissão militar como oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

No site da AM, afirma-se que a “atividade académica decorre num ambiente de aprendizagem inovador, multicultural e pautado pelos mais elevados padrões de exigência e qualidade, sustentado num processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno e orientado para a aquisição de competências multidisciplinares e para o desenvolvimento de capacidades de liderança e chefia, essenciais aos desafios futuros enquanto comandantes e oficiais” (AM, 2024). Contudo, este estudo revela que, especialmente no Corpo de Alunos, há dificuldades em envolver os cadetes em algumas decisões, resultando num sentimento de distanciamento em relação à cadeia de comando. Essa situação contribui para que os cadetes assumam uma postura predominantemente passiva, como instruendos, em vez de alunos em preparação para se tornarem futuros líderes. Este aspeto, apontado pelos próprios cadetes, merece uma análise mais profunda e reflexão adicional. Day (2007) destaca três princípios essenciais para fortalecer relações de proximidade em grupos: baixa distância de poder, elevada segurança psicológica e forte orientação para a aprendizagem. Estes fatores promovem conforto para assumir riscos interpessoais, como admitir erros, e incentivam a motivação para dominar tarefas, aceitando erros como parte do processo. Estes preceitos basilares são fundamentais para fomentar a “liderança partilhada” com os cadetes, no contexto de ensino-aprendizagem na AM, especialmente em algumas tomadas de decisão.

Os participantes do nosso estudo sublinham a importância da possibilidade de errar como uma condição essencial para a aprendizagem, reconhecendo o erro como parte integrante do processo de desenvolvimento. Do ponto de vista teórico, Vieira (2002) afirma que os líderes devem ser capazes de aprender com os próprios erros e com os erros alheios. Após a ocorrência de um erro, o líder deve reavaliar a situação, implementar rapidamente medidas corretivas e prosseguir com as suas funções. Nesta linha, Ferreira (2000) destaca que a aprendizagem baseada no erro requer uma prática continuada de autoanálise.



Cerqueira (2021) associa os estilos de liderança transformacional e transacional a uma maior tolerância ao erro e ao estímulo de momentos de partilha e *feedback*, entendendo o erro como um elemento natural e essencial no crescimento pessoal e profissional dos cadetes da AM.

Alguns cadetes sugerem, ainda, melhorias no modelo de avaliação comportamental, enfatizando a necessidade de proporcionar a todos os alunos oportunidades equitativas para exercer funções de comando e liderança, nomeadamente através da rotação na cadeia de comando. Esta rotação foi identificada nos *focus groups* como uma estratégia viável, tanto em contexto letivo como durante exercícios de campo, atividades de integração ou na Prova de Aptidão Militar. Tal abordagem permitiria uma avaliação mais justa e mitigaria o impacto negativo nas classificações académicas daqueles que assumem responsabilidades de liderança durante o ano letivo.

Neste âmbito, a avaliação 360° foi igualmente referida como um instrumento eficaz para reduzir perceções de injustiça, permitindo recolher múltiplas perspetivas sobre o desempenho dos cadetes e favorecer uma autoavaliação mais reflexiva. Este tipo de avaliação poderia contribuir para a construção de programas personalizados de desenvolvimento de competências e promover uma cultura de *feedback* contínuo (AMAN, 2017).

Adicionalmente, os cadetes, no presente estudo, indicam uma preocupação com o desfasamento entre a formação recebida na AM e a realidade prática do exercício da liderança no contexto militar. A intensificação dos estágios e das visitas a unidades operacionais foi apontada como uma via para colmatar esta lacuna, reforçando a ligação entre teoria e prática, permitindo, assim, experiências com militares de outras categorias. A realização de exercícios práticos de curta duração, como os STX, foi também valorizada enquanto oportunidade de treino coletivo em cenários controlados, facilitando a demonstração e o desenvolvimento de competências de comando. A complexidade crescente dos contextos laborais atuais tem acentuado a importância das competências interpessoais, como a comunicação, o trabalho em equipa, a liderança e a resolução de problemas, exigindo uma adaptação do meio académico, incluindo a Academia Militar, a estas novas exigências (Ritter et al., 2018). Nesse enquadramento, Sousa (2023) defende que o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e comportamentais deve ser promovido através de estágios que simulem a realidade operacional e exponham os cadetes, de forma controlada, a diversos estímulos stressores. Complementarmente, González et al. (2019) sustentam que atividades



práticas extracurriculares, bem estruturadas e de curta duração, associadas a formações adicionais em liderança e gestão de recursos humanos, potenciam significativamente o reforço das competências adquiridas no currículo formal. Não podemos menosprezar a ideia de que os militares mais jovens, devido à sua menor experiência, revelam maior suscetibilidade ao *stress* ocupacional e maiores perdas de produtividade, o que reforça a importância do treino prático na preparação dos futuros oficiais, prevenindo comportamentos inadequados em funções de liderança que possam constituir fonte de *stress* para os subordinados (Hourani et al., 2006; Rajah et al., 2011).

Os participantes sugerem, ainda, a introdução ou reforço de disciplinas no domínio da liderança, recorrendo a metodologias pedagógicas mais participativas e contextualizadas. Neste sentido, destacam a importância da realização de *workshops*, simpósios ou conferências com a partilha de experiências por oficiais subalternos, sargentos ou praças, bem como da organização de encontros entre cadetes para discussão de dificuldades e desafios concretos. Estas iniciativas, centradas na prática e na reflexão conjunta, são consideradas particularmente relevantes para o desenvolvimento de competências de liderança. Alinhada com esta perspetiva, a inclusão de atividades práticas não curriculares, de curta duração e devidamente estruturadas, aliada a formações complementares em liderança e gestão de recursos humanos, pode, segundo González et al. (2019), reforçar de forma significativa as competências desenvolvidas no currículo formal.

4.4. Conclusões

A análise dos *focus groups* realizados com cadetes da AM permitiu identificar perceções fundamentais sobre o ensino da liderança ao longo do percurso formativo. Os resultados revelam que os cadetes distinguem de forma clara os conceitos de comando e de liderança, valorizando esta última como um processo de influência que transcende a autoridade formal. Salientam ainda a importância das competências interpessoais, como a capacidade de motivar, comunicar, dar o exemplo, ser participativo e humilde, atributos também amplamente reconhecidos na literatura científica como essenciais ao exercício da liderança militar.

Verificou-se que os cadetes atribuem elevado valor à experiência prática na consolidação de competências de liderança, apontando a ausência de oportunidades equitativas para o exercício de funções de comando como um fator limitador. A repetição dos mesmos alunos em funções de liderança gerou sentimentos de frustração e de impreparação, sendo proposta a implementação de mecanismos como o *job rotation* e a



avaliação 360° para promover uma aprendizagem mais equitativa e formativa. Os participantes reconhecem a relevância dos exercícios de campo, dinâmicas de grupo e atividades não programadas como momentos privilegiados para o desenvolvimento do autoconhecimento, da resiliência e da capacidade de liderança, embora refiram, por vezes, a existência de alguma desmotivação, estando esta associada a falhas na qualidade da liderança exercida por alguns superiores diretos.

A questão dos valores institucionais da AM surgiu como uma preocupação significativa, dado que muitos cadetes não os identificam claramente ou não os reconhecem como integrados nas práticas quotidianas. Destacam a necessidade de reforçar a identidade institucional através de atividades de integração.

Os cadetes evidenciam igualmente uma perceção crítica sobre o modelo de ensino da liderança na AM, considerando-o excessivamente teórico e carente de articulação com a prática. Apontam a falta de um plano estruturado de desenvolvimento de competências de liderança e defendem uma maior aproximação à realidade operacional, sublinhando a importância da preparação para o exercício da liderança direta, nomeadamente em contextos que envolvam subordinados mais experientes.

O estudo apresenta, contudo, algumas limitações. A amostra, embora diversificada em termos de ramos e anos de formação, é relativamente reduzida, e a utilização de *focus groups*, apesar da sua riqueza qualitativa, não permite generalizar os resultados a toda a população de cadetes. Adicionalmente, a natureza autorreferencial dos dados pode introduzir enviesamentos relacionados com a desejabilidade social ou a influência do grupo.

Apesar destas limitações, os resultados obtidos oferecem contributos relevantes para a reflexão crítica sobre as práticas formativas da AM, permitindo identificar pontos fortes e oportunidades de melhoria no desenvolvimento das competências de liderança dos futuros oficiais. Neste sentido, propõe-se a aplicação prática dos dados recolhidos no redesenho curricular da formação de oficiais, nomeadamente através da criação de um plano integrado de desenvolvimento de liderança que articule teoria, prática, avaliação contínua e *feedback* formativo. Este plano poderá incluir atividades específicas de rotação de funções, maior contacto com contextos operacionais, avaliação comportamental formativa, e um reforço sistemático dos valores institucionais.

Para aprofundar esta linha de investigação, sugere-se a realização de estudos futuros que utilizem metodologias mistas, articulando abordagens qualitativas e quantitativas, de modo a captar com maior profundidade e abrangência os processos de desenvolvimento das



competências de liderança. A natureza complexa e progressiva deste desenvolvimento justifica também a adoção de desenhos longitudinais, que permitam acompanhar a evolução dos cadetes ao longo do seu percurso formativo. Além disso, é fundamental integrar variáveis contextuais e institucionais, como, por exemplo, a interação entre os cadetes, bem como o impacto das experiências práticas, para produzir conhecimento aplicável e relevante no aperfeiçoamento dos modelos de ensino da liderança na AM. Neste sentido, um estudo sobre a perceção dos oficiais subalternos quanto à necessidade de formações específicas em liderança durante a formação dos cadetes poderá complementar a presente investigação.



Capítulo 5. A liderança militar: da teoria à aplicabilidade em contexto laboral (Estudo 2).

Num contexto de rápidas transformações, torna-se fundamental que a formação dos oficiais se concentre no desenvolvimento de competências e ferramentas que transcendem as circunstâncias temporais, privilegiando aquilo que é verdadeiramente duradouro (Monje & García, 2023). Por essa razão, estes autores referem que é crucial compreender que a formação de um oficial influencia toda a sua carreira profissional e fortalece a sua capacidade de adaptação e atualização perante as mudanças.

A liderança nas Forças Armadas, devido à sua missão de garantir a segurança em condições extremas, como nas missões internacionais, enfrenta desafios e paradoxos específicos (Alonso & León, 2019). Embora a defesa nacional continue a ser a missão principal das Forças Armadas, novas responsabilidades têm vindo a emergir, como as operações de apoio à paz, a assistência em situações de crise, como desastres naturais, e o combate ao terrorismo (Caforio, 2007). Paralelamente, a evolução do cenário internacional de segurança tem trazido implicações significativas para a profissão militar, bem como para as relações e alianças multinacionais (Williams, 2008).

O sistema de formação das Forças Armadas é reconhecido como um pilar fundamental do sistema educativo de uma nação e da sua segurança (Barret, 2009). À medida que novos desafios se apresentam, tanto a OTAN¹⁹ como a PESD²⁰ sublinham que a formação e a educação são fatores cruciais para a sua continuidade e crescente protagonismo (Cross, 2011). Essa realidade exige uma preparação militar diferente da que tradicionalmente caracterizou os exércitos ocidentais (Caforio, 2007). Neste contexto, o desenvolvimento das competências de liderança dos comandantes militares assume um papel de destaque para os ramos das Forças Armadas (Steele & Garven, 2009). A promoção e o fortalecimento da liderança militar são alcançados através de diversos mecanismos, como a educação formal, experiências operacionais e processos de autodesenvolvimento (Wong et al., 2003). Como referimos anteriormente, no contexto militar, o estudo da liderança possui uma longa tradição, sendo que todas as academias militares oferecem uma formação significativa nesta área (Alonso & León, 2019).

O desenvolvimento de competências de liderança realizado durante as academias militares deve ser compreendido como o processo geral de transformação pelo qual um

¹⁹ OTAN: Organização do Tratado do Atlântico Norte.

²⁰ PESD: Política Europeia de Segurança e Defesa.



cadete passa, desde o início da sua formação na até estar preparado para assumir o seu primeiro cargo após a graduação (Boe & Hjortmo, 2017).

Como o desenvolvimento das competências de liderança dependem da reflexão e da compreensão dos líderes sobre o seu papel de líder (Forsvarsstaben, 2012), este desenvolvimento deverá basear-se, principalmente, na integração de experiências de liderança relevantes aos contextos que se vivem e à capacidade e disposição de cada cadete para aprender com as experiências, através da facilitação da aprendizagem experiencial com base na reflexão (Boe & Hjortmo, 2017). Como estratégia geral possível o processo de desenvolvimento de líderes poderá passar por três etapas que se complementam e se entrecruzam: a) criar uma variedade de experiências que proporcionem oportunidades de aprendizagem experiencial, integrando vários desafios, apoios e avaliações; b) desenvolver a capacidade dos cadetes de aprender com as suas experiências, e c) adaptar os processos de desenvolvimento de liderança ao contexto militar (Boe & Hjortmo, 2017).

O objetivo de um programa de desenvolvimento de líderes, numa academia militar, é criar uma base comum de entendimento e linguagem para todos os cadetes, que futuramente assumirão o papel de comandantes e líderes militares do seu país (USMA, 2018). O desafio é combinar um perfil técnico com uma formação humanística que impacte as capacidades de gestão organizacional dos futuros oficiais (González et al., 2019). Este programa deve seguir uma abordagem integrada, alicerçada na doutrina das Forças Armadas de cada país, nos padrões exigidos pelo ensino superior e na cultura organizacional, baseada em valores e princípios éticos. Além disso, deve incorporar as melhores práticas de desenvolvimento individual e organizacional. Ao concluírem o percurso académico, os cadetes devem estar devidamente preparados para enfrentar com sucesso as missões, cada vez mais desafiadoras, que lhes serão atribuídas enquanto futuros oficiais (USMA, 2018). Por essa razão, os cadetes devem ser formados em competências específicas relacionadas com o conhecimento, a aplicação prática (saber fazer), a reflexão crítica (saber pensar) e o desenvolvimento pessoal e emocional (saber ser ou sentir) (González et al., 2019).

Um programa de desenvolvimento de líderes em contexto militar deve integrar múltiplas dimensões, destacando-se o crescimento individual de cada aluno. Este processo deve centrar-se na construção de conhecimento, de competências e de capacidades, nas áreas académica, militar, física e do próprio carácter. Além disso, o programa deve preparar os cadetes para influenciar positivamente os outros, promovendo atributos como confiança, honestidade, lealdade e coragem moral. Progressivamente, os cadetes devem ter a



oportunidade de assumir papéis e funções formais de liderança, à medida que avançam nos anos de formação. Este desenvolvimento individual deve estar inserido numa cultura organizacional que fomente o sentimento de pertença e a contribuição coletiva para o sucesso institucional (USMA, 2018).

Por exemplo, o modelo de desenvolvimento de liderança da Academia Militar Norueguesa (NMA) centra-se na formação de oficiais, abrangendo três papéis essenciais: líder de pelotão, instrutor/mentor e gestor de recursos, considerados como elementos cruciais para preparar os oficiais para a sua futura prática profissional. Este processo baseia-se em três elementos fundamentais (desafios, apoio e avaliação) que promovem oportunidades de aprendizagem experiencial (Boe & Hjortmo, 2017). Tais elementos procuram estimular o crescimento dos cadetes através de contextos relevantes que desafiem as suas capacidades, ofereçam suporte interpessoal e proporcionem avaliações estruturadas para identificar lacunas e impulsionar melhorias (Boe & Hjortmo, 2017). Os mesmos autores referem também que o modelo de competências da NMA integra quatro áreas principais: proficiência pessoal (autogestão e regulação emocional), proficiência social (colaboração eficaz), proficiência técnica (conhecimento especializado e pensamento crítico) e competência de ser oficial (aplicação prática das competências, em consonância com os valores da sociedade norueguesa). Um ponto de destaque é a ênfase na reflexão antes, durante e após as atividades, bem como na utilização de *coaching* como metodologia pedagógica para potencializar o desenvolvimento.

A capacidade de aprender de forma contínua ao longo da vida profissional, e, quando necessário, desaprender, é um fator motivador significativo. Este princípio constitui a base essencial para a formação em todas as escalas, promoções e cursos de especialização. O modelo de aprendizagem assenta em três elementos fundamentais: a) Os conteúdos, ou seja, os planos de estudo e as unidades curriculares; b) Os alunos, considerando as suas competências, experiências e motivações; e c) O contexto, ou seja, o ambiente, os recursos e os docentes (Vallés, 2018).

Nos planos de estudo das academias²¹, muitas vezes, os processos são complexos e demorados na sua revisão, adaptação e aprovação, o que dificulta a atualização constante para responder às exigências de um ambiente em contínua transformação (Rodríguez, 2019). Vivemos em um contexto cada vez mais VUCA (Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo),

²¹ Por exemplo na Guardia Civil espanhola (Rodríguez, 2019).



com recursos escassos e, provavelmente, com docentes que não estão adequadamente preparados nem motivados para transmitir as competências necessárias aos futuros líderes (Rodríguez, 2019). É importante avaliar cuidadosamente as decisões estratégicas, uma vez que seus riscos e consequências podem ter um grande impacto, e modificá-las posteriormente pode ser extremamente difícil. Já as decisões quotidianas podem ser tomadas de forma rápida e ajustadas conforme os acontecimentos se desenvolvem, realizando correções contínuas de rumo (Serra, 2013).

O presente estudo visa aprofundar a compreensão sobre a formação de líderes no Exército Português, destacando a importância do desenvolvimento contínuo das competências de liderança direta na AM. Ao identificar as práticas formativas importantes para o contexto laboral, as perceções dos oficiais subalternos contribuem para a melhoria das metodologias de formação e para o fortalecimento da liderança durante os ciclos de estudo da AM portuguesa. Tendo como foco principal o *como*, o *porquê* e o *quando* do desenvolvimento dessas competências de liderança, os objetivos específicos são:

1. Identificar as características e competências a desenvolver ao longo do percurso académico dos cadetes na AM, no âmbito da liderança;
2. Identificar os desafios e as lacunas existentes nas práticas formativas na AM relacionadas com o desenvolvimento de competências inerente à liderança direta;
3. Analisar a perceção dos oficiais subalternos sobre a necessidade de formações específicas para o desenvolvimento de competências de liderança durante a formação dos cadetes;
4. Compreender o *como* e *quando* as formações/atividades específicas de liderança direta podem ser implementadas na formação dos cadetes;

5.1. Método

5.1.1. Participantes

A amostra é constituída por 203 oficiais do Exército Português (185 oficiais-subalternos, mais 18 graduados em capitão), formandos de quatro Cursos de Promoção a Capitão (CPC) com idades compreendidas entre os 28 e os 48 anos ($M = 30.46$, $DP = 4.25$), sendo 191 do sexo masculino 12 do sexo feminino. Em relação à participação de missões, 115 oficiais já foram destacados em pelo menos uma missão internacional, onde 52 (44.80%) estiveram na República Centro-Africana, 37 (31.90%) no Afeganistão e 12 (10.30%) no Iraque, 4 (3.4%), 1 (0,9%) no Líbano e 27 (23,3) em outras missões, como por exemplo



missões de cooperação. Como condição para participação do estudo, os oficiais voluntários deviam ser oriundos da AM portuguesa.

5.1.2. Instrumentos

O instrumento de investigação ao qual os participantes responderam foi constituído por um questionário inicial com questões sociodemográficas (e.g., posto idade, sexo e número de missões), com o objetivo de caraterizar a amostra e um questionário com perguntas sobre o ensino de liderança na AM e o seu impacto posterior no contexto laboral com o objetivo de fortalecer um modelo integrativo do desenvolvimento de comando e liderança (e.g., “Ao longo do meu percurso na AM conseguiu adquirir o conhecimento técnico (habilidades, competências e procedimentos) necessário para comandar/liderar como subalterno?”, “Ao longo do meu percurso na AM realizei atividades suficientes como líder e chefe durante as atividades práticas (exemplo, campo; dinâmicas de grupo pontuais, etc.)”, e “Tendo em conta a sua experiência como Oficial, quais as matérias que deveriam ser inseridas na UC M311 - Ética e Liderança”.

5.1.3. Procedimentos

No âmbito do projeto de doutoramento em que o presente estudo está inserido, os oficiais dos Cursos de Promoção a Capitão (CPC) realizados entre janeiro de 2021 e 2024, na Escola das Armas, foram convidados a participar nesta investigação, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade. Para esclarecer eventuais dúvidas relacionadas com o preenchimento, foi disponibilizado previamente o contacto do investigador responsável, antes da obtenção do consentimento informado. Todos os procedimentos realizados no estudo, envolvendo participantes, respeitaram os padrões éticos do comité de investigação institucional e nacional, bem como a Declaração de Helsínquia de 1964, incluindo as suas revisões posteriores ou normas éticas equivalentes.

Quanto à análise de dados, as variáveis quantitativas foram tratadas com recurso ao *software SPSS Statistics 28*, enquanto as respostas abertas do questionário foram analisadas por meio de um processo abduutivo, utilizando o *software QSR Nvivo 11 for Windows*.

5.2. Apresentação de resultados

Em relação às caraterísticas / competências dos líderes militares em contexto rotineiro (Tabela 1) e em contexto adverso (Tabela 2), como exemplo missões internacionais, os



resultados²² revelaram que para situações mais ou menos hostis as características / competências diferem em relação ao grau de relevância.

Caraterística/competência	n	%
Exemplo	76	35,96
Justo	50	24,63
Com tomada de decisão/Decidido	42	20,69
Empático	35	17,24
Humilde	30	14,78
Com conhecimento técnico	30	14,78
Comunicador	28	13,79
Motivador	27	13,30
Honesto	22	10,84

Tabela 1. Caraterísticas / competências dos líderes militares em contexto rotineiro (liderança direta).

Caraterística/competência	n	%
Confiante	47	23,15
Com tomada de decisão/Decidido	47	23,15
Calmo/Controlo emocional e comportamental	35	17,24
Exemplo	33	16,26
Comunicador	31	15,27
Justo	31	15,27
Assertivo	24	11,82
Empático	23	11,33
Iniciativa	22	10,83
Firmeza	21	10,34

Tabela 2. Caraterísticas / competências dos líderes militares em contexto adverso (liderança direta).

A análise das atividades de comando e liderança na AM revela perceções distintas quanto à sua suficiência na preparação dos Oficiais Subalternos (Tabela 3). Menos de metade dos inquiridos (48,8%) considerou adequadas as ações específicas para o desenvolvimento dessas competências, enquanto 35,5% discordaram e 17,7% mantiveram-se neutros. A aquisição de conhecimentos técnicos foi considerada suficiente por 56,6% dos participantes, embora 24,7% tenham discordado. No que respeita aos conhecimentos teóricos, a perceção foi mais positiva, com 73,4% a indicarem suficiência. A transmissão de valores para a liderança foi amplamente reconhecida (75,9%), contrastando com a menor concordância

²² Caraterísticas apresentadas refletem escolhas superiores a 10% dos participantes.



quanto à realização de atividades práticas como líder (46,8%). A UC M311 - Ética e Liderança foi valorizada por 40,8% dos inquiridos, mas 27,6% expressaram dúvidas quanto à sua aplicabilidade. Já a instrução no Corpo de Alunos obteve forte reconhecimento (65,5%) como contributo para a formação em comando. Assim, os dados sugerem um impacto positivo na formação teórica, mas apontam para a necessidade de reforço na vertente prática do desenvolvimento das competências de liderança.

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Nem Discordo/Nem Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
As atividades e ações específicas de desenvolver e valorizar o comando e a liderança foram suficientes para comandar/liderar como Oficial Subalterno.	14 (6,9)	58 (28,6)	36 (17,7)	87 (44,9)	8 (3,9)
Aquisição de conhecimento técnico (habilidades, competências e procedimentos) foi suficiente para comandar/liderar como subalterno.	6 (3,0)	44 (21,7)	38 (18,7)	107 (52,7)	8 (3,9)
Aquisição de conhecimentos teóricos (conceitos) foi suficiente para comandar/liderar como subalterno.	4 (2,0)	20 (9,9)	30 (14,8)	121 (59,6)	28 (13,8)
Foram transmitidos os valores suficientes para exercer liderança, como subalterno.	4 (2,0)	14 (6,9)	31 (15,3)	109 (53,7)	45 (22,2)
Realização de atividades como líder/comandante foram suficientes (exemplo, campo; dinâmicas de grupo pontuais, etc.).	13 (6,4)	55 (27,1)	40 (19,7)	74 (36,5)	21 (10,3)
A UC M311 - Ética e Liderança ministrada na AM contribuiu para o dia-a-dia, como Oficial Subalterno, no âmbito do Comando e Liderança.	20 (9,9)	36 (17,7)	64 (31,5)	74 (36,9)	8 (3,9)
A instrução ministrada no Corpo de Alunos, contribuiu para a minha formação, como comandante/líder.	2 (1,0)	18 (8,9)	50 (24,6)	117 (57,6)	16 (7,9)

Tabela 3. Impacto das atividades realizadas na AM, no âmbito do Comando e Liderança, no contexto laboral, como Oficiais Subalternos (*n* e %).

O teste *t*-Student revelou diferenças estatisticamente significativas entre subalternos com e sem missões internacionais, com médias mais elevadas entre os que não participaram



em missões (Tabela 4). Os oficiais sem experiência operacional avaliam mais positivamente a formação recebida, sobretudo nas atividades práticas para desenvolver liderança e na aquisição de conhecimento técnico. Contudo, não se observam diferenças estatisticamente significativas na aquisição de conhecimentos teóricos, na transmissão de valores para a liderança e na experiência prática como líder. O impacto da UC M311 – Ética e Liderança e da formação no Corpo de Alunos também não difere entre os grupos. Estes resultados sugerem que a experiência operacional pode levar a uma perceção mais exigente da formação inicial em comando e liderança.

	Of. sem Missões (n=90)	Of. com Missões (n=113)	<i>t</i>	<i>p</i>
As atividades e ações específicas de desenvolver e valorizar o comando e a liderança foram suficientes para comandar/liderar como Oficial Subalterno.	3,32 (1,02)	2,89 (1,08)	2,883	0,004
Aquisição de conhecimento técnico (habilidades, competências e procedimentos) foi suficiente para comandar/liderar como subalterno.	3,48 (0,85)	3,21 (1,02)	2,019	0,045
Aquisição de conhecimentos teóricos (conceitos) foi suficiente para comandar/liderar como subalterno.	3,80 (0,84)	3,68 (0,93)	0,944	0,119
Foram transmitidos os valores suficientes para exercer liderança, como subalterno.	3,92 (0,85)	3,83 (0,94)	0,708	0,090
Realização de atividades como líder/comandante foram suficientes (exemplo, campo; dinâmicas de grupo pontuais, etc.).	3,34 (1,08)	3,04 (1,16)	1,945	0,053
A UC M311 - Ética e Liderança ministrada na AM contribuiu para o dia-a-dia, como Oficial Subalterno, no âmbito do Comando e Liderança.	3,02 (1,08)	3,12 (1,02)	-0,626	0,535
A instrução ministrada no Corpo de Alunos, contribuiu para a minha formação, como comandante/líder.	3,63 (0,77)	3,61 (0,818)	0,301	0,764

Tabela 4. Comparação das respostas entre oficiais que participaram ou não em missões ($n=203$).

Nota. Of. = Oficiais.

No âmbito da UC M311 - Ética e Liderança, foi solicitado aos participantes que indicassem quais as matérias que, após a experiência enquanto subalternos, deveriam ser excluídas do programa. Apenas oito participantes (8p) identificaram conteúdos específicos a remover, sendo mencionados: inteligência emocional (2p), gestão de conflitos (2p), liderança em escalões superiores (1p), grupos *versus* equipas (1p), ética (1p) e trabalho de investigação (1p). No entanto, a maioria dos participantes respondeu "nada a referir" (85p [42%]), "não me recordo" (53p [26,4%]), "menos teoria" (30p [14,9%]) ou "sem opinião / nenhuma a excluir" (25p [12,4%]).

Posteriormente, os participantes foram questionados sobre possíveis matérias a incluir na UC. A resposta mais frequente foi "exercícios práticos" (87p [43,3%]), seguida de "partilha de experiências de Oficiais Subalternos" (9p [4,5%]). Contudo, 56 participantes (27,9%) indicaram "nada a referir", 87 (43,3%) "não me recordo" e 5 (2,5%) referiram "nenhuma". Outros temas mencionados incluíram "comunicação" (8p [4,0%]), "motivação" (2p [1,0%]), "gestão de conflitos" (6p [3,0%]) e "inteligência emocional" (3p [1,5%]). Apesar de sugeridos, estes últimos já integram o programa da UC. Adicionalmente, surgiram propostas isoladas, como a inclusão de "autoconhecimento" (1p [0,5%]) e de estágios (1p [0,5%]). Por fim, um participante considerou que "não deve ser UC".

Segundo a Tabela 5, mais de 90% dos participantes consideraram os estudos de caso e os exercícios práticos focados na liderança muito importantes ou fundamentais. Cerca de 70% defenderam a relevância das UC de liderança para o desenvolvimento dos cadetes. Já os seminários foram avaliados como muito importantes ou fundamentais por 56% dos inquiridos, embora 42% os tenham considerado pouco importantes.

	Nada importante	Pouco importante	Muito importante	Fundamental
Estudos de caso (testemunhos de oficiais subalternos)	0 (0,0)	11 (5,4)	79 (38,9)	113 (55,7)
Seminários de liderança	4 (2,0)	86 (42,4)	84 (41,4)	29 (14,3)
Exercícios práticos no Corpo de Alunos direcionados para a liderança	0 (0,0)	7 (3,4)	70 (34,5)	126 (62,1)
Disciplinas de liderança ao longo do percurso académico	6 (2,9)	56 (27,6)	101 (49,8)	40 (19,7)

Tabela 5. Atividades de liderança importantes a realizar na AM ($n=203$).



A Tabela 6 apresenta os níveis de concordância dos participantes em relação aos possíveis conteúdos lecionados ao longo dos cinco anos de formação na AM, com ênfase no desenvolvimento de competências ligadas ao comando e à liderança. Os conteúdos relacionados com comunicação verbal e não verbal, bem como a motivação e a inteligência emocional, apresentam variações quanto ao momento mais apropriado para serem ministrados ao longo do percurso académico. De acordo com os participantes, temas, como o papel de liderado (*follower*), o autocontrolo/autoconfiança e as teorias e conceitos de liderança devem ser introduzidos nos primeiros anos da formação dos cadetes, permitindo a construção de uma base sólida para o desenvolvimento futuro.

No que respeita aos valores inerentes ao comando e liderança, os resultados apontam para uma valorização progressiva ao longo do tempo, atingindo o ponto máximo no 3.º ano. Este resultado destaca a relevância dos valores como uma condição essencial para o desempenho eficaz em funções de comando.

Relativamente à gestão de conflitos e às provas de situação, que incluem a tomada de decisão, os dados mostram uma evolução positiva na perceção da adequação dos conteúdos ministrados, com um pico de concordância no 4.º ano. Este resultado sublinha a relevância de metodologias práticas e contextuais, que se tornam particularmente valorizadas nos anos finais da formação, preparando os cadetes para desafios mais aplicados e complexos no futuro, como subalternos.

	Ano letivo					Excluir
	1º	2º	3º	4º	5º	
Comunicação Verbal e Não Verbal	118	112	121	114	93	5
O que é ser liderado (<i>follower</i>)	162	111	48	33	26	5
Valores inerentes ao comando e liderança	94	100	122	102	85	5
Autocontrolo/Autoconfiança	140	125	106	89	81	4
Inteligência emocional	106	94	113	106	99	6
Gestão de Conflitos	61	68	101	125	105	4
Teorias e conceitos de liderança	120	90	63	39	30	8
Provas de situação - Tomada de decisão	97	97	133	137	123	5
Motivação	127	111	113	105	107	7

Tabela 6. Níveis de concordância aos possíveis conteúdos lecionados ao longo na AM ($n=203$).



No contexto da formação em comando e liderança durante a frequência na AM, os participantes destacaram outras atividades como importantes, sendo que algumas delas estão alinhadas com os conteúdos mencionados anteriormente (Tabela 7).

	<i>n</i>	%
Realizar mais exercícios práticos de curta duração, com rotatividade dos líderes/comandantes (exemplo: STX)	55	27,09
Realizar exercícios com sargentos e praças	22	10,84
Apresentar exemplos práticos de situações vividas de oficiais subalternos - FND e nas unidades (de acordo com arma/serviço)	19	9,36
Estágios/visitas de unidades militares dos cadetes mais antigos consoante a sua arma ou serviço (serem sombras de of. subalternos)	16	7,88
Ministrar Cursos de Formação Geral (TPO)	8	3,94
Resolução de problemas	7	3,45
Comandar alunos de anos anteriores	4	1,97
Rotatividade dos comandantes-alunos de Pelotão (semestralmente ou até trimestralmente)	4	1,97
Em coordenação com a ESE ou com outras academias, efetuar exercícios de campo	4	1,97
Introdução à gestão do pessoal civil	4	1,97
Psicologia de aprendizagem e comportamento humano	3	1,48
Elaboração de recensões e leitura obrigatória de alguns livros sobre a temática/filmes temáticos	2	0,99
Acompanhamento atividades/ exercícios de Un do Exército	1	0,49
Relação ao subordinado	1	0,49
Acompanhamento na Prova de Aptidão Militar	1	0,49
Liderança na aérea digital	1	0,49
Formação sobre 1º Socorros Psicológicos e Gestão de <i>Stress</i>	1	0,49
Testemunho de sargentos e praças sobre as perspetivas futuras no Exército e como se sentem nas unidades	1	0,49

Tabela 7. Atividades de liderança também consideradas como importantes (*n*=203).

5.3. Discussão de resultados

O presente estudo visou aprofundar a compreensão sobre a formação de líderes no Exército Português, destacando a importância do desenvolvimento contínuo das competências de liderança direta ao longo do percurso académico na AM. Ao identificar as práticas formativas consideradas relevantes para o contexto profissional futuro, as perceções recolhidas junto de oficiais subalternos contribuíram para a identificação de características, desafios e lacunas nas metodologias de formação, bem como para uma reflexão sobre o



modo, o momento e o propósito da integração de competências de liderança nos diferentes ciclos de estudo.

Relativamente às competências requeridas em contextos de rotina e de adversidade, os participantes atribuíram níveis de importância distintos, refletindo as exigências específicas de cada cenário. Em contexto de rotina, a liderança militar centra-se no treino e bem-estar dos subordinados, ao passo que, em ambientes adversos, privilegia a execução da missão (Wong et al., 2003). Nestes cenários, frequentemente imprevisíveis e de elevado risco, como os teatros de operações, a tomada de decisão rápida e eficaz torna-se crucial (Rosinha et al., 2017; Soeters & Bijlsma, 2017). A liderança revela-se, assim, determinante na superação da adversidade, sendo a confiança entre líder e subordinados um fator-chave para o êxito das operações (Hannah et al., 2009; Stubbendorff & Overstreet, 2019).

Os resultados realçaram ainda a importância da capacidade de decisão em ambientes voláteis, do controlo emocional e da serenidade em situações críticas, convergindo com as conclusões de Rosinha et al. (2017), que sublinham a necessidade de decisões rápidas, informadas e responsáveis. Paralelamente, foi reforçada a figura do líder como exemplo de conduta, em linha com os princípios clássicos da arte de comandar (AM, 1985; Vieira, 2002).

A comunicação eficaz foi amplamente valorizada, destacando-se a assertividade e a empatia como pilares fundamentais. Estas competências pressupõem não apenas clareza na transmissão de mensagens, mas também sensibilidade à metacomunicação²³ (Soeters & Bijlsma, 2017; Rodríguez, 2019). Todavia, conforme alerta Parrilla (2013), tais competências emocionais continuam frequentemente ausentes dos programas de formação militar, o que poderá comprometer a eficácia dos futuros líderes. Neste sentido, os dados reforçam a necessidade de integração intencional e progressiva destas competências nos planos curriculares e extracurriculares da AM, considerando tanto contextos de rotina como de elevada adversidade, e sublinhando a interdependência entre *soft skills* e o sucesso operacional.

A maioria dos participantes considerou insuficiente a quantidade de atividades dirigidas ao desenvolvimento de competências de liderança ao longo da formação. Esta perceção aponta para lacunas estruturais nas práticas formativas, cuja superação requer uma revisão crítica dos métodos pedagógicos e das oportunidades práticas oferecidas aos cadetes.

²³ Metacomunicação refere-se à capacidade de perceber e compreender os elementos subjacentes à comunicação, como emoções, intenções e sinais não-verbais, que influenciam o significado da mensagem transmitida (ver Apêndice sobre os Axiomas de Comunicação).



Uma possível explicação para estas perceções encontra respaldo nos testemunhos de oficiais subalternos com experiência em teatros de operações internacionais, que reiteraram a importância do ajustamento do estilo de liderança ao contexto específico (Vieira, 2002). Tal capacidade exige autoconhecimento, flexibilidade e treino rigoroso, atributos que, embora fundamentais, nem sempre se encontram plenamente desenvolvidos no decurso da formação.

No que respeita à transmissão dos valores na AM, a maioria dos participantes considerou-a adequada. Os valores pessoais, segundo Schwartz (1999), constituem princípios orientadores duradouros, influenciando decisões e comportamentos. Vieira (2002) defende que os valores militares devem refletir os princípios éticos e sociais da nação. A AM procura promover esta coerência através de atividades que visam a interiorização de valores institucionais, assegurando que os futuros oficiais se identifiquem com os princípios do Exército e da GNR (AM, 2016b). Esta dimensão valorativa, transversal à liderança, revela-se essencial para a formação de uma identidade profissional sólida e ética.

Os níveis mais baixos de concordância registaram-se relativamente à suficiência das oportunidades práticas de liderança e à eficácia da UC de Ética e Liderança. O reduzido impacto da UC, evidenciado por uma elevada percentagem de respostas neutras (31,5%), indica a necessidade de reformulação do seu conteúdo e metodologia. Assim, recomenda-se a adoção de um modelo teórico-prático centrado no desenvolvimento de competências (Díaz, 2005), incorporando metodologias colaborativas, resolução de problemas e avaliação contínua e autêntica.

Os dados também confirmam a valorização das metodologias ativas, como os estudos de caso e os exercícios práticos de liderança no Corpo de Alunos. A maioria dos participantes reconheceu ainda a relevância de outras UC centradas na liderança, apesar de 42% considerarem os seminários de menor impacto. Estas perceções devem ser consideradas na reformulação dos planos de estudo, de forma a ajustar os conteúdos e as abordagens pedagógicas às necessidades formativas identificadas.

A comunicação – verbal e não verbal – foi reiteradamente identificada como competência essencial. Esta observação reforça a importância de desenvolver, desde os anos iniciais, habilidades comunicacionais, tanto em contexto curricular como em experiências práticas. Em termos de organização temporal da formação, os participantes sugeriram que temas como o papel do liderado, o autocontrolo e as teorias de liderança fossem abordados nas fases iniciais, criando uma base sólida para o desenvolvimento posterior. Esta proposta



está alinhada com autores como Ávila et al. (2021), que defendem a formação simultânea de líderes e liderados, com uma progressão pedagógica clara e intencional.

Os valores associados ao comando e liderança foram valorizados de forma crescente até ao 3.º ano, sublinhando a sua centralidade na formação. Tal como referem o HDA (2015) e o Estado-Maior do Exército (2011), o desenvolvimento da liderança deve assentar numa cultura institucional orientada por valores partilhados, os quais moldam profundamente a conduta individual e coletiva (MacIntyre, 2008; Tamayo et al., 2000).

A formação de líderes na AM requer, assim, um currículo que articule pensamento crítico, competências de decisão e ensino prático (Bakhtiyorovich, 2024). Os resultados indicam a necessidade de trabalhar conteúdos como gestão de conflitos e provas de situação nas fases finais do percurso, quando os cadetes se preparam para funções de comando, assegurando a sua preparação para cenários complexos e exigentes.

Por fim, a crescente valorização das competências interpessoais e comportamentais (*soft skills*), como comunicação, resolução de problemas e criatividade, espelha uma tendência transversal à formação militar contemporânea (Guimbao, 2019). Este tipo de competências, que não pode ser substituído por tecnologia, deve ser desenvolvido através de experiências curriculares e extracurriculares significativas. Exemplos internacionais, como os da AMAN (Brasil) e da AGM (Espanha), ilustram boas práticas que podem inspirar a AM portuguesa a repensar o *timing* e a natureza das experiências de liderança propostas aos cadetes. Nesse sentido, a reformulação da UC de Ética e Liderança desde 2020 e a criação de programas como o *Resilience Training + and Leader Development* e o *Effective Communication in the Command and Leadership Process* (Pessoa dos Santos et al., 2020; 2024) vão ao encontro dos objetivos deste estudo, ao reforçarem a dimensão prática e comunicacional da liderança em contextos exigentes.

5.4. Conclusões

Os resultados deste estudo evidenciam que os oficiais subalternos do Exército Português reconhecem a importância de uma formação sólida e intencional em competências de liderança direta ao longo do percurso académico na AM. As competências mais valorizadas incluem a capacidade de decisão em contexto adverso, o controlo emocional, a comunicação eficaz e a exemplificação de condutas éticas. Os dados obtidos reforçam a necessidade de integrar, desde os primeiros anos, conteúdos e experiências práticas orientadas para o desenvolvimento destas competências, em alinhamento com os contextos operacionais que os futuros oficiais irão enfrentar.



A análise permitiu também identificar fragilidades na formação atual, nomeadamente no número e qualidade das oportunidades práticas de liderança, bem como na perceção limitada sobre a eficácia da UC de Ética e Liderança. As sugestões dos participantes apontam para a necessidade de reformular os programas de formação, integrando metodologias ativas, partilha de experiências operacionais e uma articulação mais clara entre teoria e prática.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se a utilização de um questionário com predominância de itens fechados, o que pode ter limitado a profundidade das respostas. Acresce que os dados recolhidos refletem perceções individuais, sujeitas a enviesamentos de memória ou interpretação.

Os resultados revelam implicações práticas relevantes, nomeadamente a necessidade de reforçar, nos planos curriculares da AM, o treino prático da liderança em contextos que simulem de forma realista as exigências operacionais. a introdução progressiva de competências emocionais e sociais (*soft skills*) e o desenvolvimento de programas de mentoria e tutoria com base na experiência dos oficiais subalternos. A formação contínua de docentes e a revisão dos métodos de avaliação são igualmente recomendadas para assegurar maior coerência entre os objetivos da formação e os resultados esperados.

Para estudos futuros, sugere-se a aplicação de métodos qualitativos, como entrevistas individuais ou coletivas (*focus group*), que permitam aprofundar a compreensão das experiências formativas e identificar lacunas não captadas pelos inquéritos. Sugere-se também a realização de estudos longitudinais para avaliar o impacto das reformas curriculares na eficácia do desempenho dos jovens oficiais em contexto operacional. Por último, recomenda-se que futuras investigações explorem, por via qualitativa, o papel dos docentes na promoção das *soft skills* dos cadetes, de modo a identificar estratégias pedagógicas que potenciem o desenvolvimento de competências transversais essenciais à liderança militar.



Capítulo 6. A liderança começa pelo exemplo? A perceção dos docentes da Academia Militar (Estudo 3)

Para este capítulo, importa recordar que a definição de liderança permanece um desafio complexo, em virtude da multiplicidade de perspetivas a partir das quais tem sido abordada (Daniëls et al., 2019). Apesar dessa diversidade, várias correntes convergem na ideia de que a liderança consiste num processo de influência intencional exercida por um indivíduo sobre os demais, com o propósito de organizar as atividades e dinâmicas de um grupo ou organização (Yukl, 2013). Contudo, enquanto a maioria dos autores caracteriza a liderança essencialmente como a capacidade de influenciar um grupo, outros sustentam que esta deve igualmente ser compreendida como a aptidão para construir e manter equipas com elevado desempenho (Hogan & Kaiser, 2005).

Várias teorias são utilizadas quando os investigadores enquadram a sua investigação em torno da liderança de professores (Shen, et al., 2020). Podemos salientar que a liderança na educação é estudada tendo como foco o processo e objetivos centrais da educação, ou seja, o ensino e a aprendizagem, e a realização dos estudantes (Bush & Glover, 2003). Estes autores propõem um significado de liderança como um processo de influência baseado em valores e crenças claras e que conduz a uma "visão" para o estabelecimento de ensino, articulada em três dimensões: (1) liderança é um processo de influência para estruturar e organizar os processos numa determinada organização, (2) liderança está relacionada com valores organizacionais e o compromisso das pessoas com esses valores e (3) visão é uma característica essencial de uma liderança eficaz.

Sebastian et al. (2017) referem que a liderança dos professores envolve a influência dos mesmos sobre o processo de tomada de decisões-chave em toda o estabelecimento de ensino. York-Barr e Duke (2004) consideram que o conceito de liderança de professores é geralmente entendido a ações para o estabelecimento de relações, quebra de barreiras e concentração de recursos na organização, num esforço de melhorar as experiências e os resultados educacionais dos alunos. Na mesma perspetiva, Wenner e Campbell (2017) destacam, entre outros pontos, que a liderança dos professores ultrapassa as paredes da sala de aula, incluindo a promoção da aprendizagem profissional e que o objetivo é melhorar a aprendizagem dos alunos, sendo considerado um processo de facilitação das mudanças que contribuem para a melhoria dos estabelecimentos de ensino. No entanto, a relação entre a liderança dos professores e o sucesso escolar dos alunos ainda não é clara (Harris, 2005).



Felizmente, nos últimos anos têm sido realizados vários estudos empíricos sobre este tema, surgindo alguns que corroboram com esta ligação.

O estudo desenvolvido por Ingersoll et al. (2017) teve como objetivo responder a quatro conjuntos de questões de investigação, das quais se salientam as seguintes: (1) Quais são os níveis de liderança pedagógica nos estabelecimentos de ensino?; (2) Qual a relação entre a liderança pedagógica e o desempenho académico dos alunos?; (3) Qual o papel dos professores no exercício da liderança escolar?; e (4) De que modo a liderança exercida pelos professores, particularmente nos processos de tomada de decisão ao nível das escolas, se relaciona com o aproveitamento escolar dos alunos? Os dados utilizados neste estudo provêm do inquérito *Teaching, Empowering, Leading, and Learning* (TELL), aplicado a cerca de 1,3 milhões de professores e diretores de mais de 30 000 escolas públicas, distribuídas por 23 estados norte-americanos, entre os anos de 2008 e 2014. Uma característica distintiva deste inquérito reside no seu carácter longitudinal em alguns estados, o que possibilita a análise das dinâmicas e transformações ocorridas nos estabelecimentos de ensino ao longo do tempo. Os principais resultados revelaram uma associação significativa entre os níveis de liderança pedagógica (incluindo a liderança exercida pelos docentes) e o desempenho académico dos alunos. Em concreto, as escolas que apresentaram níveis mais elevados de liderança pedagógica e de liderança docente registaram melhores resultados escolares, tanto na área da matemática como na literacia.

No entanto, alguns elementos que caracterizam a liderança pedagógica e as áreas de liderança dos docentes que têm maior impacto no desempenho académico são, paradoxalmente, os menos frequentemente implementados nas escolas, o que significa que existe a necessidade de reformar a forma como aplicados. Neste estudo, no aspeto mais focado nos docentes como líderes, poder-se-á referir que a autoridade dos professores em questões relacionadas com o comportamento e a disciplina dos alunos conduz a um maior sucesso académico. Isto porque, os docentes têm uma responsabilidade substancial na manutenção da ordem no estabelecimento escolar, como um todo e dentro das salas de aula, aplicando as normas e regras disciplinares. Contudo, os resultados revelam que os docentes têm pouca influência na definição das regras, normas e padrões comportamentais a nível escolar (Ingersoll et al., 2017).

Atualmente, ao nível do ensino superior, muitas instituições estão a passar por processos de mudança em que o desenvolvimento das competências dos alunos torna-se o eixo central do processo de ensino-aprendizagem, além dos conhecimentos inerentes às UC



que os discentes precisam adquirir (Hernández-López et al., 2016). Procura-se assim, fomentar o desenvolvimento de competências como forma de garantir a eficácia da educação e maximizar a eficiência da escolarização, através da interligação da relação docente-discentes, no processo de ensino e aprendizagem (Hernández-López, et al., 2016). O papel do docente universitário é preponderante para orientar as atividades de aprendizagem (Kember, 2009), socorrendo-se de metodologias cada vez mais inovadoras e fundamentais no desenvolvimento de competências (Salas Velasco, 2014), sempre adequando as mesmas à aprendizagem, tendo a relação docente-discente uma importância crucial (Hernández-López et al., 2016).

Também para Lizote et al. (2021), o papel dos docentes é essencial para fortalecer a motivação, a satisfação, a dedicação e o comprometimento dos discentes. O estudo efetuado por estes autores, com 198 discentes de um estabelecimento de ensino superior brasileiro que avaliaram o estilo de liderança de 29 professores, apresentou como resultados que o estilo de liderança predominante nos docentes foi o transformacional, aparecendo em segundo lugar a liderança transacional, com uma média muito próxima do primeiro. O terceiro estilo de liderança foi o *laissez-faire* declarando que os discentes não reconhecem nos seus docentes este conceito de liderança.

Outros resultados do mesmo estudo revelam que quanto mais alta a nota do docente, o estilo predominante mensurado pelo MLQ é transformacional. Por outro lado, quanto mais baixa a nota do docente na avaliação institucional mais alta é a nota para liderança *laissez-faire*.

No estudo de Greenier e Whitehead (2016) foi aplicado um inquérito com perguntas específicas de resposta aberta e curta a 56 professores de inglês de língua materna. O objetivo era compreender a forma como o modelo de liderança autêntica se aplica ao ensino de línguas. Os resultados do estudo realçaram que o conceito de liderança na sala de aula não está apenas retido no pensamento consciente dos docentes, mas está, em certa medida, está incorporado nas práticas e nas metodologias de ensino. Este artigo defende que, ao aplicar os princípios da liderança autêntica na prática da sala de aula, os professores serão mais capazes de gerir os desafios do ensino das línguas, melhorar e enriquecer as suas competências e alcançar um maior sucesso profissional.

Conforme refere Warren (2021), os docentes são fundamentais no sucesso dos seus alunos dentro da sala de aula. O estudo deste autor apoia a noção de que o docente é o maior fator que determina o crescimento dos alunos na sala de aula, sendo que precisam de possuir



competências de liderança. Para Warren (2021), este é um fator fundamental para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Os professores líderes que usufruem de excelentes capacidades de gestão das suas turmas são mais capazes de conduzir os seus alunos ao sucesso académico (Warren, 2021). O mesmo autor considera que os docentes líderes são movidos pelo desejo de melhorar a aprendizagem dos seus alunos, sendo que estes têm uma maior probabilidade de ter sucesso académico, bem como em outras áreas de crescimento, em comparação com aqueles alunos cujo docentes não têm liderança dentro e fora da sala de aula.

Com base na necessidade de novos paradigmas promovidos pelo quadro do ensino superior europeu, em 2016, Hernández-López e colaboradores apresentaram um estudo, com uma amostra de 145 estudantes de licenciatura em gestão numa universidade espanhola, que tinha a finalidade de explorar a influência do docente na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências nos seus discentes. Os seus resultados revelaram que existe uma relação direta entre a perceção dos alunos sobre a adequação dos métodos de ensino escolhidos pelo docente e a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências. No mesmo estudo também é salientado que a capacidade do docente de criar uma boa relação com o aluno está indiretamente associada à aquisição de conhecimentos alcançados e ao desenvolvimento de competências, através da ligação estabelecida com a adequação dos métodos de ensino.

Como referem Fernandez et al. (2010), para ser um bom docente, não basta ter conhecimentos e experiência na disciplina específica a lecionar, mas também precisam de formação pedagógica na utilização dos métodos de ensino. Díaz (2005) agrupou, em três blocos, os métodos didáticos utilizados (Quadro 17), segundo procedimentos, técnicas, atividades e tarefas de ensino e aprendizagem.

O autor refere que estes métodos de ensino e podem ser aplicados em várias combinações, de acordo com os objetivos a atingir, onde a análise e o conhecimento de cada situação específica permitirão assim determinar a possibilidade de intervenção do docente no processo de ensino-aprendizagem. A multiplicidade de métodos parece assim ser a forma mais frutuosa de empreender a renovação didática do ensino universitário (Díaz, 2005).



Foco didático para a individualização: Esta abordagem centra-se no aluno enquanto indivíduo.

Ensino programado	Aprendizagem sequencial e autónoma, com objetivos claros e ritmo próprio.
Ensino modular	Unidades de aprendizagem independentes e organizadas em módulos estruturados.
Aprendizagem autodirigida	O aluno gere o seu próprio processo de aprendizagem, frequentemente mediado por um “contrato” de aprendizagem negociado com o professor.
Método de investigação	Requer que o aluno identifique problemas, formule hipóteses, analise resultados e tire conclusões.
Tutoria académica	O docente ajusta o ensino às características do aluno, orientando-o nos aspetos académicos.

Foco na socialização didática: Valoriza a dimensão social do ensino

Aula tradicional	Centrada no professor, com transmissão oral do conhecimento para um grupo que aprende ao mesmo ritmo.
Estudo de caso	Análise de situações reais ou hipotéticas para encontrar soluções.
Método do incidente	Resolução de problemas a partir de descrições incompletas, com o professor desempenhando papéis dos intervenientes.
Ensino por centro de interesse	Formação de subgrupos em torno de temas escolhidos livremente.
Seminário	Trabalho em pequenos grupos para investigar temas especializados.
Tutoria entre pares	Um estudante mais experiente ensina outro, sob supervisão do professor.
Grupos pequenos de trabalho	Grupos colaboram em tarefas propostas pelo professor.
Aprendizagem cooperativa	Grupos heterogéneos colaboram para alcançar os objetivos de aprendizagem de todos os participantes.

Enfoque globalizado: Promove a interdisciplinaridade no ensino.

Projetos	Trabalho individual ou em grupo, guiado pelos interesses dos estudantes e apoiado pelo professor.
Resolução de problemas	Metodologia interdisciplinar para identificar problemas, formular hipóteses e propor soluções em grupo.

Quadro 17. Métodos didáticos aplicados no processo ensino-aprendizagem. Adaptado de Díaz (2005).

Esta junção de métodos, poderá fracionar a perspetiva tradicional, ou seja, a liderança docente tem sido estudada no âmbito formal, associada a funções e responsabilidades nas estruturas hierárquicas da escola. No entanto, neste âmbito, considera-se também a dimensão informal, que destaca os docentes como líderes no processo de aprendizagem, inovadores na



prática pedagógica e cocriadores de conhecimento, tanto dentro como fora da sala de aula (Flores, 2016). O esforço do docente para criar um ambiente descontraído, de confiança mútua e de diálogo com os alunos trará benefícios para cada um deles, uma vez que os alunos estarão mais dispostos a participar e a esclarecer as suas dúvidas (Díaz, 2005).

Burns (1978) refere que os líderes motivados inspiram os seus seguidores a conquistarem desafios de padrão elevado com otimismo, i.e., o líder exerce uma transformação nos seguidores por meio de sua influência, estimulando o pensamento crítico e demonstrando uma preocupação mais individualizada. A propensão à criatividade e à inovação é característica marcante de líderes com um otimismo mais pronunciado, que procuram constantemente novas formas de abordar os problemas (Abbas & Raja, 2015). Num mundo em constante mudança, os docentes, cada vez mais precisam ser versáteis e adaptáveis. Além de dominar conhecimentos técnicos específicos, é fundamental que possam ter competências, como resolução de problemas, pensamento crítico, comunicação, trabalho em equipa e disponibilidade de aprender ao longo da vida (Succi & Canovi, 2020).

A competência pode ser entendida como uma característica pessoal que está diretamente ligada à forma eficaz ou excelente como alguém desempenha uma determinada função ou responde a uma situação profissional (Spencer & Spencer, 1993). Para Boyatzis (2016) trata-se de um conjunto de qualidades internas que permitem alcançar um desempenho excecional. Armstrong et al. (2016) definem-na como um conjunto de atributos que podem ser medidos e que permitem distinguir um bom desempenho de um mau. Já Rastgoo (2016) relaciona a competência com a forma como as pessoas executam as suas tarefas e enfrentam situações concretas.

As competências podem ser divididas em competências essenciais ou técnicas (*hard skills*) que abrangem os conhecimentos e as capacidades necessárias para a eficácia em contexto laboral, e as competências transversais ou genéricas (*soft skills*), que incluem os atributos pessoais que influenciam a maneira como nos relacionamos com os outros (Brahim, 2022). Estas últimas competências, muitas vezes conhecidas como competências interpessoais, são por vezes difíceis de definir.

No âmbito deste estudo, identificam-se como competências fundamentais para o desempenho docente a literacia digital, a capacidade de comunicação, a criatividade (incluindo as capacidades analítica, de resolução de problemas e inovação) e a cooperação (abrangendo as competências interpessoais, colaborativas e de trabalho em equipa) (Tinsiri, 2012). Nesta linha, Crosbie (2005) acrescenta a atitude adequada, o conhecimento e a



percepção multicultural, bem como uma liderança ajustada. Kanokorn et al. (2014), ao desenvolverem um programa para melhorar competências transversais em quatro fases, destacam a comunicação, o pensamento crítico, a resolução de problemas, o conhecimento técnico e o trabalho em equipa como pilares fundamentais da docência eficaz. Segundo os mesmos autores, docentes comprometidos com a aprendizagem ao longo da vida e com a gestão eficaz da informação tendem a exercer a sua atividade de forma mais eficiente e eficaz.

Neste contexto, torna-se relevante analisar o papel do otimismo disposicional na liderança, dado o seu impacto positivo no desempenho, na motivação e na gestão de equipas. O otimismo disposicional, definido como a expectativa generalizada de resultados positivos (Scheier & Carver, 1985), associa-se fortemente à liderança transformacional, caracterizada pela influência idealizada, motivação inspiradora, estimulação intelectual e consideração individual (Kenneally, 2020; Popper & Mayseless, 2013; Pritzker, 2001). Líderes com elevado otimismo são mais eficazes a inspirar os seus seguidores, a promover ambientes positivos e esperançosos e a impulsionar mudanças organizacionais (Popper & Mayseless, 2013).

Este traço psicológico atua como amortecedor face ao cinismo e à adversidade, revelando-se essencial em contextos de instabilidade organizacional (Azizaha et al., 2021). A capacidade de apresentar uma visão clara e entusiasmante do futuro está intrinsecamente ligada a esta disposição otimista, permitindo aos líderes reforçar a confiança das suas equipas (Popper & Mayseless, 2013). Adicionalmente, o otimismo favorece a persistência face às dificuldades e potencia a liderança eficaz em contextos exigentes, como demonstrado no estudo de Chemers et al. (2000) sobre cadetes avaliados pelos seus professores de ciências militares.

O otimismo não se limita à liderança transformacional. Mesmo no exercício de práticas transacionais, líderes otimistas mantêm uma atitude positiva, influenciando favoravelmente o moral da equipa e aumentando a produtividade ao centrarem-se nas recompensas e no potencial de melhoria dos seus colaboradores (Monehin & Diers-Lawson, 2022; Scheier & Carver, 2018). Esta disposição fomenta uma abordagem resiliente, com estratégias de *coping* adaptativas face ao *stress*, e associa-se a um desempenho superior em contextos académicos e profissionais (Magnano et al., 2015; Segerstrom & Nes, 2006).

Deste modo, torna-se evidente que as características associadas ao otimismo disposicional têm implicações diretas para a liderança na docência. A promoção de uma



aprendizagem significativa e transformadora, como se pretende na AM, exige uma pedagogia centrada no discente, que integre dimensões cognitivas, emocionais e comportamentais (Curiel, 2010). Esta abordagem requer mudanças metodológicas e atitudinais, com impacto na qualidade da relação pedagógica e no desenvolvimento das competências dos alunos (Hernández-López et al., 2016). Assim, a eficácia docente ultrapassa o domínio disciplinar. Exige, além do conhecimento técnico, formação pedagógica e capacidade de planejar, implementar e refletir sobre a prática educativa, mobilizando competências que influenciem positivamente o percurso dos alunos (Fernandez et al., 2010; Flores, 2016). Neste contexto, o docente assume um papel de liderança educativa, em que o otimismo disposicional adquire particular relevância.

Docentes, identificados como líderes otimistas, tendem a demonstrar maior satisfação profissional, perceção mais leve da carga de trabalho, elevado sentido de autoeficácia e relações interpessoais mais positivas (Marcionetti & Castelli, 2023). Estes aspetos estão associados a melhores práticas de gestão da sala de aula e, consequentemente, a um impacto mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem (Brown et al., 2021). Como salienta a literatura, o otimismo disposicional favorece a persistência, a resolução de problemas, a inovação e a orientação para objetivos (Santos & Faro, 2020; Wunderley et al., 1998; Byham, 2000).

Na AM, a formação de cadetes deve integrar esta perspetiva, articulando o desenvolvimento técnico com as chamadas *soft skills*, através de práticas pedagógicas estruturadas e inovadoras. Os docentes, enquanto líderes formadores, desempenham um papel essencial neste processo. Importa, por fim, salientar que o otimismo pode ser desenvolvido. Como defendem Crane e Crane (2007), este traço pode ser ensinado e integrado em programas de formação, contribuindo para culturas organizacionais resilientes e orientadas para soluções, fundamentais em contextos de elevada exigência como o da liderança militar e académica.

Assim, os objetivos do presente estudo com docentes da AM portuguesa são:

- (a) Compreender a importância das *soft skills* para os docentes da AM;
- (b) Identificar as *soft skills* mais importantes para um docente ter na sala de aulas;
- (c) Conhecer as perceções dos docentes da AM sobre os estilos de liderança que os docentes devem ter nas salas de aulas;
- (d) Relacionar os estilos de liderança e a performance com o otimismo disposicional.



6.1. Método

6.1.1. Participantes

Foi utilizada uma amostra de conveniência, em que o critério de inclusão era ser docente da AM, civil ou militar. A amostra foi constituída por 51 docentes da AM, sendo 38 (74,51%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 31 e os 62 anos ($M=47,14$; $DP=4,89$). Quanto à categoria, 32 (62,75%) são docentes militares e 19 (37,25%) são docentes civis. Em relação ao tempo de serviço, total e na AM, verifica-se uma heterogeneidade (Tabela 8).

Área que leciona	Tempo de docente	Total de serviço	Na AM
Ciências Exatas	0 -5	5	11
	6-10	4	4
	11-15	1	4
	16-20	3	0
	+ de 20	8	2
Ciências Sociais	0 -5	5	9
	6-10	7	6
	11-15	0	1
	16-20	2	2
	+ de 20	6	2
Outras	0 -5	6	6
	6-10	2	2
	11-15	2	2
	16-20	0	0
	+ de 20	0	0
Outras		51	51

Tabela 8. Tempo de serviço e áreas que os docentes lecionam ($n=51$)

6.1.2. Instrumentos

Questionário de Dados Pessoais e Sociodemográficos. O questionário, construído para o presente estudo, teve como objetivo recolher dados pessoais e sociodemográficos dos participantes (e.g., sexo, idade) e informações associadas à vida de docente (e.g., área que leciona, anos que leciona e anos que leciona na AM).

Questionário de Liderança Multifatorial (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ-5X) de Bass e Avolio (1995), adaptado por Dias (2007). O MLQ-5X é constituído por um conjunto de 45 questões respondidas através de uma escala tipo *Likert* (de 1= Nunca até 5 - Frequentemente). Consoante a resposta que os participantes selecionam, caracterizam os seus comportamentos de liderança na sala de aulas.



De acordo com as suas percepções serão identificados os estilos de liderança na sala de aulas (transformacional, transacional e *laissez-faire*). No mesmo questionário também são avaliados os resultados relativos ao esforço-extra, a eficácia e a satisfação (Quadro 18).

Dimensões do MLQ	Componentes	Ítems
Liderança Transformacional	Influência Idealizada atributos	10-18-21-25
	Influência Idealizada comportamentos	6-14-23-34
	Motivação Inspiradora	9-13-26-36
	Estimulação Intelectual	2-8-30-32
	Consideração Individualizada	15-19-29-31
Liderança Transacional	Reforço Contingente	1-11-16-25
	Gestão por Exceção – ativa	4-22-24-27
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Gestão por Exceção – passiva	3-12-17-20
	Ausência de Liderança	5-7-28-33
Performance do Líder	Esforço-Extra	39-42-44
	Eficácia	37-40-43-45
	Satisfação	38-41

Quadro 18. Estrutura do MLQ-5X.

Dias (2007), em relação à consistência interna, obteve $\alpha = 0,91$ para a escala global, revelando assim, muito boa consistência interna, concluindo que questões se referem a uma mesma dimensão, isto é, permitem determinar o perfil de liderança. No presente estudo o $\alpha = 0,90$, o que também representa uma boa consistência interna, na escala global. Em relação à consistência interna das dimensões Liderança Transformacional, Liderança Transacional, Liderança *Laissez-Faire* e Performance do Líder, os valores obtidos foram respetivamente, $\alpha = 0,90$, $\alpha = 0,68$, $\alpha = 0,90$, e $\alpha = 0,91$.

Life Orientation Test – Revised (LOT-R, Scheier, et al., 1994, adaptado por Faria, 1999). O LOT-R mede o Optimismo Disposicional e é constituído por 10 ítems. A resposta é através de uma escala tipo Likert (1- Discordo totalmente até 5 - Concordo totalmente). Os ítems 2, 5, 6 e 8 funcionam como distratores e não são contabilizados (Laranjeira, 2008). Os ítems 3, 7 e 9 são ítems invertidos (Scheier et al., 1994). O otimismo pode ser visto como a aptidão para dar significados internos positivas às situações com os quais nos deparamos, mantendo uma visão geral positiva, mesmo frente aos acontecimentos e mudanças adversas.

O *score* da dimensão Optimismo Disposicional varia entre 6 e 30 e resulta do somatório das pontuações dos 6 ítems (i.e., exceto os ítems distratores). A interpretação dos resultados deve ir no sentido de quanto maior for a pontuação, maior será o otimismo

disposicional representado pelo indivíduo. Assim, não existe um critério específico para dizer que um sujeito é um otimista ou um pessimista, mas podemos observar se um indivíduo varia de muito otimista para muito pessimista (Scheier, et al., 1994). O *LOT-R* de Scheier et al. (1994) apresentou propriedades psicométricas adequadas no que se refere à consistência interna satisfatória ($\alpha = 0,78$). No nosso estudo, o α foi de 0,74, muito idêntico ao instrumento original.

6.1.3. Procedimento

Após obter a aprovação do Comandante da AM e garantir o cumprimento dos padrões éticos, como os princípios da Declaração de Helsínquia, os participantes, após o consentimento informado, responderam voluntariamente a um protocolo *online* constituído pelos questionários supra (Apêndice 5), assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Para a análise estatística dos dados, foi utilizado o *software SPSS Statistics*, versão 22.0. Foram realizadas análises de correlação de *Spearman* para avaliar possíveis relações entre as variáveis do presente estudo.

6.2. Apresentação de resultados

Focando as *soft skills*, como competências que não se encontram dentro de uma amplitude simplesmente técnica, mas sim relacionadas à forma como comunicamos, nos expressamos e colaboramos com os outros, os participantes responderam às seguintes questões (Tabela 9):

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
<i>As soft skills que caracterizam um líder...</i>					
...são inatas a cada indivíduo, não podem ser aprendidas.	13 (25,5)	23 (45,1)	2 (3,9)	11 (21,6)	2 (3,9)
... são mais importantes do que a experiência profissional.	12 (23,5)	13 (25,5)	7 (13,7)	18 (35,3)	1 (2,0)
... são mais importantes do que a formação académica.	11 (21,6)	21 (41,2)	6 (11,8)	12 (23,5)	1 (2,0)
... desenvolvem-se naturalmente com a maturidade e a experiência pessoal e profissional.	1 (2,0)	6 (11,8)	3 (5,9)	28 (54,9)	13 (25,5)
... são o complemento que faz com que as competências técnicas se destaquem num indivíduo.	1 (2,0)	3 (5,9)	4 (7,8)	21 (41,2)	22 (43,1)
As instituições de ensino deviam ter um papel ativo no desenvolvimento das <i>soft skills</i> dos alunos.	1 (2,0)	0 (0,0)	6 (11,8)	15 (29,4)	29 (56,9)

Tabela 9. Questões sobre as *soft skills* que caracterizam um líder ($n=51$).



Na Tabela 10, estão as respostas dos docentes que participaram no estudo sobre as *soft skills* que um docente deverá ter em sala de aula:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Comunicação efetiva	1 (2,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (13,7)	43 (84,3)
Assertividade	1 (2,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	14 (27,5)	36 (70,6)
Capacidade de negociação	1 (2,0)	4 (7,8)	11 (21,6)	24 (47,1)	11 (21,6)
Proatividade	0 (0,0)	1 (2,0)	3 (5,9)	17 (33,3)	30 (58,8)
Capacidade de persuasão	2 (3,9)	3 (5,9)	5 (9,8)	24 (47,1)	17 (33,3)
Gestão de stress	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (11,8)	18 (35,3)	27 (52,9)
Gestão de conflitos	0 (0,0)	1 (2,0)	7 (13,7)	16 (31,4)	27 (52,9)
Gestão de tempo	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (3,9)	14 (27,5)	35 (68,6)
Trabalhar em equipa	1 (2,0)	1 (2,0)	4 (7,8)	16 (31,4)	29 (56,9)
Inteligência emocional	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (9,8)	16 (31,4)	30 (58,8)
Ética e Moral	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (3,9)	9 (17,6)	40 (78,4)
Resiliência	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (13,7)	17 (33,3)	27 (52,9)
Adaptabilidade	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (9,8)	15 (29,4)	31 (60,8)
Criatividade	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (3,9)	15 (29,4)	34 (66,7)
Networking	1 (2,0)	0 (0,0)	8 (15,7)	21 (41,2)	21 (41,2)
Flexibilidade	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (13,7)	22 (43,1)	22 (43,1)
Iniciativa	0 (0,0)	1 (2,0)	2 (3,9)	13 (25,5)	35 (68,6)
Pensamento crítico	0 (0,0)	1 (2,0)	3 (5,9)	6 (11,8)	41 (80,4)
Autonomia	1 (2,0)	0 (0,0)	5 (9,8)	8 (15,7)	37 (72,5)
Perceção multicultural	2 (3,9)	1 (2,0)	7 (13,7)	14 (27,5)	27 (52,9)
Tomada de decisão	1 (2,0)	0 (0,0)	4 (7,8)	14 (27,5)	32 (62,7)
Resolução de problemas	1 (2,0)	1 (2,0)	2 (3,9)	14 (27,5)	33 (64,7)

Tabela 10. *Soft skills* que um docente deverá ter em sala de aula (n=51)

6.2.1. Análise descritiva das variáveis

Com o objetivo de averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as perceções dos docentes militares e civis relativamente às *soft skills* consideradas desejáveis no contexto da sala de aula, recorreu-se ao teste *U* de Mann-Whitney, uma técnica estatística não paramétrica. Conforme se observa na Tabela 11, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre as duas subamostras.

	Docentes Civis (n=19)	Docentes Militares (n=32)	<i>U</i>	<i>p</i>
Comunicação efetiva	26,05	25,97	303,0	0,975
Assertividade	24,29	27,02	271,5	0,424
Capacidade de negociação	26,26	25,84	299,0	0,917
Proatividade	22,97	27,80	246,5	0,199
Capacidade de persuasão	21,71	28,55	222,5	0,086
Gestão de <i>stress</i>	25,45	26,33	293,5	0,820
Gestão de conflitos	24,66	26,80	278,5	0,583
Gestão de tempo	23,68	27,38	260,0	0,290
Trabalhar em equipa	24,63	26,81	278,0	0,568
Inteligência emocional	26,92	25,45	286,5	0,697
Ética e Moral	23,47	27,50	256,0	0,191
Resiliência	26,84	25,50	288,0	0,729
Adaptabilidade	27,68	25,00	272,0	0,471
Criatividade	25,47	26,31	294,0	0,813
<i>Networking</i>	22,58	28,03	239,0	0,171
Flexibilidade	24,32	27,00	272,0	0,496
Iniciativa	21,84	28,47	225,0	0,058
Pensamento crítico	22,87	27,86	244,5	0,094
Autonomia	24,87	26,67	282,5	0,593
Perceção multicultural	24,16	27,09	269,0	0,454
Tomada de decisão	23,18	27,67	250,5	0,223
Resolução de problemas	22,53	28,06	238,0	0,127

Tabela 11. Estatística descritiva (Média) e diferenças estatísticas entre docentes civis e militares em relação às *soft skills* que um docente deverá ter em sala de aula ($n=51$).

Para as mesmas subamostras, procedeu-se à análise comparativa das perceções dos docentes militares e civis relativamente às variáveis liderança transformacional, liderança transacional, liderança *laissez-faire*, desempenho do líder e otimismo disposicional, com recurso, igualmente, ao teste *U* de Mann-Whitney. Tal como evidenciado na Tabela 12, os



resultados indicam que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de docentes em nenhuma das variáveis em análise.

	Docentes Civis (n=19)	Docentes Militares (n=32)	U	p
Liderança Transformacional	24,45	26,92	274,5	0,565
Liderança Transacional	26,76	25,55	289,5	0,777
Liderança Laissez-Faire	25,55	26,27	295,5	0,868
Performance do Líder	22,03	28,36	228,5	0,140
Otimismo Disposicional	24,92	26,64	283,5	0,688

Tabela 12. Estatística descritiva (Média) e diferenças estatísticas entre docentes civis e militares em relação às lideranças, desempenho e ao otimismo (n=51).

6.2.2. Correlações entre as variáveis

Com o propósito de analisar as correlações entre as variáveis em estudo, nomeadamente as dimensões do MLQ-5X e o otimismo disposicional (medido pelo LOT-R), recorreu-se ao coeficiente de correlação ordinal de *Spearman*, dada a natureza ordinal dos dados e a ausência de pressupostos de normalidade. Os resultados revelam correlações moderadas e positivas entre a liderança transformacional e a liderança transacional, bem como entre a liderança transformacional e a perceção de desempenho do líder. Observou-se ainda uma correlação moderada positiva entre o desempenho do líder e o otimismo disposicional. Por outro lado, identificaram-se correlações fracas e negativas entre a liderança *laissez-faire* e, respetivamente, o desempenho do líder e o otimismo disposicional. Verificou-se, igualmente, uma correlação fraca e positiva entre a liderança transformacional e o otimismo disposicional (ver Tabela 13).

	1	2	3	4	5
1. Lid. Transformacional	--	0,516***	-0,200	0,651***	0,449***
2. Lid. Transacional		--	0,106	0,162	0,110
3. Lid_ Laissez-Faire			--	-0,296*	-0,314*
4. Performance do Líder				--	0,534***
5. Otimismo Disposicional					--

Tabela 13. Correlações entre variáveis estilos de liderança, performance e o otimismo disposicional (n = 51).

Nota. Lid. = Liderança; *p< 0,05; ** p< 0,01 e *** p< 0,001.

6.2.3. Regressão linear entre as variáveis

Nesta seção, pretende-se analisar o impacto do otimismo disposicional nas diferentes dimensões de liderança, nomeadamente na liderança transformacional, na liderança *laissez-*



faire e na performance do líder. Com base nos dados recolhidos, foram realizadas análises estatísticas univariadas e multivariadas de modo a testar as associações entre as variáveis (Tabela 14).

Variável Dependente	Preditor	B	IC 95%	β	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2p	R ² Ajustado
Análise Multivariada (MANOVA)								
Pillai's Trace	Otimismo Disposicional	–	–	–	F = 7,08	0,001	0,311	–
Wilks' Lambda	Otimismo Disposicional	–	–	–	F = 7,08	0,001	0,311	–
Análise Univariada								
L_TRANSF	Intercepto	2,608	[1,71-3,51]	–	5,807	<0,001	0,408	0,185
	Otimismo Disposicional	0,065	[0,03-0,10]	0,448	3,514	0,001	0,201	
L_LF	Intercepto	2,763	[1,24-4,28]	–	3,651	0,001	0,214	0,022
	Otimismo Disposicional	-0,045	[-0,11- 0,02]	-0,144	-1,449	0,154	0,041	
L_PL	Intercepto	2,178	[1,25-3,11]	–	4,688	<0,001	0,310	0,270
	Otimismo Disposicional	0,085	[0,05-0,12]	0,534	4,416	<0,001	0,285	

Tabela 14. Efeitos do Otimismo Disposicional nas Dimensões de Liderança: Resultados da Análise Multivariada (MANOVA) e Regressões Univariadas.

Nota. B = Coeficiente não padronizado; β = Coeficiente padronizado; IC 95% = Intervalo de Confiança a 95%; η^2p = Eta parcial quadrado (tamanho do efeito); R² Ajustado = Variância explicada ajustada. Valores de *p* significativos (*p* < 0.05) estão em negrito.

Na análise multivariada (MANOVA) revelou-se um efeito global significativo do otimismo disposicional nas variáveis dependentes combinadas, conforme indicado pelos testes de *Pillai* e de *Wilks* ($\Lambda = 0,689$; $F(3, 47) = 7,08$; $p = 0,001$; $\eta^2 = .311$). Este valor de η^2 parcial sugere que o otimismo disposicional explica 31,1% da variância conjunta das três dimensões, não devendo, contudo, ser interpretado como representativo do impacto em cada variável individualmente (Tabela 14).

As estimativas dos coeficientes de regressão indicaram que o otimismo disposicional apresentou uma associação positiva significativa com a liderança transformacional (L_TRANSF) e com a performance do líder (L_PL). Em concreto, verificou-se que um aumento de uma unidade no otimismo disposicional se associou a um aumento de 0,065 unidades na liderança transformacional ($\beta = 0,065$, $p = 0,001$) e de 0,085 unidades na performance do líder ($\beta = 0,085$, $p < 0,001$). Já no que respeita à liderança *laissez-faire* (L_LF), não se observou uma associação estatisticamente significativa ($\beta = -0,045$, $p = 0,154$) (Tabela 14).



Assim, na análise univariada, o otimismo disposicional revelou um efeito estatisticamente significativo sobre a liderança transformacional, $F(1, 49) = 12,35$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,20$, e sobre a performance do líder, $F(1, 49) = 19,50$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,28$, explicando aproximadamente 18.5% da variância na primeira e 27% na segunda. Em contraste, o efeito sobre a liderança *laissez-faire* não foi estatisticamente significativo, $F(1, 49) = 2,10$; $p = 0,154$; $\eta^2 = 0,04$, explicando apenas 2,2% da variância observada (Tabela 14).

6.3. Discussão de resultados

Nas últimas décadas, o papel do professor evoluiu de fonte principal de conhecimento para facilitador da aprendizagem, face ao crescente acesso a conteúdos *online*. Apesar disso, o docente mantém-se essencial no desenvolvimento do pensamento crítico e na orientação dos alunos na seleção de fontes credíveis. A aula expositiva tende a dar lugar a metodologias colaborativas e práticas, promovendo a autonomia, a aprendizagem digital e a valorização das competências interpessoais, tanto no ensino superior como no contexto militar (Guimbao, 2019).

Os resultados obtidos no presente estudo reforçam a relevância das *soft skills*²⁴ no contexto educativo, especialmente entre os docentes da AM, uma vez que a maioria dos participantes (84,3%) considera que estas podem complementar e reforçar a comunicação das *hard skills* dos líderes, e 86,3% acredita que os estabelecimentos de ensino devem desempenhar um papel ativo no desenvolvimento dessas competências nos alunos, futuros líderes. A elevada valorização atribuída a competências, como comunicação efetiva, pensamento crítico, ética e moral, iniciativa e autonomia, entre outras, corrobora com os pressupostos defendidos por Spencer e Spencer (1993) e Succi e Canovi (2020), que destacam estas competências como essenciais no contexto do ensino superior, especialmente em ambientes exigentes e formativos como o militar. As *soft skills* são essenciais para o desempenho eficaz das tarefas profissionais (Díaz, 2005) e devem ser combinadas com as *hard skills*. No entanto, frequentemente não são integradas nos currículos universitários, que priorizam as competências técnicas. Ngang et al. (2015) sugerem que a integração das *soft skills* no ensino das *hard skills* torna as aulas mais atrativas e complementa a formação da personalidade individual. Contudo, alertam para o risco de exagerar no foco nas *soft skills*, o que pode prejudicar a ênfase nas *hard skills*. Díaz (2005) defende uma abordagem mais

²⁴ As *soft skills* são competências transversais essenciais no ambiente laboral, incluindo competências como liderança, pensamento crítico, comunicação e trabalho em equipa (Succi & Canovi, 2020).



integrada, propondo que as *soft skills* sejam incorporadas nos planos de estudo e nos métodos de avaliação, considerando competências como comunicação e relacionamento interpessoal. A ausência de uma avaliação de competências transversais nos currículos pode refletir uma abordagem incoerente, dado que essas competências são indispensáveis para os futuros líderes, sendo exigidas pelas organizações.

A quase unanimidade nas respostas a estas variáveis reflete uma perceção partilhada da docência enquanto prática relacional e estratégica, mais do que meramente técnica. Este alinhamento foi ainda reforçado pelos resultados da análise estatística, que não identificaram diferenças significativas entre docentes civis e militares nas perceções sobre as *soft skills*. Tal constatação poderá reforçar a ideia de uma cultura organizacional unificada, onde a liderança pedagógica é entendida como um processo transversal e estruturante (Sebastian et al., 2017; York-Barr & Duke, 2004), independentemente do percurso profissional dos docentes.

Um dado relevante é a existência de participantes que consideram as *soft skills* como competências inatas e não passíveis de desenvolvimento. Esta perceção poderá estar relacionada com a complexidade do conceito e a sua frequente confusão com noções mais abrangentes, como o de competências no sentido lato. Contudo, a literatura indica que o desenvolvimento das *soft skills* resulta da interação entre traços inatos de personalidade e fatores contextuais (Marin-Zapata et al., 2022), o que reforça a sua natureza desenvolvimental.

A análise dos estilos de liderança revelou a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre docentes civis e militares, tanto nos estilos transformacional, transacional e laissez-faire, como nas perceções de desempenho e otimismo disposicional. Esta uniformidade de resultados sugere a existência de uma visão partilhada sobre os modelos de liderança considerados mais eficazes, reforçando a relevância da liderança transformacional na promoção do compromisso coletivo e da eficácia pedagógica, conforme evidenciado por Wang et al. (2010) e Schoch et al. (2021). Além disso, a consistência entre os dois grupos poderá refletir uma base comum de formação docente, assente em valores institucionais e numa perspetiva estratégica da liderança educativa (Curiel, 2010; Crane & Crane, 2007), onde a pedagogia se assume como elemento estruturante da prática profissional, tal como defendido por Flores (2016) e Hernández-López et al. (2016).

A análise das correlações permite aprofundar esta compreensão, ao evidenciar relações significativas entre liderança transformacional e transacional ($r = 0,516$; $p < 0,001$), e entre

a liderança transformacional e o desempenho do líder ($r = 0,651$; $p < 0,001$). Estes dados sugerem que, embora distintos, os estilos transformacional e transacional podem coexistir de forma complementar, desde que orientados para objetivos comuns, como proposto por Bass et al. (2003). Destaca-se, ainda, a correlação positiva e moderada entre desempenho do líder e otimismo disposicional ($r = 0,534$; $p < 0,001$), o que está em consonância com autores como Chemers et al. (2000) e Thun e Bakker (2018), que sublinham o papel do otimismo na promoção de ambientes de ensino resilientes e eficazes.

Por sua vez, a liderança *laissez-faire* revelou correlações negativas com o desempenho ($r = -0,296$; $p < 0,05$) e com o otimismo disposicional ($r = -0,314$; $p < 0,05$), confirmando a natureza disfuncional deste estilo em contextos educativos, conforme argumentado por Bass e Avolio (2000) e Warren (2021). Esta associação negativa indica que a ausência de liderança ativa compromete não só a perceção de eficácia, mas também a criação de um ambiente propício à motivação e ao envolvimento dos estudantes.

A análise de regressão trouxe contributos particularmente robustos ao revelar que o otimismo disposicional é um preditor significativo da liderança transformacional ($\beta = 0,065$; $p = 0,001$) e da performance do líder ($\beta = 0,085$; $p < 0,001$), explicando respetivamente 18,5% e 27% da variância. Estes resultados reforçam os estudos de Popper e Mayseless (2013) e Azizah et al. (2021), que posicionam o otimismo como uma qualidade essencial para lideranças inspiradoras e eficazes. Adicionalmente, o efeito multivariado significativo do otimismo sobre as três dimensões combinadas de liderança e desempenho ($\eta^2 = 0,311$) destaca o impacto transversal desta variável, não apenas como traço pessoal, mas como fator estruturante na qualidade da liderança docente.

Assim, este estudo oferece evidência empírica relevante para a compreensão da liderança docente na AM, sugerindo que a eficácia pedagógica resulta da conjugação de *soft skills*, estilos de liderança ativos e de um perfil disposicional otimista. O investimento nestas dimensões poderá não só fortalecer o desempenho individual, como também fomentar uma cultura educativa mais coesa, resiliente e orientada para a excelência.

6.4. Conclusões

O presente estudo contribuiu para uma melhor compreensão das perceções dos docentes da AM relativamente à importância das *soft skills*, aos estilos de liderança mais eficazes no contexto educativo e ao papel do otimismo disposicional, enquanto fator potenciador do desempenho docente.



A análise dos dados revelou uma valorização marcadamente elevada das *soft skills* por parte dos docentes da AM, salientando competências como comunicação efetiva, pensamento crítico, ética, autonomia, assertividade e iniciativa como fundamentais para a prática pedagógica eficaz. Esta perceção vai ao encontro da literatura que sublinha a importância crescente destas competências no ensino superior, particularmente em contextos exigentes como o militar, onde a formação de líderes requer uma abordagem integrada e humanizada.

A inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre docentes civis e militares nas perceções sobre as competências valorizadas, estilos de liderança, desempenho e otimismo disposicional sugere uma visão pedagógica partilhada, sustentada numa cultura institucional coesa. Esta uniformidade poderá ser explicada por práticas formativas semelhantes e pela partilha de valores educacionais comuns.

As análises de correlação e regressão demonstraram ligações relevantes entre liderança transformacional, desempenho docente e otimismo disposicional, indicando que docentes mais otimistas tendem a adotar estilos de liderança mais eficazes e a serem percecionados como mais competentes. Por outro lado, estilos de liderança mais passivos revelaram-se negativamente associados ao desempenho e ao otimismo. Neste sentido, os resultados reforçam a pertinência de desenvolver e integrar, nos contextos formativos e avaliativos da AM, não só as competências técnicas, mas também as interpessoais e disposicionais dos docentes, como eixo central para a promoção de lideranças eficazes e inspiradoras.

Apesar dos contributos do estudo, importa reconhecer algumas limitações. Desde logo, a utilização de uma amostra de conveniência limita a generalização dos resultados. Adicionalmente, o carácter transversal do estudo impede conclusões causais, e a predominância de autoavaliações pode introduzir enviesamentos na perceção dos próprios comportamentos e competências. A ausência de indicadores objetivos de desempenho ou de triangulação com outras fontes (e.g., alunos ou superiores hierárquicos) constitui também uma limitação a considerar.

Ainda assim, os dados aqui apresentados podem oferecer importantes contributos práticos para a formação docente e o desenvolvimento de competências de liderança nos cadetes. Em particular, sublinha-se a necessidade de integrar, nos sistemas de avaliação pedagógica da AM, não apenas as competências técnicas (*hard skills*), mas também as competências relacionais e pessoais (*soft skills*), fundamentais à liderança e à eficácia pedagógica. Tal integração permitirá uma abordagem mais holística e alinhada com os



desafios atuais do ensino superior, preparando os cadetes para liderar com conhecimento, empatia, resiliência e pensamento crítico.

Recomenda-se, para estudos futuros, o alargamento da amostra a outras instituições com características semelhantes, bem como a inclusão de metodologias mistas que combinem dados quantitativos e qualitativos. A avaliação longitudinal do impacto das competências docentes no desempenho e desenvolvimento dos cadetes poderá ainda constituir uma via promissora para aprofundar o conhecimento sobre a eficácia da liderança educativa em contextos militares. A valorização das *soft skills* no ensino superior, particularmente em instituições como a AM, representa um investimento estratégico na qualidade da formação e na preparação dos futuros líderes. Que este estudo possa, assim, contribuir para fomentar uma cultura de liderança pedagógica cada vez mais consciente, integrada e transformadora.

Capítulo 7. Avaliação 360° de competências de liderança (Estudo 4)

O conceito de "*feedback* 360°" (também denominada *360-degree feedback* ou *feedback* de múltiplas fontes), emergiu na década de 1980, inicialmente voltado para o desenvolvimento de executivos. O *feedback* é considerado essencial para a melhoria do desempenho, sendo amplamente reconhecido na gestão de recursos humanos. Ele contribui para aumentar a satisfação e motivação no trabalho e é uma componente chave em modelos de decisão e desenvolvimento de carreiras, permitindo que os indivíduos aprendam a partir da avaliação do seu desempenho (McCarthy & Garavan, 2001).

A avaliação 360°, conforme Lopes et al. (2007), é um instrumento de gestão que integra múltiplas perspetivas, incluindo o *feedback* de todos os indivíduos que interagem com o avaliado, inclusive o próprio (Figura 6). Este processo é caracterizado por princípios fundamentais, como a inclusão de todos os intervenientes, a possibilidade de fornecer *feedbacks* sincrónicos entre avaliadores e avaliados, o uso de instrumentos específicos como questionários e o compromisso com a confidencialidade dos resultados.

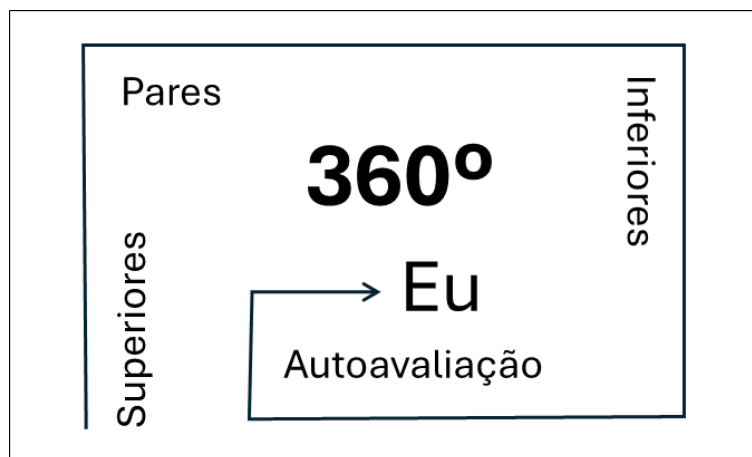


Figura 6 - Estruturação da avaliação de desempenho 360°.

De acordo com Pontes (2008), a avaliação 360° abrange diferentes formas de avaliação, como a realizada pelo gestor (superior), a autoavaliação e as avaliações de subordinados e colegas (pares). Esta abordagem, que surgiu no contexto da liderança situacional (uma metodologia que combina a ênfase nas tarefas com a atenção às relações interpessoais) distingue-se da avaliação de desempenho tradicional (Quadro 19). Ao comparar as perceções do líder com as de seus chefes, colegas e subordinados, torna-se possível obter uma avaliação mais equilibrada, abrangente, exata e justa Báez-Rojas et al. (2021), proporcionando diagnósticos mais precisos e desenvolver planos de ação eficazes para a melhoria da gestão, e uma forma útil de desafiar a autoperceção e a autorreflexão



(Moriarty et al., 2021). Assim, o sistema de avaliação 360° constitui uma abordagem centrada em competências, permitindo identificar e valorizar os comportamentos demonstrados no exercício da prática profissional (Báez-Rojas et al., 2021).

Critério	Avaliação de desempenho tradicional	Processos de <i>feedback</i> 360°
Objetivo	Fornecer <i>feedback</i> aos subordinados sobre o desempenho passado e o potencial futuro a partir de uma única perspetiva.	Fornecer <i>feedback</i> sobre desempenho, comportamento e necessidades de desenvolvimento a partir de várias perspetivas.
Fontes de informação	Um avaliador ± o supervisor ou gestor	Múltiplos avaliadores: colegas, subordinados, autoavaliação, clientes, fornecedores, relatórios de níveis superiores.
Anonimato	O <i>feedback</i> não é anónimo	O <i>feedback</i> é compilado pelo grupo de avaliadores ± as avaliações individuais são desconhecidas pelo destinatário.
Conteúdo do <i>feedback</i>	Relatórios sobre comportamento e julgamentos de desempenho baseados nos resultados da unidade de trabalho são a situação típica.	Relatórios sobre comportamento e julgamentos de desempenho baseados no desempenho da unidade de trabalho e nas dimensões de desenvolvimento.
Métodos de avaliação	Escalas de avaliação: <i>Likert</i> e escalas ancoradas em comportamentos combinadas com comentários qualitativos.	Escalas de avaliação: principalmente escalas <i>Likert</i> . A maioria dos processos de 360° coleta apenas dados quantitativos.
Ligação com outras decisões de RH	A avaliação de desempenho é frequentemente ligada a salários, bónus por mérito, promoções, atribuição de tarefas, transferências, formação e desenvolvimento, etc.	Normalmente usada apenas para identificar necessidades de formação e desenvolvimento e explorar questões de carreira.
Filosofia subjacente ao processo	Propriedade limitada do processo; foco na avaliação do colaborador; aceitação da decisão do gestor; orientação autoritária de cima para baixo.	Propriedade do destinatário; foco no desenvolvimento do colaborador, em vez de avaliação; componente de autoavaliação; ferramenta de autoconsciência; <i>feedback</i> multi-perspetiva; mais igualitário no foco.
Contexto do processo	Evento anual ligado a decisões salariais em muitos casos.	Processo contínuo, não necessariamente confinado a uma vez por ano.
Empregados alvo	Todos os colaboradores da organização.	Normalmente, colaboradores em posições de gestão.

Quadro 19. Avaliação de desempenho tradicional versus *feedback* 360°.

Fonte: Adaptado McCarthy & Garavan (2001).



Num estudo com alunos de Projeto de Processos Químicos, a aplicação da avaliação 360° por competências revelou-se eficaz na avaliação individual, aproximando os estudantes do contexto profissional. Este método permitiu uma análise mais justa, confrontando a auto-perceção com a perceção externa, e ajudou a identificar pontos fortes e áreas a melhorar, promovendo o desenvolvimento ativo das competências e o autoconhecimento dos alunos (Carvalho & Ramos, 2021).

Embora a avaliação 360° seja amplamente reconhecida como uma ferramenta eficaz para a análise de competências, diversos estudos têm evidenciado algumas limitações na sua aplicação. Conger e Kanungo (1992) referem que apenas uma minoria dos participantes considera o *feedback* verdadeiramente eficaz no desenvolvimento de atributos de liderança, sendo que as mudanças observadas tendem a depender da motivação individual e a ocorrer sobretudo em domínios que não exigem transformações profundas. De igual modo, Reis (2000) salienta que a ausência de condições organizacionais adequadas (como apoio, incentivos ou ambiente propício) pode limitar significativamente o impacto desta metodologia na alteração de comportamentos.

Academia das Agulhas Negras: O Sistema de Avaliação Atitudinal P4A

A AMAN, no Brasil, constitui um exemplo relevante da integração estruturada da avaliação por competências na formação militar. Responsável pela formação dos oficiais de carreira do Exército Brasileiro, conferindo o grau de Bacharel em Ciências Militares (Oliveira, 2016), a AMAN iniciou em 2008 um processo de transição para o ensino por competências. Neste contexto, o Exército define competência como a capacidade de mobilizar, de forma integrada, conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e experiências (Ministério da Defesa, 2017).

Com base nessa perspetiva, foi elaborado um novo Perfil Profissiográfico para o cadete finalista, incluindo um eixo transversal de avaliação que abrange atitudes, valores e aptidões cognitivas, morais, físicas e motoras (Ministério da Defesa, 2010). Estas dimensões correspondem às chamadas competências transversais ou *soft skills* (Swiatkiewicz, 2014), que envolvem traços de personalidade, preferências e motivos de ação, sendo transferíveis e adaptáveis a diferentes contextos.

A formação militar na AMAN assenta num programa exigente e realista que inclui instrução, provas e manobras com risco real, promovendo o desenvolvimento e a avaliação das dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora (Ministério da Defesa, 2014). Em 2014, foram publicadas as Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais



(NDACA), posteriormente complementadas pelas Normas Internas da AMAN (AMAN, 2015), com o objetivo de padronizar a avaliação da dimensão atitudinal em todos os estabelecimentos de ensino do Exército. Segundo Nogueira et al. (2019), esta dimensão engloba valores, atitudes, capacidades morais, sentimentos, interesses e emoções. As atitudes são compreendidas como respostas relativamente estáveis compostas por uma dimensão afetiva (sentimentos face a normas e valores), cognitiva (ideias e opiniões) e comportamental (ações observáveis) (Ministério da Defesa, 2017).

O processo de desenvolvimento atitudinal na AMAN estrutura-se em três fases – observação, promoção e avaliação – ocorrendo em contextos formais (aulas, exercícios e competições) e informais (vida em comum e interação social) (Ministério da Defesa, 2018; Nogueira et al., 2019). Utilizam-se metodologias como situações-problema e projetos para promover atitudes e valores (Ministério da Defesa, 2017). A avaliação atitudinal organiza-se em três modalidades: diagnóstica (sem nota, no início do curso), formativa (contínua, sem nota) e somativa (com nota), incidindo sobre as dimensões cognitiva, psicomotora e atitudinal do aluno. Este processo é sistemático e orientado para a retroalimentação, promovendo o diálogo entre avaliador e avaliado (Ministério da Defesa, 2017, 2018).

Além da autoavaliação, a avaliação é realizada pelos pares (avaliação lateral) e pelos superiores hierárquicos (avaliação vertical), resultando na Nota de Conceito Lateral (NCL) e na Nota de Conceito Vertical (NCV), respetivamente (Ministério da Defesa, 2017, 2018). A avaliação somativa é operacionalizada através do Projeto de Acompanhamento e Avaliação dos Atributos da Área Atitudinal (P4A), centrado em cinco fatores (liderança, empatia, rusticidade, sociabilidade e organização), distribuídos por 19 atitudes avaliadas numa escala de 0 a 10 (Oliveira, 2016). Em paralelo, os valores e capacidades morais são desenvolvidos e avaliados de forma formativa, promovendo a identidade e cultura militar (Nogueira et al., 2019).

1. Abnegação	8. Dedicção	15. Organização
2. Adaptabilidade	9. Disciplina intelectual	16. Persistência
3. Autoconfiança	10. Descrição	17. Responsabilidade
4. Camaradagem	11. Equilíbrio emocional	18. Rusticidade
5. Combatividade	12. Honestidade	19. Sociabilidade
6. Cooperação	13. Iniciativa	
7. Decisão	14. Lealdade	

Quadro 20. Atitudes do Perfil Profissiográfico do Curso da AMAN.

Fonte: Pinto (2018)



A avaliação 360° alinha-se com as Diretrizes Pedagógicas da Avaliação da Aprendizagem, que determinam que a avaliação deve ser holística e integradora, selecionando os principais aspetos das aprendizagens. Ela deve ser contínua, incentivando os discentes a aperfeiçoar as suas competências de forma voluntária, divulgando claramente o que se deseja avaliar e reportando ao discente a análise dos seus resultados. Além disso, deve considerar múltiplos pontos de vista, incluindo o do próprio discente, ser interdisciplinar e contextualizada, e favorecer a autoavaliação, permitindo ao discente estabelecer desafios para o seu próprio desenvolvimento (Ministério da Defesa, 2016, p.7).

A integração da avaliação por competências na formação militar, observada na AMAN, encontra um paralelo significativo na prática da USMA, que forma líderes baseados em princípios da honra e da excelência.

A USMA, assim como a AMAN, valoriza o desenvolvimento de competências transversais, como atitudes e valores, na formação dos cadetes. Na USMA, os oficiais táticos desempenham um papel crucial como mentores, guiando os cadetes e fazendo a ponte entre a teoria e a prática. Esse acompanhamento contínuo permite uma avaliação contínua e integrada. A avaliação 360° é considerada como ferramenta de excelência de *feedback*, reconhecendo a importância de avaliações provenientes de diversas fontes (Skilling, 2021).

Sowden et al. (2025) também consideram que o uso de avaliações multiavaliador, como o *feedback* de 360° de superiores, pares e subordinados, proporciona uma avaliação mais abrangente, incorporando múltiplas perspetivas e minimizando vieses individuais. Contudo, apesar de ser mais controlada que o autorrelato (pode introduzir vieses, como a desejabilidade social nas autoavaliações), a avaliação 360° ainda reflete alguma subjetividade, pois não é “puramente” objetiva. Além disso, o viés de autosseleção pode ser um fator a ser considerado, já que cadetes com menores capacidades/competências de autorregulação ou de liderança (Sowden et al., 2025).

O objetivo geral deste estudo é, portanto, analisar a perceção dos cadetes da AM Portuguesa sobre a implementação de um sistema de avaliação 360° no desenvolvimento das competências de liderança ao longo do seu percurso académico. Pretendeu-se, especificamente.

- Analisar a perceção dos cadetes sobre a importância e a eficiência da avaliação 360° enquanto instrumento potenciador do desenvolvimento das competências de liderança ao longo do seu percurso académico.



- Identificar os principais benefícios atribuídos à avaliação 360º pelos cadetes, nomeadamente no que respeita ao seu contributo para o desenvolvimento da liderança.
- Compreender as expectativas dos cadetes quanto ao modelo ideal de avaliação das competências de liderança na AM.
- Avaliar a perceção dos cadetes sobre os efeitos da avaliação 360º no desenvolvimento pessoal e no desempenho organizacional, enquanto elementos interdependentes.
- Investigar se os cadetes consideram estar atualmente bem avaliados no que diz respeito às suas competências de liderança, ao longo do seu percurso formativo, e identificar sugestões para simplificação e melhoria do processo avaliativo.

7.1. Método

7.1.1. Participantes

Foi utilizada uma amostra de conveniência, constituída por 268 cadetes-alunos da AM portuguesa, sendo 236 (88,1%) do sexo masculino e 32 (11,9%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 30 anos ($M=21,60$; $DP=2,29$). Apresenta-se na Tabela 15, os dados dos participantes em relação ao ano que frequentam na altura da resposta ao questionário, se são do Exército ou da GNR, e se antes do ingresso na AM já eram militares ou não.

Ano que frequenta a AM?	Exército		GNR		Total
	Antes da entrada na AM				
	Militar	Civil	Militar	Civil	
1º ano	5	27	4	11	47
2º ano	7	34	6	8	55
3º ano	10	44	14	17	85
4º ano	13	37	13	18	81
Total (antes da entrada da AM)	35	142	37	54	268
Total (Exército - GNR)	177		91		
Total Geral	268				

Tabela 15. Caracterização dos participantes (n=51).



7.1.2. Instrumentos

Questionário de Dados Pessoais e Sociodemográficos. O questionário desenvolvido para este estudo teve como finalidade recolher informações pessoais e sociodemográficas dos participantes (e.g., sexo e idade), bem como dados relacionados à frequência da AM (e.g., se são do Exército ou da GNR).

Questionário 360 - degree feedback. Questionário construído pelos próprios investigadores para o presente estudo, tendo como objetivo analisar a relevância da implementação de um programa que promova a avaliação 360° das atitudes que contribuem para o desenvolvimento da liderança nos cadetes, ao longo do seu percurso académico. A avaliação 360° caracteriza-se como uma metodologia abrangente que integra diferentes perspetivas de análise: 1) avaliação realizada por instrutores ou docentes/subordinados (avaliação vertical), 2) avaliação efetuada pelos pares (avaliação horizontal) e 3) a autoavaliação por parte dos próprios cadetes. Constituído pelos seguintes blocos:

- 1) Bloco 1 – Importância e eficiência da avaliação 360° que poderá contribuir para o desenvolvimento da liderança nos cadetes, ao longo do seu percurso académico.
- 2) Bloco 2 – Principais benefícios da avaliação 360° que poderá contribuir para o desenvolvimento da liderança nos cadetes, ao longo do seu percurso académico.
- 3) Bloco 3 – Na AM, como deverá ser a avaliação das competências inerentes à liderança.
- 4) Bloco 4 – Para que contribui a avaliação 360° (melhoria pessoal e organizacional).
- 5) Bloco 5 – Como deverá ser a simplificação das respostas e se ao longo do percurso académico, os alunos consideram-se atualmente bem avaliados, em relação ao desenvolvimento de competências de liderança.

7.1.3. Procedimento

Recolha de dados. Após obter a aprovação do Comandante do Corpo de Alunos da AM, foram contactados os Comandantes de Batalhão para agilizar o processo de resposta dos participantes voluntários. Foi atribuído a cada ano, dois dias para resposta ao questionário via online, para maior controlo da equipa de investigadores. O questionário só foi respondido pelos participantes após o consentimento informado dos mesmos, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Foi garantido o cumprimento dos padrões éticos, como os princípios da Declaração de Helsínquia. Para a análise estatística dos dados, foi utilizado o *software SPSS Statistics*, versão 22.0.

7.2. Apresentação de resultados

Como foi anteriormente mencionado, a avaliação 360° é um método de análise que envolve uma abordagem multidimensional, reunindo diferentes perspetivas sobre o desempenho de um indivíduo. Este método abrange a avaliação realizada pelos instrutores, docentes ou cadetes de anos mais avançados (avaliação vertical), pelos pares (avaliação horizontal) e pelos próprios cadetes (autoavaliação).

A implementação de um programa desta natureza oferece a cada cadete a possibilidade de acompanhar de forma contínua e detalhada o seu desenvolvimento comportamental, permitindo-lhe identificar áreas em que poderá investir para aperfeiçoar as competências de liderança que considera necessárias para o seu crescimento.

Considerando estas vantagens, foi colocada aos participantes uma questão sobre a importância e a eficiência deste tipo de avaliação, de forma a compreender a perceção dos mesmos relativamente ao impacto da avaliação 360° no processo de desenvolvimento de competências de liderança.

Para os cadetes ao longo do seu percurso académico, a avaliação 360° é uma ferramenta ...	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
... útil para avaliar as competências de liderança.	5 (1,9)	3 (1,1)	92 (34,3)	126 (47,0)	42 (15,7)
... eficiente para avaliar as competências de liderança.	7 (2,6)	6 (2,2)	83 (31,0)	134 (50,0)	38 (14,2)

Tabela 16. A importância da avaliação 360° ($n=236$).

Relativamente aos resultados apresentados na Tabela 16, observa-se que uma maioria significativa dos participantes considera que a avaliação 360° pode ser uma ferramenta útil (62% dos participantes expressaram concordar parcialmente ou totalmente) e eficiente (64% dos participantes manifestaram concordar parcialmente ou totalmente) para a avaliação das competências de liderança.

É importante destacar, nas questões relacionadas com a utilidade e a eficiência da avaliação 360°, a percentagem considerável de participantes que se situaram na posição de neutralidade, ou seja, que nem concordaram nem discordaram, com valores de 34,3% e 31,0%, respetivamente.

De seguida, foi-lhes solicitado que identificassem os principais benefícios da avaliação 360° no que respeita ao desenvolvimento de competências de liderança, conforme se observa na Tabela 17.



	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A avaliação 360° recolhe informações de diversas fontes proporcionando uma visão abrangente do desempenho e competências de liderança.	5 (1,9)	8 (3,0)	73 (27,2)	140 (52,2)	42 (15,7)
Ao incluir a autoavaliação, os cadetes têm a oportunidade de comparar a sua própria perceção com a perceção dos outros, promovendo o desenvolvimento do autoconhecimento.	4 (1,5)	7 (2,6)	70 (26,1)	132 (49,3)	55 (20,5)
Permite a identificação de lacunas entre a autoimagem e a perceção dos outros, auxiliando na identificação de áreas específicas que precisam de ser desenvolvidas.	5 (1,9)	5 (1,9)	69 (25,7)	130 (48,5)	59 (22,0)
Com base nos resultados, é possível criar planos de desenvolvimento personalizados para abordar áreas de melhoria específicas, adaptando-se às necessidades individuais.	4 (1,5)	6 (2,2)	71 (26,5)	137 (51,1)	50 (18,7)
Ao envolver <i>feedback</i> de diversas fontes, a avaliação 360° ajuda a melhorar as relações interpessoais ao destacar pontos fortes e áreas de melhoria na interação com os camaradas e superiores.	7 (2,6)	10 (3,7)	77 (28,7)	128 (47,8)	46 (17,2)
A implementação regular da avaliação 360° pode contribuir para uma cultura organizacional que valoriza o <i>feedback</i> contínuo e construtivo, promovendo a melhoria constante.	5 (1,9)	7 (2,6)	78 (29,1)	131 (48,9)	47 (17,5)
Com <i>insights</i> mais amplos, os cadetes podem aprimorar as suas competências de liderança, aumentando a sua efetividade na gestão de equipas e na consecução de objetivos organizacionais.	7 (2,6)	8 (3,0)	67 (25,0)	137 (51,1)	49 (18,3)
A participação ativa no processo de avaliação e desenvolvimento pode motivar os cadetes, demonstrando o comprometimento da organização com o crescimento e o progresso individual.	5 (1,9)	9 (3,4)	63 (23,5)	147 (54,9)	44 (16,4)

Tabela 17. Principais benefícios da avaliação 360° (n=236).

Com base nas respostas apresentadas na Tabela 17, constatou-se que a maioria dos participantes reconhece que a implementação de uma avaliação 360° pode trazer benefícios significativos na avaliação de competências de liderança. Este método permite a recolha de informações provenientes de múltiplas fontes, integrando diferentes perspetivas e experiências. Além disso, proporciona aos cadetes a oportunidade de comparar a sua autoavaliação com a perceção que os outros têm sobre o seu desempenho, oferecendo assim uma visão mais abrangente. A avaliação 360° pode também contribuir para o delineamento de programas específicos de desenvolvimento de competências adaptados a cada cadete, promovendo *feedback* contínuo e construtivo. Desta forma, possibilita *insights* mais amplos e cria condições para que os cadetes assumam um papel ativo no seu próprio processo de avaliação e aperfeiçoamento das competências de liderança. Nestas perguntas, a percentagem de participantes que respondeu “nem concordam, nem discordam”, manteve-se entre 23,5% e 29,1%.

O bloco de questões subsequente abordou a forma como as competências deveriam ser avaliadas ao longo do percurso académico, explorando aspetos como a necessidade de uma avaliação contínua, integral, sistemática, que possibilite retroalimentação e acesso permanente aos resultados (Tabela 18). Os dados revelam que a maioria dos participantes concordou, parcial ou totalmente, com estas propostas. Neste conjunto de perguntas, o número de respostas neutras ("nem concordam, nem discordam") foi relativamente menor, situando-se entre 16,4% e 23,5%, o que reforça o consenso sobre a importância destas características na avaliação.

A avaliação...	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
...deve ser contínua	4 (1,5)	8 (3,0)	44 (16,4)	113 (42,2)	99 (36,9)
...deve ser integral	3 (1,1)	8 (3,0)	54 (20,1)	130 (48,5)	73 (27,2)
...deve ser sistemática	6 (2,2)	22 (8,2)	63 (23,5)	127 (47,4)	50 (18,7)
...deve permitir a retroalimentação	4 (1,5)	10 (3,7)	57 (21,3)	120 (44,8)	77 (28,7)
...deve permitir o acesso permanente	6 (2,2)	10 (3,7)	60 (22,4)	116 (43,3)	76 (28,4)

Tabela 18. Caracterização da avaliação 360° ($n=236$).

Nota: *Avaliação contínua:* em vários momentos/situações ao longo o percurso académico; *avaliação integral:* avaliação de várias competências e comportamentos no âmbito da liderança; *avaliação sistemática:* avaliação padronizada e pré-definida; *avaliação com retroalimentação,* ver o *feedback* das avaliações; *avaliação de acesso permanente:* acesso sempre que se pretende.



O questionário incluiu uma questão destinada a avaliar a perceção dos participantes sobre a eficácia da ferramenta de avaliação 360° na melhoria do desempenho dos cadetes no desenvolvimento de competências de liderança, bem como no impacto positivo na própria organização (Tabela 19). Os resultados indicam que a maioria dos participantes expressou concordância, parcial ou total, em relação a ambas as questões, evidenciando um reconhecimento geral dos benefícios desta metodologia.

A avaliação 360° contribui...	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
...para a melhoria do desempenho do cadete, caso pretenda melhorar as suas competências?	7 (2,6)	2 (0,7)	74 (27,6)	128 (47,8)	57 (21,3)
... diretamente para a melhoria organizacional?	7 (2,6)	6 (2,2)	96 (35,8)	111 (41,4)	48 (17,9)

Tabela 19. Contribuição da avaliação 360° (n=236).

A última questão do questionário avaliou o nível de concordância dos participantes em relação à forma como as competências de liderança estão atualmente a ser avaliadas. Os resultados expressos na Tabela 20 apresentaram uma distribuição distinta, em comparação com as questões anteriores. Apenas 7,5% dos participantes expressaram concordância total, enquanto 32,1% indicaram concordância parcial. Uma proporção equivalente, 32,8%, optou por uma resposta neutra, e 21,6% manifestaram discordância, dos quais 7,8% reportaram discordância total. Estes dados sugerem uma maior diversidade de opiniões sobre este aspeto específico da atual avaliação.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
No âmbito das minhas competências de liderança considero que sou bem avaliado na AM.	21 (7,8)	37 (13,8)	88 (32,8)	102 (32,1)	20 (7,5)

Tabela 20. Avaliação atual das competências de liderança (n=236).

No que diz respeito às possíveis diferenças estatísticas entre as subamostras deste estudo – nomeadamente entre cadetes oriundos de contextos militares e civis, entre cadetes do Exército e da GNR, e entre o sexo biológico dos participantes – apenas foram identificadas diferenças significativas relativamente à última questão: "No âmbito das



minhas competências de liderança considero que sou bem avaliado na AM". Os dados indicam uma menor concordância entre as cadetes da AM, tal como evidenciado na Tabela 21.

	Cadetes Masculinos (n=236)	Cadetes Femininos (n=32)	<i>t</i>	<i>p</i>
No âmbito das minhas competências de liderança considero que sou bem avaliado na AM.	3,29 (1,011)	2,84 (1,167)	2,289	0,023

Tabela 21. Avaliação atual das competências de liderança comparando cadetes masculinos e femininos (n=236).

7.3. Discussão de resultados

O *feedback* é amplamente reconhecido como um componente essencial em estratégias eficazes de melhoria de desempenho, como sugerem autores como DeNisi e Kluger (2000) e Skilling (2021). O presente estudo investigou a perceção dos cadetes sobre a implementação de um sistema de avaliação 360° no desenvolvimento de competências de liderança. Os resultados indicam que a maioria dos cadetes considera a avaliação 360° altamente vantajosa, pois permite a recolha de informações de diversas fontes, facilitando a comparação entre a autoavaliação e as perceções dos outros. Além disso, os cadetes destacaram a importância dessa abordagem para a elaboração de programas personalizados de desenvolvimento de competências.

Estes resultados estão em sintonia com a literatura, como demonstrado por Yukl e Lepsinger (1995) e Sowden et al. (2025), que enfatizam o valor do *feedback* de múltiplas fontes como uma abordagem eficaz para a avaliação de desempenho. De forma semelhante, Hoffman (1995) destaca que a abordagem 360° envolve observações de várias camadas dentro da organização, o que, no nosso estudo, foi corroborado pela maioria dos cadetes, que reconheceram a relevância da avaliação para aumentar a autoconsciência. Esse processo de comparação entre a autoimagem e a perceção dos outros é visto como fundamental para o desenvolvimento da liderança, alinhando-se com as conclusões de McCarthy e Garavan (1999), que afirmam que uma das principais vantagens do *feedback* 360° é o aumento da autoconsciência.

No nosso estudo, a maioria dos cadetes concordou, parcial ou totalmente, que a avaliação 360° oferece uma visão mais abrangente sobre o seu desempenho, permitindo-lhes tomar um papel ativo no processo de avaliação e no aprimoramento das competências de



liderança. Este resultado alinha-se com a proposta de London e Beatty (1993), que afirmam que a avaliação 360° pode fortalecer as relações de trabalho, aumentar o envolvimento dos membros e transformá-los em agentes ativos no desenvolvimento pessoal e na melhoria organizacional. Além disso, conforme Di Fiore e Souza (2021), o sistema 360° reduz o viés, pois incorpora múltiplas perspetivas, com o chefe reunindo e analisando o *feedback*, mas não sendo a única fonte de avaliação.

As respostas dos cadetes reforçam esta perspetiva, destacando a importância da avaliação 360° não apenas para o desenvolvimento das suas competências de liderança, mas também pelo impacto positivo na organização. De acordo com os participantes, este método possibilitou uma análise mais justa do desempenho, confrontando a auto-perceção com a perceção externa. Esse processo ajudou a identificar pontos fortes e áreas a melhorar, promovendo tanto o desenvolvimento das competências quanto o autoconhecimento, alinhando-se com o que Carvalho e Ramos (2021) afirmam sobre o papel da avaliação 360° na promoção de um desenvolvimento mais ativo e focado nas necessidades de melhoria.

Adicionalmente, os nossos participantes destacaram a importância de uma avaliação contínua, integral e sistemática ao longo do seu percurso académico, com retroalimentação constante e acesso aos resultados. Essa abordagem foi amplamente valorizada pelos cadetes, refletindo um consenso sobre a necessidade de avaliações estruturadas e facilmente acompanhadas. O acompanhamento contínuo, como sugerido por Skilling (2021), foi considerado fundamental para garantir uma avaliação integrada e eficaz.

Este ponto também é corroborado por Gonzalez-Gil et al. (2020), que enfatizam a principal diferença entre a avaliação 360° e os métodos tradicionais, que é a consideração de diversas perspetivas e fontes de informação inter-relacionadas, permitindo uma visão mais abrangente e integrada do processo. No mesmo sentido, o Ministério da Defesa (2017) sublinha a importância de uma avaliação contínua, que deve ser interligada ao processo de ensino-aprendizagem, abordando de maneira integral as dimensões cognitivas, atitudinais e psicomotoras, com retroalimentação constante. Esta avaliação contínua, como destacam os participantes do estudo, é crucial para apoiar os cadetes na internalização dos valores e atitudes militares, essenciais para o seu desenvolvimento como futuros líderes.

Quanto à eficácia da avaliação 360° na melhoria das competências de liderança e no impacto organizacional, os cadetes demonstraram concordância, destacando o potencial dessa abordagem para o desenvolvimento tanto individual, quanto coletivo e organizacional. A combinação de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação facilita a reflexão sobre as



discrepâncias entre a autoavaliação e as avaliações externas, permitindo a construção de estratégias para o desenvolvimento pessoal, como apontado por Nogueira et al. (2019). Este processo também contribui para a melhoria da comunicação bidirecional e para o progresso organizacional, conforme sugerido por London e Beatty (1993). No plano individual, os cadetes podem utilizar o *feedback* para identificar fraquezas, corrigir pontos críticos e reforçar qualidades, como observado por Hazucha et al. (1993). Além disso, Sowden et al. (2025) destacam que as avaliações multiavaliador oferecem uma visão mais ampla e reduzem vieses individuais, mas, apesar de serem mais controladas que o autorrelato, ainda apresentam subjetividade. Além disso, o viés de autosseleção deve ser considerado, pois cadetes com menores competências de autorregulação ou liderança podem ter menor propensão a participar, afetando os resultados.

Ao avaliar a forma como as competências de liderança estão a ser analisadas na AM, observou-se uma diversidade de opiniões, com uma proporção significativa de respostas neutras ou discordantes. Esse fenómeno pode estar relacionado com o modelo tradicional de avaliação, que se baseia numa única fonte de *feedback*, como o comandante ou instrutor, e frequentemente não é anónimo. Além disso, o conteúdo da avaliação tende a focar-se em relatórios sobre comportamentos e julgamentos, muitas vezes negativos. Outro fator que pode influenciar os resultados é o *feedback* baseado numa única perspetiva, que se concentra apenas no desempenho passado e no potencial futuro (McCarthy & Garavan, 2001).

Ao analisar as diferenças estatísticas entre subamostras, observou-se uma diferença significativa em relação ao sexo biológico dos participantes. Os dados indicaram menor concordância entre as cadetes em relação à avaliação das suas competências de liderança. Essa discrepância pode ser explicada por fatores como preconceitos de género e expectativas organizacionais. A literatura sugere que, em contextos predominantemente masculinos, como as academias militares, as mulheres podem enfrentar desafios adicionais na forma como percebem e avaliam as suas competências. Estudos, como o de Eagly e Karau (2002), indicam que as mulheres são frequentemente mais críticas em relação às suas competências de liderança devido a estereótipos de género que valorizam estilos mais autoritários, geralmente associados aos homens. A teoria da congruência de papéis também sugere que as atitudes em relação às líderes femininas são menos positivas do que em relação aos líderes masculinos (Koch et al., 2015), o que pode resultar em avaliações menos favoráveis das suas competências (Cabrera et al., 2009).



7.4. Conclusões

A presente investigação teve como objetivo analisar a perceção dos cadetes da AM Portuguesa sobre a implementação de um sistema de avaliação 360° das competências de liderança ao longo do seu percurso académico. Os resultados obtidos indicam que, de forma geral, os cadetes reconhecem as vantagens desta metodologia de avaliação, destacando-a como uma ferramenta eficaz no processo de autoconhecimento e desenvolvimento de competências de liderança.

A maioria dos cadetes afirmou que a avaliação 360° contribui de forma substancial para o desenvolvimento da liderança, uma vez que permite uma visão mais holística do seu desempenho ao integrar diferentes perspetivas, como a autoavaliação, a avaliação dos pares e a avaliação dos superiores. Estes resultados estão em consonância com a literatura existente, que aponta para o valor do *feedback* multi-origem na melhoria do desempenho e na promoção da autoconsciência, elementos essenciais para o crescimento profissional e pessoal dos futuros líderes. A avaliação contínua e o acompanhamento regular, sublinhados pelos participantes, revelaram-se igualmente cruciais para garantir uma evolução constante e para integrar as dimensões cognitivas, atitudinais e psicomotoras do processo de aprendizagem.

Por outro lado, as limitações do estudo devem ser reconhecidas. A amostra utilizada foi de conveniência, o que pode não garantir a total representatividade da população de cadetes da AM Portuguesa. Além disso, o questionário de avaliação 360°, embora tenha sido construído com base nas necessidades da investigação, pode não ter captado todas as nuances das perceções dos cadetes, dado que a avaliação foi feita de forma de autorelato, o que pode introduzir um viés de resposta. Também foi identificada uma diferença significativa entre os géneros, com as cadetes a apresentarem uma perceção menos favorável da sua própria avaliação, o que pode refletir desafios culturais ou estereótipos relacionados com a liderança feminina, presentes na estrutura militar.

As implicações práticas dos resultados deste estudo são significativas. A implementação de um sistema de avaliação 360° pode ser uma estratégia poderosa para validar e fortalecer as competências de liderança dos cadetes da AM, promovendo a reflexão contínua sobre o seu desempenho e a identificação de áreas a melhorar. Este sistema pode também ser útil na personalização de programas de formação de liderança, adaptados às necessidades individuais e coletivas dos cadetes, o que poderia contribuir para a criação de uma liderança mais eficaz e alinhada com os valores e exigências da instituição.



Além disso, a implementação de avaliações sistemáticas e contínuas ao longo do percurso académico dos cadetes pode ser alavancada em exercícios realizados na AM, como os treinos e exercícios de campo. Esses momentos práticos oferecem uma oportunidade única para validar as competências de liderança em contextos “reais”, possibilitando a aplicação direta dos *feedbacks* obtidos no processo de avaliação 360°. A realização de estudos futuros que explorem a aplicabilidade desta abordagem em contextos específicos, como os mencionados, poderia aprofundar ainda mais a compreensão do impacto dessa metodologia na formação de líderes militares.



Capítulo 8. Desenvolvimento de uma escala sobre Comportamento Não-Verbal, em contexto militar (Estudo 5)

A interação constitui um elemento central no exercício da liderança, como salienta Yukl (2013), na medida em que permite a construção de relações de influência mútua entre líder e liderados. Neste contexto, Vieira (2002) identifica quatro fatores fundamentais que influenciam a liderança: o líder, o liderado, a situação e a comunicação. Esta última, enquanto processo dinâmico de troca de informações e significados entre indivíduos, assume um papel especialmente relevante na eficácia da liderança (Cunningham et al., 2020).

De acordo com Vieira (2002), a comunicação só é eficaz quando os subordinados compreendem claramente as mensagens do líder e este interpreta de forma adequada as intenções e expressões dos seus subordinados. Balakrishnan et al. (2024) e Salsabila et al. (2025) reforçam esta ideia, afirmando que a forma como comunicamos é determinante para a eficácia e eficiência no desempenho organizacional. Assim, a comunicação ultrapassa o mero ato de transmitir mensagens, envolvendo processos complexos de construção, interpretação e negociação de significados, sendo condicionada por fatores que podem facilitar ou dificultar a concretização das tarefas.

Neste sentido, a comunicação não é apenas uma variável no processo de liderança, pois ela constitui o seu núcleo estruturante e o principal instrumento através do qual o líder exerce a sua influência (Cunningham et al., 2020; Salsabila et al., 2025). Este processo manifesta-se em múltiplas formas, nomeadamente através da comunicação verbal, escrita, gestual ou da combinação de diferentes canais (Vieira, 2002).

Embora habitualmente associada à linguagem falada, a comunicação verbal coexiste de forma indissociável com a comunicação não verbal (CNV), que, segundo Yager et al. (2009), frequentemente transmite mais informação do que as próprias palavras. Estes autores sublinham que os modos verbal e não verbal operam simultaneamente, originando significados complexos e subtis nas interações humanas. Apesar da sua relevância, a CNV continua a ser menos valorizada do que a comunicação verbal no estudo e na prática da liderança. A diversidade de funções que desempenha acentua a distância entre o conhecimento científico disponível e a sua aplicação efetiva em contextos de liderança (Schyns & Mohr, 2004).

Esta interdependência entre os dois canais comunicacionais foi evidenciada no estudo clássico de Wiener e Mehrabian (1968), que demonstrou que a impressão geral causada por um indivíduo resulta da conjugação do conteúdo verbal (7%), da entoação e do tom de voz



(38%) e da expressão facial, postura e gestos (55%). Em situações de incongruência entre mensagens verbais e não verbais, a CNV tende a prevalecer como principal fonte de interpretação (Schyns & Mohr, 2004), sublinhando a sua centralidade na comunicação interpessoal. Esta importância é confirmada por investigações posteriores: Birdwhistell (1970) estima que até 65% da comunicação humana ocorre por via não verbal, e Hall (1984) eleva essa percentagem para 90%.

Neste contexto, o estilo de comunicação (entendido como a “impressão digital” de cada indivíduo na forma como se comunica) influencia decisivamente a transmissão, receção e interpretação das mensagens (Balakrishnan et al., 2024). A maneira como o líder comunica, quer verbal, quer não verbalmente, pode reforçar ou fragilizar a relação com a sua equipa. Estilos de comunicação eficazes contribuem para clarificar expectativas, gerir recursos humanos e fomentar o desempenho coletivo e organizacional (Balakrishnan et al., 2024).

Vieira (2002) destaca que o impacto da comunicação do líder depende de variáveis como a escolha das palavras, o tom de voz e a postura corporal, os quais influenciam diretamente a perceção e a reação dos subordinados. A importância da CNV intensifica-se quando se considera que inclui elementos como a linguagem corporal, as expressões faciais e o contacto visual, afetando significativamente a comunicação presencial e o comportamento dos liderados (Gero & Tang, 2001). Para Tooby e Cosmides (1996), estes elementos são determinantes na coordenação e colaboração dentro das equipas, facilitando a consecução de objetivos comuns.

A CNV pode ocorrer de forma intencional ou espontânea, sendo resultado de características inatas e adquiridas (Yager et al., 2009). Uma das suas funções essenciais consiste em transmitir proximidade, expressa através da cordialidade, do envolvimento emocional e da criação de vínculos entre os interlocutores (Lynn, 2005). Este efeito de aproximação favorece ambientes colaborativos e reforça as relações interpessoais nas equipas.

Assim, uma comunicação eficaz, que articule adequadamente elementos verbais e não verbais, é essencial para o aumento da produtividade, o fortalecimento das relações interpessoais e a promoção da coesão grupal (Balakrishnan et al., 2024; Salsabila et al., 2025). Acresce que a eficiência das equipas depende também de fatores emocionais, frequentemente expressos através da CNV (Rousseau et al., 2006). Os líderes devem, portanto, não apenas comunicar com clareza, mas também utilizar de forma consciente os



sinais não verbais, incluindo a expressão de emoções, com vista a promover relações positivas e o alinhamento com os objetivos organizacionais (Salsabila et al., 2025).

O desempenho das equipas depende, assim, de variáveis, como o estado emocional, a adaptabilidade, a colaboração e a compreensão dos problemas, sendo todas elas mediadas pelas interações comunicacionais. Em contraste, estilos de liderança autoritários tendem a restringir a produtividade e a participação, limitando a expressão individual e concentrando o controlo em poucos elementos da equipa (Downing & Monaco, 1986). Como defendem Khan et al. (2025), a ausência ou má utilização da CNV pode comprometer a eficácia comunicacional, desvirtuando ou atenuando a mensagem transmitida.

Paralelamente, a literatura evidencia que a liderança influencia tanto a autoeficácia (Murphy & Ensher, 1999) como a motivação dos subordinados (Porter & Bigley, 2001). Contudo, permanece por esclarecer de forma sistemática quais os comportamentos não verbais específicos que impactam diretamente as atitudes e os comportamentos dos subordinados (Schyns & Mohr, 2004), o que revela a complexidade do fenómeno e a necessidade de investigação aprofundada neste domínio.

O conceito de “linguagem corporal” compreende um vasto conjunto de sinais, incluindo gestos, posturas, expressões faciais e olhar (Sczesny & Stahlberg, 2002), bem como componentes auditivos como a prosódia, o volume, o tom, o ritmo e as pausas na fala (Smith, 1997). Neste sentido, Espiñeira (2013) identificou cinco indicadores de CNV associados à perceção de liderança e poder: expressividade facial, aceno com a cabeça, contacto físico inicial, postura aberta e distância interpessoal reduzida.

Para avaliar sistematicamente estes comportamentos, diversos instrumentos têm sido desenvolvidos. A *Nonverbal Immediacy Scale* (NIS), de Richmond, McCroskey e Johnson (2003), apresenta um coeficiente de consistência interna de $\alpha = 0,90$ e mede 13 competências não verbais fundamentais reconhecidas pela literatura como indicadoras da presença de padrões eficazes de CNV (Espiñeira, 2013). Mais recentemente, Khan et al. (2025) validaram o *Non-verbal Communication Questionnaire* (NVCQ), um questionário de autorrelato com oito itens que avalia diferenças individuais nas crenças e perceções sobre a CNV. Entre os indicadores analisados incluem-se o contacto visual, o olhar fixo, os gestos, o sorriso, a qualidade vocal e a distância interpessoal, todos fundamentais para a eficácia comunicacional.

Em Portugal, estudos como os de Fernandes (2015) e Gonçalves (2017) desenvolveram instrumentos adaptados ao contexto militar, realçando a importância da



consideração das variáveis contextuais na compreensão do comportamento não verbal dos líderes em ambientes organizacionais específicos.

Os estudos sobre CNV enfrentam desafios metodológicos desde as primeiras investigações. Apesar de avanços introduzidos por autores como Efron (1972), que trouxe rigor experimental ao estudo dos gestos, e Birdwhistell (1952), criador da cinésica, questões como a arbitrariedade e a natureza contínua da CNV dificultam uma análise robusta (Espiñeira, 2013). Ekman e Friesen (1969) sistematizaram a codificação e a análise estatística do comportamento não-verbal, contribuindo para o avanço das investigações.

Entretanto, a investigação contemporânea ainda enfrenta dificuldades, como a definição clara do constructo "comunicação não-verbal", bem como a influência de variáveis contextuais e métodos de observação. Estes fatores podem comprometer a validade dos estudos e dificultar comparações entre investigações (Espiñeira, 2013). Assim, destaca-se a importância de evitar uma abordagem simplista que isole elementos do comportamento não-verbal sem considerar os processos interativos e os fatores contextuais que os moldam (Schyns & Mohr, 2004).

No contexto militar, a liderança manifesta-se, em grande medida, através da imagem projetada pelo militar, sendo esta transmitida por posturas eretas, tons de voz claros e firmes, olhares seguros e movimentos intencionais, que expressam confiança e domínio (Sandoval & Otálora, 2015). Neste sentido, Vieira (2002) salienta que “o líder comunica para dirigir, influenciar, coordenar, supervisionar, treinar, ensinar, orientar e aconselhar” (p. 84), evidenciando o papel central da comunicação na prática da liderança.

Nos estabelecimentos de ensino militar, como a AM, a formação dos cadetes valoriza simultaneamente a dimensão coletiva e o desenvolvimento individual, promovendo comportamentos corporais alinhados com os valores institucionais de ordem, disciplina, retidão e coragem – todos fundamentais à liderança (Sandoval & Otálora, 2015).

A AM destaca-se, neste âmbito, pela formação de oficiais para o Exército e para a GNR, promovendo competências de liderança e comunicação através da articulação entre teoria e prática (Borges et al., 2014). A formação inicial em liderança é concebida de forma estruturada e integrada, visando o desenvolvimento simultâneo do indivíduo e da instituição (Borges, 2012). Desde o processo de seleção, são avaliadas competências físicas, médicas e psicológicas, com o objetivo de preparar os cadetes para expressarem corporalmente os valores militares que interiorizam ao longo da formação (Sandoval & Otálora, 2015).



Ao longo do percurso académico, os cadetes participam em diversos exercícios militares que reforçam esta aprendizagem. Um desses exemplos é o exercício "Leão", onde são desafiados a aplicar conhecimentos técnicos e táticos, desenvolvendo simultaneamente competências como liderança, trabalho em equipa, comunicação e adaptabilidade. No âmbito deste exercício, a prova *Score 100 – Constância* constitui-se como um momento formativo particularmente relevante. Trata-se de um exemplo prático da importância das dinâmicas de grupo na formação de líderes preparados para enfrentar contextos operacionais complexos e exigentes.

Assim, a prova *Score 100 – Constância* é um desafio *outdoor* por equipas, baseado em técnicas de orientação com carta militar, onde cada grupo deve atingir exatamente 100 pontos no menor tempo possível. Os pontos de controlo/desafios têm pontuações diferentes. Entre os principais benefícios destacam-se o reforço da coesão grupal, a promoção da comunicação entre o líder da equipa e os seus elementos, e o desenvolvimento do espírito de equipa.

Neste enquadramento, o presente estudo tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento teórico e prático do campo do comportamento organizacional, através da construção e validação de uma escala sobre CNV em contexto militar. Para tal, propõe-se comparar a expressão corporal, facial e vocal dos cadetes-líderes durante a prova *Score 100 – Constância* com a expressão atribuída a um líder ideal, segundo a perceção dos cadetes que integraram as respetivas equipas.

8.1. Método

8.1.1. Amostra

A amostra foi constituída por 185 cadetes-alunos da AM, que participaram na prova *Score 100 - Constância*, como liderados. Em relação ao ano que frequentavam, 73 (39,46%) estavam no 2º ano, 77 (41,62%) estavam no 3º ano e 35 (18,92) frequentavam o 4º ano da AM. Em relação ao sexo, 172 (92,97%) dos alunos são do sexo masculino e 35 (18,92%) do sexo feminino. Estes cadetes, durante a prova foram integrados em equipas constituídas por cinco a sete elementos, havendo um líder em cada equipa.

8.1.2. Instrumentos

Questionário de Dados Pessoais. Este questionário destina-se à recolha de informações pessoais e sociodemográficas para fins de análise estatística. Os dados a



recolher incluem: sexo, ano de frequência, curso, ramo e função (líder ou liderado) no contexto do *Score 100 - Constância*.

Escala da Comunicação Não-Verbal (ECN-V) construída pelos investigadores do presente estudo. Constituída por 17 itens que se agrupam nas seguintes dimensões: Expressão corporal e facial (6 itens), voz (4 itens); características físicas (4 itens); influência da comunicação não-verbal em relação à mensagem verbal (3 itens). As respostas foram efetuadas numa escala tipo *Likert* de 1 a 7 (Quadro 21).

Expressão	Corporal	Nenhuma	1 (...)7	Muita
		Pouca gesticulação	1 (...)7	Muita gesticulação
		Pouca confiança	1 (...)7	Muita confiança
		Postura fechada	1 (...)7	Postura aberta
	Facial	Nada expressiva	1 (...)7	Muito expressiva
		Sem consonância	1 (...)7	Com consonância
Voz		Monocórdica	1 (...)7	Variações exageradas
		Ritmo lento	1 (...)7	Ritmo rápido
		Baixo volume	1 (...)7	Alto volume
		Muito aguda	1 (...)7	Muito grave
Caract. Físicas	Altura	Muito baixo	1 (...)7	Muito alto
	Peso	Pouco peso	1 (...)7	Muito peso
	Tonificação	Nada indicada	1 (...)7	Totalmente indicada
	Aparência	Muito má	1 (...)7	Muito boa
Influê. N-V na Verbal	Peso	Nenhum peso	1 (...)7	Muito peso
	Influência	Muito negativa	1 (...)7	Muito positiva
	Comunicação geral	Muito negativa	1 (...)7	Muito Positiva

Quadro 21. Escala da Comunicação Não-Verbal.

A ECN-V foi desenvolvida explorando os diferentes tipos de comunicação não-verbal, nomeadamente a *paralinguagem*, relacionada com os sons e a forma de expressão das palavras (ex.: tom de voz); a *cinésica*, referente aos movimentos durante a interação (ex.: gestos e postura); e a *aparência física*, que influencia a perceção interpessoal (ex.: tonificação e a aparência) (Senhoras, 2022). A *proxémica* não foi incluída, uma vez que o uso do espaço, no contexto dinâmico do exercício militar *Score 100 – Constância*, dificultaria a sua avaliação (exemplos: deslocamentos em bote, transporte de pesos, rappel, etc.).



8.1.3. Procedimentos

Mediante autorização do Comandante do Corpo de Alunos da AM, foi requerida a participação dos cadetes no preenchimento de questionários. Antes da participação, todos assinaram um termo de consentimento informado, no qual foram esclarecidos o objetivo do estudo, a natureza voluntária, anónima e confidencial da participação, bem como outras informações relevantes. Os questionários foram preenchidos por escrito após a conclusão da prova *Score 100 – Constância*.

Este estudo foi conduzido em conformidade com os padrões éticos da instituição, respeitando as orientações emanadas pelo comité nacional de investigação e alinhando-se com os princípios da Declaração de Helsínquia de 1964, bem como com as suas posteriores emendas e diretrizes éticas equivalentes.

No que respeita à análise estatística dos dados recolhidos, recorreu-se a procedimentos de estatística descritiva e inferencial, tendo-se utilizado para o efeito o *software* Jamovi (versão 2.6.26). Este programa, baseado em ambiente R, oferece uma interface intuitiva e rigorosa para a realização de análises estatísticas avançadas, assegurando a robustez dos resultados e a transparência metodológica exigida em investigação científica contemporânea. seleção deste software prendeu-se com a sua capacidade de executar métodos de análise fatorial exploratória.

8.2. Apresentação dos resultados

A ECN-V, composta por 17 itens, foi submetida a uma análise fatorial exploratória, recorrendo ao método de Máxima Verossimilhança com rotação Promax. A adequação da amostra revelou-se satisfatória, conforme indicado pelo coeficiente KMO global de 0,826 e pelo resultado significativo do teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(136) = 1265$, $p < 0,001$), atestando a pertinência da aplicação desta técnica.

A análise permitiu a identificação de quatro fatores distintos: Expressão Corporal/Facial, Voz, Características Físicas (excluiu-se o item Altura), e Influência da Comunicação Não-Verbal na Comunicação Verbal (Tabela 22) que, em conjunto, explicaram 52,4% da variância total dos dados (Tabela 23).



		Fatores				Comunalidade	KMO global
		1	2	3	4	(h ²)	0,826
Expressão	Corporal - Quantidade	0,669	-0,044	0,084	-0,085	0,583	0,826
	Corporal - Gesticulação	0,461	0,195	0,130	-0,160	0,673	0,825
	Corporal - Confiança	0,568	-0,015	0,147	0,178	0,470	0,837
	Corporal - Abertura	0,722	-0,008	-0,039	0,054	0,467	0,811
	Facial - Expressão	0,705	0,082	-0,199	0,094	0,454	0,859
	Facial - Consonância	0,648	0,093	-0,085	0,161	0,441	0,913
Voz	Variação	0,253	0,564	-0,053	-0,139	0,565	0,868
	Ritmo	0,104	0,764	-0,093	0,018	0,365	0,823
	Volume	-0,009	0,822	0,040	0,037	0,284	0,844
	Tom	-0,061	0,507	0,069	0,120	0,683	0,893
Caraterísticas Físicas	Altura	-0,126	0,098	0,202	0,222	0,856	0,807
	Peso	-0,113	0,142	0,508	-0,090	0,757	0,698
	Tonificação	0,105	-0,193	0,906	-0,016	0,219	0,777
	Aparência	0,375	-0,179	0,583	0,069	0,419	0,813
Influência	na CV - Peso	0,049	-0,012	0,214	0,509	0,550	0,882
	na CV - Influência	0,087	-0,002	-0,156	0,952	0,170	0,758
	na CV - Geral	0,075	0,001	-0,099	0,946	0,139	0,786

Tabela 22. Análise Fatorial Exploratória.
Método de Extração: Máxima verosimilhança.
Método de Rotação: *Promax*.
Nota. CV – Comunicação Verbal.

Fator	Valor próprio	% de Variância total	% acumulada
1	2,97	17,49	17,5
2	2,28	13,41	30,9
3	2,02	11,90	42,8
4	1,62	9,53	52,4

Tabela 23. Variância total da CN-V explicada pelos quatro fatores.

As correlações moderadas entre os fatores sugerem uma autonomia relativa entre as dimensões extraídas, reforçando a validade da estrutura fatorial encontrada (Tabela 24).



	1	2	3	4
1. Expressão (Corporal/facial)	—	0,504***	0,326***	0,423***
2. Voz		—	0,325*	0,522***
3. Características Físicas			—	0,435***
4. CNV → Comunicação Verbal				—

Tabela 24. Correlações inter-fatores (Expressão, Voz, Características Físicas e Influência da Comunicação Não-Verbal na Verbal).

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.

Em relação à Variância Média Extraída²⁵ (AVE) para os quatro fatores da ECN-V, foi calculada para cada fator da ECN-V, de forma a avaliar a validade convergente. O Fator 4 (Influência da CNV na Comunicação Verbal) apresentou um AVE de 0,687, indicando excelente validade convergente. Os demais fatores apresentaram valores marginais (Fator 1 = 0,404; Fator 2 = 0,459; Fator 3 = 0,480), aceitáveis para uma fase inicial de construção da escala (Tabela 25).

Fator	AVE	Interpretação
1. Expressão (Corporal/facial)	0,404	Aceitável em escalas iniciais
2. Voz	0,459	Marginal, mas próximo do ideal
3. Características Físicas	0,480	Marginal, mas próximo do ideal
4. CNV → Comunicação Verbal	0,687	Excelente

Tabela 25. Variância Média Extraída (AVE) por fator da ECN-V.

No que diz respeito à confiabilidade, o *Alpha de Cronbach* global da ECN-V foi de 0,874, indicando uma boa consistência interna (Tabela 26). A análise por fatores revelou bons índices de confiabilidade para Expressão Corporal/Facial ($\alpha = 0,826$), Voz ($\alpha = 0,789$) e Influência da Comunicação Não-Verbal na Comunicação Verbal ($\alpha = 0,854$), sendo que o fator Características Físicas (sem item altura) apresentou um valor moderado ($\alpha = 0,671$), ainda assim aceitável para estudos exploratórios (Freitas & Rodrigues, 2005).

²⁵ Average Variance Extracted (AVE): Calculada para cada fator somando o quadrado das cargas fatoriais dos itens relevantes e dividindo pelo número de itens ($(\sum \text{cargas fatoriais}^2) / \text{número de itens do fator}$). A AVE indica quanto da variância total dos itens é explicada pelo fator — valores $\geq 0,50$ são o ideal (Hair et al., 2019).



Fator	α
1. Expressão (Corporal/facial)	0,826
2. Voz	0,789
3. Características Físicas	0,671
4. CNV → Comunicação Verbal	0,854

Tabela 26. Confiabilidade dos fatores da ECN-V (*Alpha de Cronbach* [α]).

Após a avaliação da expressão corporal, facial e da voz dos cadetes líderes, foi solicitado aos participantes que utilizassem a mesma escala para avaliar essas características consideradas ideais para um líder. A escolha metodológica de avaliar apenas a expressão corporal, facial e vocal dos cadetes-líderes, em vez das características físicas ou da interação entre comunicação verbal e não-verbal, baseou-se na natureza observável e dinâmica desses comportamentos durante a prova *Score 100 – Constância*. Estes aspetos não-verbais são facilmente percebidos em interações diretas e podem ser comparados com um perfil idealizado de liderança. Por outro lado, características físicas são mais estáveis e difíceis de modificar ou treinar em termos de liderança, enquanto a influência da comunicação não-verbal sobre a verbal envolve juízos mais complexos, dificultando a avaliação objetiva. Assim, privilegiou-se a análise de comportamentos diretamente ligados à atuação e adaptabilidade do líder, essenciais para a eficácia em contextos operacionais dinâmicos, como os militares. Os resultados indicaram a existência de diferenças entre as características ideais e as avaliadas (Tabela 27).

	Avaliada	Ideal
Expressão corporal/facial	4,98 (0,99)	5,48 (1,01)
Voz	4,54 (0,88)	4,82 (0,76)

Tabela 27. Estatística descritiva (Média e [Desvio-Padrão]) para a expressão corporal/facial e voz avaliada e ideal ($n=185$).

A análise do teste *t-Student* para a amostra revelou que a média da expressão corporal/facial avaliada nos cadetes-líderes durante a realização da prova *Score 100 – Constância* foi estatisticamente inferior à média atribuída à expressão corporal/facial ideal



para um líder ($t(184) = -6,700, p < 0,001$). De forma semelhante, os resultados do teste *t-Student* demonstraram que a média das características vocais avaliadas nos cadetes-líderes na mesma prova foi significativamente inferior à média considerada ideal para a voz de um líder ($t(184) = -4,321, p < 0,001$).

8.3. Discussão de resultados

Os resultados obtidos neste estudo corroboram a relevância da comunicação não-verbal na percepção de liderança eficaz, conforme sugerido por autores como Schyns e Mohr (2004) e Balakrishnan et al. (2024). A identificação de quatro fatores na ECN-V vai ao encontro da literatura que distingue dimensões expressivas específicas da CNV, como a expressividade corporal, vocal e a percepção de influência sobre a comunicação verbal (Richmond et al., 2003).

A elevada confiabilidade da escala, bem como a validade convergente especialmente robusta do fator Influência da CNV na Comunicação Verbal, reforçam a ideia de que os sinais não-verbais desempenham um papel central na interpretação e eficácia da liderança (Yager et al., 2009; Vieira, 2002).

A discrepância encontrada entre as avaliações dos cadetes-líderes e as características consideradas ideais pelos seus subordinados poderá apontar para a existência de lacunas formativas na dimensão não-verbal da liderança militar. Esta constatação é consistente com a literatura que salienta a tendência para desvalorizar a CNV em contextos formais e hierárquicos (Schyns & Mohr, 2004; Espiñeira, 2013).

Importa destacar que, embora os cadetes apresentem níveis razoáveis de expressividade, ainda se verifica margem de melhoria, especialmente no domínio vocal, um elemento frequentemente subestimado, mas que impacta de forma significativa a percepção de autoridade e empatia (Gero & Tang, 2001; Salsabila et al., 2025).

8.4. Conclusões

O presente estudo contribuiu para a validação inicial da ECN-V em contexto militar, tendo identificado quatro fatores principais que explicam de forma satisfatória a diversidade de comportamentos não-verbais associados à liderança. A escala demonstrou bons níveis de consistência interna e validade convergente, especialmente na dimensão de influência sobre a comunicação verbal. Foram ainda evidenciadas diferenças significativas entre a expressão comunicacional efetiva dos cadetes-líderes e o perfil idealizado de liderança, salientando a



necessidade de uma maior ênfase no treino de competências não-verbais no âmbito da formação militar.

Entre as limitações do estudo destacam-se a utilização de uma amostra específica (cadetes de uma única instituição militar) e a natureza autoavaliativa do instrumento, o que poderá introduzir algum viés de perceção. Futuras investigações poderiam beneficiar da triangulação de métodos, incorporando, por exemplo, observação direta e análises videográficas.

Em termos de aplicabilidade prática, os resultados sugerem a pertinência de integrar programas de formação específicos sobre comunicação não-verbal no currículo militar, com o objetivo de melhorar a eficácia da liderança e promover relações de maior proximidade e confiança nas equipas. Para estudos futuros, recomenda-se a replicação deste estudo em outros contextos organizacionais, bem como a análise longitudinal da evolução das competências não-verbais ao longo do percurso formativo, de modo a aferir o impacto de intervenções específicas.



Capítulo 9. Validação de exercícios militares: Caso da prova *score 100-constância* (Estudo 6)

Com a evolução do panorama da segurança internacional, as Forças Armadas adotam modelos organizacionais pós-modernos, nos quais a liderança assume um papel central. Este contexto reforça a importância das academias militares na formação de líderes, exigindo o desenvolvimento de uma identidade de liderança sólida e orientada para a excelência. Para tal, torna-se essencial a implementação de abordagens inovadoras que permitam identificar e priorizar os comportamentos fundamentais ao exercício eficaz da liderança militar (Bekesiene et al., 2021).

No contexto militar, o comandante é frequentemente identificado como líder, sendo-lhe exigida a capacidade de tratar os subordinados com respeito, compreender as suas necessidades, inspirar e motivar para o alcance de objetivos comuns, muitas vezes em condições adversas e ambientes desconhecidos (Bekesiene et al., 2021). Contudo, a liderança não se restringe às funções de planear, organizar, dirigir e supervisionar as atividades quotidianas de uma organização militar. Trata-se de um processo complexo que combina coerção, persuasão e exemplo pessoal, com impacto direto na motivação dos subordinados e na sua resiliência ao *stress* (Bekesiene et al., 2021; Sefidan et al., 2021).

A liderança de pequenas unidades revela-se essencial na preparação e condução de militares na execução de missões, promovendo a sua autoeficácia e resiliência (Zhao & Xie, 2020). Neste contexto, a coesão da equipa surge como um fator determinante, criando um ambiente propício ao desenvolvimento pessoal (Smaliukienė et al., 2022). Essa coesão resulta da interação entre os membros do grupo, que partilham experiências exigentes e desenvolvem vínculos interpessoais, reforçando o sentimento de pertença e identidade social (Steiro & Torgersen, 2020; Bekesiene & Smaliukiene, 2022).

De forma geral, um grupo pode ser entendido como um conjunto de dois ou mais indivíduos interdependentes que colaboram de forma continuada para alcançar metas comuns. As características individuais dos seus membros influenciam significativamente a dinâmica interna e o desempenho coletivo (Schermerhorn et al., 1998).

Hoffman (1995) destacou que a diversidade dentro de um grupo pode oferecer benefícios, sobretudo em tarefas que exigem competências intelectuais e resolução de problemas. De forma complementar, Shaw (1981) argumentou que grupos compostos por elementos alinhados em termos de motivações e traços de personalidade apresentam maior eficácia na concretização dos seus objetivos.



No contexto organizacional, o *performance* grupal é amplamente reconhecido como um elemento crucial, não apenas para o reforço da competitividade, mas também como fator determinante na melhoria do clima organizacional, na eficácia da comunicação interna e na integração de novos membros. Para além destas funções, o *performance* grupal contribui significativamente para a consolidação da cultura e para a transmissão dos valores institucionais (Vadillo, 2000). Segundo este autor, a eficácia do desempenho de um grupo depende da partilha de objetivos comuns entre os seus elementos, da atuação coordenada e da definição de normas que regulem as interações e as relações no seio do grupo.

Complementarmente, Akpa et al. (2021) sustentam que a cultura interna de uma organização, constituída pelos seus valores, crenças e normas, exerce uma influência direta sobre os resultados organizacionais e sobre a sua sustentabilidade a longo prazo. Neste sentido, os autores defendem que o desempenho organizacional está intrinsecamente relacionado com a capacidade da organização para alcançar os objetivos que ela própria estabelece.

A adoção de uma gestão participativa, caracterizada pela descentralização dos processos decisórios, constitui um requisito essencial para fomentar e consolidar o espírito de grupo (Rodriguez & Ferrante, 2000). Em equipas coesas, os elementos tendem a demonstrar comportamentos mais cooperativos e cordiais, ao passo que, em contextos com menor coesão, observa-se frequentemente um funcionamento mais individualista (Gross, 1954). Acresce que os grupos com elevado espírito de coesão exercem uma influência mais significativa sobre os seus integrantes, nomeadamente no que respeita à conformidade com as opiniões predominantes no seio do grupo (Wyer, 1966).

Paralelamente, o desenvolvimento de equipas desempenha um papel determinante no sucesso e na *performance* global das organizações, promovendo formas de colaboração essenciais para a realização de tarefas e o crescimento institucional (Akinade & Obiekwe, 2023; Sharma et al., 2024). Esta dinâmica beneficia tanto os indivíduos que integram as equipas, como as próprias organizações, o que justifica a crescente atenção atribuída à sua constituição e formação, dada a relevância dos papéis que desempenham nas operações quotidianas (Sharma et al., 2024).

Importa ainda sublinhar que a eficácia das equipas depende, em grande medida, de fatores emocionais frequentemente expressos através da comunicação não verbal (CNV) (Rousseau et al., 2006). Neste sentido, os líderes devem não só comunicar com clareza, mas também utilizar de forma consciente os sinais não verbais, incluindo a expressão de



emoções, com o objetivo de reforçar as relações interpessoais e promover o alinhamento dos comportamentos com os objetivos organizacionais (Salsabila et al., 2025).

Entre os diferentes modelos e abordagens sobre liderança, destaca-se o modelo de contingência de Fiedler, que considera a liderança não como uma qualidade intrínseca do indivíduo, mas como um produto da interação entre o líder e os seus colaboradores, numa situação específica. Neste modelo, o estilo de liderança é determinado pelas circunstâncias e pela capacidade do líder de se adaptar a elas (Barracho & Martins, 2010; Jesuíno, 2005; Reams, 2023). O modelo de Fiedler identifica três variáveis situacionais fundamentais que determinam a favorabilidade de uma situação para o líder: primeiramente, a relação entre o líder e os membros do grupo, que avalia o vínculo interpessoal em termos de confiança, respeito e aceitação mútua; em segundo lugar, a estrutura da tarefa, que analisa o grau de clareza e definição das atividades do grupo, classificando-as como bem estruturadas ou ambíguas; e, por último, a posição de poder do líder, que corresponde ao nível de autoridade e influência que este exerce sobre os seus subordinados (Barracho & Martins, 2010; Bowditch, 1997; Reams, 2023).

Adicionalmente, Salas et al. (1999) destacaram quatro componentes essenciais na construção de equipas: a definição de objetivos, na qual os membros do grupo estabelecem as metas no início das atividades; as relações interpessoais, que consistem no desenvolvimento de confiança mútua entre os integrantes; a resolução de problemas, onde os membros se dedicam à identificação de soluções para os desafios encontrados; e, finalmente, a clarificação de papéis, que se traduz no fortalecimento da comunicação entre os elementos do grupo relativamente às suas funções e responsabilidades.

Os componentes acima mencionados podem ser representados pelo conceito de espírito de grupo, definido como a capacidade de cada elemento da organização trabalhar em colaboração, encarando os restantes membros como aliados e partilhando objetivos comuns. Este espírito de grupo é um fator crucial para a coesão (Rodriguez & Ferrante, 2000). Contudo, no estudo de Salas et al. (1999), verificou-se que a construção de equipas não apresentou impacto significativo no desempenho. Entre os componentes analisados, apenas a clarificação de papéis revelou um efeito positivo consistente, reforçando evidências de que a ambiguidade de papéis prejudica o desempenho. Além disso, constatou-se que equipas menores tendem a beneficiar mais das intervenções, enquanto a duração destas mostrou impacto limitado, apresentando ligeiros benefícios para indicadores subjetivos em intervenções de curta duração.



De acordo com Salas et al. (1999), as relações interpessoais constituem uma das componentes essenciais na formação de equipas. Jesuíno (2005) complementa esta perspetiva ao destacar que as relações entre o líder e os membros da equipa são o principal determinante da influência potencial do líder sobre a situação. Quando estas relações são positivas, o líder obtém o apoio dos seus liderados, o que facilita significativamente a execução das suas funções. No entanto, Jesuíno (2005) sublinha que esta dimensão está diretamente condicionada pela personalidade do líder e pela sua capacidade de resposta às diferentes situações, particularmente nos contextos mais desafiantes.

Bales et al. (1951) destacam que a dimensão do grupo influencia os processos de interação, afetando diretamente o desempenho e os resultados. Segundo estes autores, o aumento do tamanho do grupo conduz a uma maior diferenciação na participação relativa dos membros. Corroborando esta perspetiva, Schermerhorn e colaboradores (1998) concluíram que, embora a natureza da tarefa desempenhe também um papel influente, a curva de eficiência tende a crescer até um ponto ótimo, para depois decrescer. A fase ascendente da curva reflete o aumento quase exponencial das interações possíveis com o crescimento do grupo. Contudo, este acréscimo não se traduz em maior produtividade de ideias, apresentando uma função negativamente acelerada em relação ao tamanho do grupo. Ou seja, à medida que o grupo cresce, o número de ideias geradas aumenta de forma progressivamente menor, devido às restrições que surgem nos padrões de comunicação com o aumento do número de interações potenciais (Schermerhorn et al., 1998).

Cohen e Bailey (1997) definem o grupo como um conjunto de indivíduos interdependentes nas suas tarefas, que partilham a responsabilidade pelos resultados e que se percecionam e são percecionados por outros como uma unidade social integrada. Estes grupos operam dentro de sistemas e subsistemas distintos, gerindo as suas relações através das fronteiras organizacionais. Em contextos onde ocorre a consolidação do grupo, verifica-se um elevado nível de interdependência e integração entre os membros, o que contribui para o incremento do desempenho coletivo (Powell et al., 2004; Hardy & Crace, 1997).

Nos grupos com maior coesão, os membros demonstram maior cooperação e cordialidade, ao passo que, em grupos menos coesos, os indivíduos tendem a adotar um comportamento mais independente, funcionando de forma menos integrada (Gross, 1954). A coesão está positivamente correlacionada com o desempenho grupal, embora a força dessa associação dependa da natureza das tarefas e dos métodos utilizados para medir as variáveis. Enquanto a coesão pode favorecer a *performance* do grupo, os grupos que alcançam bons



resultados tornam-se frequentemente mais coesos, ao passo que experiências de insucesso tendem a enfraquecer a coesão interna (MacCoun & Hix, 2010).

A performance de grupo tem sido conceptualizada a partir de resultados tanto objetivos como subjetivos. Hackman (1989) identifica três dimensões essenciais desse construto: a eficácia na tarefa, que se refere ao alcance dos padrões organizacionais pelo grupo; a viabilidade do sistema, que diz respeito à capacidade do processo de trabalho de promover a interdependência futura entre os membros; e o crescimento profissional, que está relacionado com a contribuição da experiência grupal para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar dos membros.

Vadillo (2000) destaca que muitas organizações reconhecem a importância da *performance* grupal, não apenas como um fator de competitividade, mas também como um mecanismo para aprimorar o clima organizacional, a comunicação interna, a integração de novos membros e a transmissão dos valores e da cultura organizacional. Contudo, o autor enfatiza que, para que a performance grupal seja eficaz, é fundamental que os membros compartilhem um objetivo comum, operem de forma integrada como uma unidade e desenvolvam normas que regulamentem as suas interações. Compreender as dinâmicas do grupo e os fatores que favorecem a coesão e o desempenho é crucial para o desenvolvimento organizacional, sendo a promoção de uma cultura de colaboração e integração um objetivo estratégico essencial para o sucesso coletivo (Center For Army Lessons Learned, 2015).

Nas últimas duas décadas, a investigação tem evidenciado de forma consistente que níveis elevados de inteligência emocional (IE) estão associados a resultados positivos no contexto laboral. Entre estes destacam-se a maior confiança e o sucesso na execução de tarefas e programas (Rezvani et al., 2018), bem como o reforço do compromisso organizacional (Naderi Anari, 2012). No entanto, alguns estudos indicam a existência de diferenças entre homens e mulheres relativamente à IE, as quais poderão estar relacionadas com distintos modos de processamento emocional no cérebro, variações na perceção emocional ou ainda com a influência de fatores contextuais (Bru-Luna et al., 2021).

De acordo com Bru-Luna et al. (2021), a IE pode ser definida como a capacidade de perceber, expressar, compreender e gerir as emoções. Estes autores sublinham que as emoções são geralmente expressas e percebidas através de sinais visuais e auditivos, nomeadamente o tom de voz e os movimentos dinâmicos do rosto e do corpo, os quais constituem indicadores fundamentais no processo de comunicação emocional.



Apesar da ampla investigação sobre a IE em contextos civis, o seu impacto em organizações militares continua a ser um domínio relativamente pouco explorado (Valor-Segura et al., 2020). Estes autores salientam que o ambiente militar, caracterizado por estruturas hierárquicas rígidas e por uma cultura organizacional fortemente normativa, exige que os oficiais desenvolvam competências eficazes de perceção e regulação emocional. Neste contexto, a IE poderá constituir um recurso essencial na seleção e formação de líderes militares mais autoconscientes, flexíveis e adaptáveis.

A crescente complexidade dos ambientes operacionais, marcados por dinâmicas socioculturais globais e transformações rápidas, representa um desafio significativo para a cultura e estrutura das instituições militares. Assim, torna-se imperativo que estas organizações dotem os seus cadetes das competências emocionais necessárias para operarem com eficácia em contextos exigentes e imprevisíveis (Valor-Segura et al., 2020).

Neste domínio, importa referir o estudo de Bartone et al. (2002), realizado com cadetes norte-americanos, o qual confirma a importância de variáveis cognitivas e de personalidade na previsão das competências e do desempenho militar. Todavia, este estudo não contemplou a avaliação específica da IE (Valor-Segura et al., 2020). Tal facto levou os autores a sugerirem a necessidade de investigação complementar que integre, para além do raciocínio, da personalidade e das competências sociais, outros fatores potencialmente relevantes para o desempenho militar. Neste sentido, diversos autores têm vindo a reconhecer a inteligência emocional como um recurso estratégico para a seleção e desenvolvimento de líderes militares mais conscientes de si próprios, mais adaptativos e com maior capacidade de transformação (Sewell, 2009).

Exercícios militares como o exercício “Leão”, envolvendo cadetes do Exército e da GNR, constituem iniciativas pedagógicas aplicadas que visam consolidar conhecimentos técnicos e táticos, promovendo simultaneamente competências fundamentais como a liderança, o trabalho em equipa, a comunicação e a adaptabilidade. O exercício “Leão”, integrado no Calendário Anual de Atividades, assenta num modelo interdisciplinar que articula docentes da Direção de Ensino e do Corpo de Alunos, permitindo a integração dos objetivos das diferentes unidades curriculares com vista ao desenvolvimento das competências técnico-profissionais dos futuros oficiais. Durante o exercício, os cadetes treinam em cenários representativos dos principais teatros de operações, nacionais e internacionais, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo. A prova



“Score 100 – Constância”²⁶”, integrada no exercício, destaca-se por fomentar a autoconfiança, a cooperação e os valores coletivos, sendo um exemplo claro da relevância das dinâmicas de grupo na formação de líderes preparados para enfrentar contextos operacionais exigentes e incertos.

Desta forma, o presente estudo visa evidenciar as potencialidades da validação de exercícios militares enquanto instrumentos pedagógicos aplicados ao desenvolvimento da liderança dos cadetes. Ao analisar variáveis como a coesão grupal, o desenvolvimento e a *performance* de equipa, a IE e a CNV, pretende-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos que poderão favorecer o crescimento de competências críticas no contexto da formação militar. Neste sentido, a validação empírica de exercícios, como a prova *Score 100 – Constância* permite, não apenas aferir a eficácia destas práticas, mas também sustentar a sua integração sistemática na construção de percursos formativos mais ajustados às exigências do comando contemporâneo. Ao articular modelos teóricos com a realidade dos contextos operacionais, reforça-se a relevância de uma abordagem multidimensional que promova a excelência na formação dos futuros oficiais do Exército e da GNR.

9.1. Método

9.1.1. Participantes

A amostra foi composta por 217 participantes, sendo os critérios de inclusão a condição de serem cadetes da AM e a participação no exercício *Score 100 – Constância*. Dos participantes, 201 (92,6%) eram do sexo masculino e 17 (7,4%) do sexo feminino. Relativamente à sua filiação, 134 (61,8%) pertenciam ao Exército e 83 (38,2%) à GNR. No que respeita ao ano académico frequentado no momento da prova, 72 (34,1%) estavam no 2.º ano, 78 (35,9%) no 3.º ano e 65 (30,0%) no 4.º ano. Durante o exercício, os cadetes foram organizados em equipas compostas por cinco a sete elementos, sendo cada equipa liderada por um cadete responsável.

9.1.2. Instrumentos

Além do Questionário de Dados Pessoais, utilizado para caracterização da amostra, foram selecionados os seguintes instrumentos de avaliação para investigar variáveis relacionadas com o desenvolvimento de competências no âmbito do comando e da liderança:

²⁶A descrição da prova *Score 100 – Constância* foi mais pormenorizada no capítulo anterior.

Para os líderes das equipas da prova *Score 100-Constância*:

- *Team Building Questionnaire* (Salas et al., 1999);
- *Group Performance Questionnaire* (Hackman, 1989);
- *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (Wong & Law, 2002).

Para os liderados das equipas da prova *Score 100-Constância*:

- *Team Building Questionnaire*;
- *Group Performance Questionnaire*;
- *Leader Behaviour Description Questionnaire*-Forma XII (Stogdill, 1963);
- *Least Preferred Co-Worker* (Fiedler, 1967);
- Escala da Comunicação Não-Verbal (autores do presente estudo).

Questionário de Dados Pessoais. Este questionário tem como objetivo o tratamento estatístico, recolhendo dados sociodemográficos dos participantes, nomeadamente: sexo, idade, ano que frequentam e se foram líderes ou liderados no *Score 100*.

Team Building Questionnaire (Salas et al., 1999). Este instrumento é constituído por quatro itens que avaliam as componentes fundamentais da formação de um grupo: (1) estabelecimento de metas, no qual os membros do grupo definem objetivos no início da tarefa; (2) relações interpessoais, que envolvem o desenvolvimento de confiança entre os elementos do grupo e na equipa como um todo; (3) resolução de problemas, onde os membros do grupo colaboram na procura de soluções para os desafios enfrentados; e (4) clarificação de papéis, que promove uma comunicação ampliada acerca das funções de cada membro no grupo. As respostas são avaliadas numa escala do tipo *Likert*, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Em termos de consistência interna, no estudo de Bahli e Büyükkurt (2005) foi reportado um valor de *Alpha de Cronbach* de 0,74, enquanto no presente estudo obteve-se um valor de $\alpha = 0,77$, considerado satisfatório.

Group Performance Questionnaire (Hackman, 1989). Este questionário mede três dimensões do desempenho de um grupo: (1) eficácia da tarefa, que avalia em que medida o desempenho do grupo corresponde aos padrões da organização; (2) viabilidade do sistema, que reflete o grau em que o processo de trabalho contribui para a capacidade dos membros de colaborar interdependentemente no futuro; e (3) crescimento profissional, que examina o impacto da experiência de trabalho em grupo no desenvolvimento e bem-estar pessoal dos seus membros. As dimensões são avaliadas através de uma escala do tipo *Likert*, de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). O *Alpha de Cronbach* reportado por Bahli



e Büyükkurt (2005) foi de 0,81, enquanto no presente estudo se verificou um valor de $\alpha = 0,91$, indicando uma consistência interna elevada.

Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) de Wong e Law (2002), adaptada por Rodrigues et al. (2011). Esta escala avalia a inteligência emocional e é composta por 16 itens organizados em quatro dimensões: (1) avaliação das próprias emoções, (2) avaliação das emoções dos outros, (3) regulação das emoções e (4) utilização das emoções. As respostas são dadas numa escala do tipo *Likert* que varia de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). No estudo original, exceto a dimensão "avaliação das emoções dos outros" ($\alpha = 0,76$), as restantes dimensões apresentaram valores de consistência interna superiores a 0,83, com um *Alpha de Cronbach* global de 0,86. No presente estudo, o *Alpha de Cronbach* global foi de 0,91, enquanto os valores para as dimensões "avaliação das próprias emoções", "avaliação das emoções dos outros", "utilização das emoções" e "regulação das emoções" foram de 0,83, 0,87, 0,68 e 0,90, respetivamente.

Leader Behavior Description Questionnaire – Form XII (LBDQ – Forma XII) de Stogdill (1963) foi desenvolvido para avaliar os comportamentos de liderança com base na perceção dos liderados. Na sua versão original, o LBDQ – Forma XII inclui 12 subescalas compostas por 100 itens. No entanto, a maioria dos estudos utiliza apenas as subescalas de estruturação e consideração. Jesuíno et al. (1985) adaptaram este instrumento para a população portuguesa, mantendo o foco nestas duas dimensões. No presente estudo, o LBDQ – Forma XII foi utilizado para medir o estilo comportamental dos líderes com base em 20 itens distribuídos igualmente entre as dimensões de estruturação (10 itens) e consideração (10 itens). A dimensão estruturação engloba itens relacionados com a orientação para a tarefa, enquanto a dimensão consideração abrange itens focados nas relações interpessoais. As respostas são registadas numa escala de tipo *Likert*, de 1 (nunca) a 5 (sempre), com a inclusão de quatro itens invertidos (itens 11, 12, 13 e 14). Este questionário é geralmente aplicado a subordinados. No que diz respeito à consistência interna, Stogdill (1963) reportou valores satisfatórios, com $\alpha = 0,76$ para a dimensão consideração e $\alpha = 0,79$ para a dimensão estruturação. Em estudos realizados com a população portuguesa, resultados semelhantes foram obtidos. Por exemplo, Jesuíno et al. (1985), num estudo realizado numa empresa fabril, registaram um $\alpha = 0,78$ na escala global. No trabalho de Silva (2007), que investigou os comportamentos de liderança e a gestão de conflitos, os valores de consistência interna foram $\alpha = 0,70$ na consideração e $\alpha = 0,76$ na estruturação. No presente estudo, o *Alpha de Cronbach* global foi de 0,90, com valores de $\alpha = 0,93$ para a dimensão consideração e $\alpha =$



0,97 para a dimensão estruturação, indicando uma consistência interna elevada e adequada para os objetivos da investigação.

Least Preferred Co-Worker (LPC) de Fiedler (1967) é um instrumento desenvolvido para identificar o estilo de liderança, diferenciando líderes orientados para as tarefas de líderes orientados para as relações. As respostas são fornecidas numa escala do tipo *Likert*, variando de 1 (polo negativo) a 8 (polo positivo). No presente estudo foi utilizada a escala LPC adaptada para Portugal por Jesuíno (2005). A LPC tem evoluído ao longo do tempo, não existindo uma versão padronizada, sendo que a adaptação portuguesa inclui 18 pares dicotómicos de diferenciadores semânticos, como "Intolerante – Tolerante", "Flexível – Inflexível" e "Confuso – Claro" (Jesuíno, 2005). A interpretação dos resultados da escala permite categorizar os líderes em três níveis: LPC elevado, indicando orientação para as relações (≥ 73); LPC intermédio, refletindo um estilo misto (64–72); e LPC baixo, representando uma orientação para as tarefas (≤ 63). Relativamente à consistência interna, a versão portuguesa demonstrou uma fidelidade satisfatória com um *Alpha de Cronbach* de 0,86 (Jesuíno, 1984). No presente estudo, obteve-se um *Alpha de Cronbach* de 0,93, indicando uma consistência interna muito elevada.

Escala de Comunicação Não-Verbal (ECN-V), desenvolvida no âmbito do presente estudo, é composta por 16 itens organizados em quatro dimensões: expressão corporal e facial (6 itens), voz (4 itens), características físicas (3 itens) e influência da comunicação não-verbal na mensagem verbal (3 itens). As respostas são registadas numa escala do tipo *Likert*, com variações de 1 a 7 (1 = Nenhuma ou Nada expressiva e 7 = Muita ou Muito expressiva). A escala abrange diferentes formas de comunicação não-verbal, incluindo paralinguagem, cinésica e aparência física.

Relativamente à fiabilidade, a escala ECN-V revelou um *Alpha de Cronbach* global de 0,874, o que evidencia uma boa consistência interna. A análise por fatores demonstrou níveis satisfatórios de fiabilidade nos domínios de Expressão Corporal/Facial ($\alpha = 0,826$), Voz ($\alpha = 0,789$) e Influência da Comunicação Não-Verbal na Comunicação Verbal ($\alpha = 0,854$). Já o fator Características Físicas, excluindo o item relativo à altura, apresentou um valor moderado ($\alpha = 0,671$), considerado, contudo, aceitável em contextos de investigação exploratória (Freitas & Rodrigues, 2005).

9.1.3. Procedimento

Após a autorização do Comandante do Corpo de Alunos da AM, foi solicitada a colaboração dos participantes para o preenchimento dos instrumentos de avaliação, mediante

assinatura do termo de consentimento informado. Este documento detalhava os objetivos do estudo, assegurava a participação voluntária, anónima e confidencial, e incluía outras informações relevantes sobre o processo de recolha de dados. Os protocolos foram respondidos por escrito, após a realização da prova *Score-100 - Constância*, sendo distribuídos dois tipos distintos: um destinado aos líderes das equipas e outro aos liderados. Este estudo respeitou integralmente os padrões éticos institucionais, as diretrizes do comité nacional de pesquisa e os princípios estabelecidos na Declaração de Helsínquia de 1964, incluindo as suas atualizações. Relativamente à análise dos dados, procedeu-se a um tratamento estatístico utilizando o *software SPSS Statistics 22.0*.

Para as análises inferenciais, foram realizadas correlações de *Spearman* e correlações parciais, com o objetivo de testar as associações entre as variáveis incluídas no modelo conceptual apresentado. Como o CNV desempenha um papel crucial nas interações presenciais em atividades de equipa, afetando diretamente as suas respostas aos desafios propostos, consideramos também analisar se esta variável poderá ser uma variável mediadora entre o *Team building* e a *performance* coletiva (Figura 7), considerando as seguintes hipóteses (Figura 6):

H1: O *team building* tem impacto na CNV.

H2: A CNV tem impacto positivo na *performance*.

H3: O *team building* tem impacto positivo indireto na *performance* através do comportamento não-verbal.

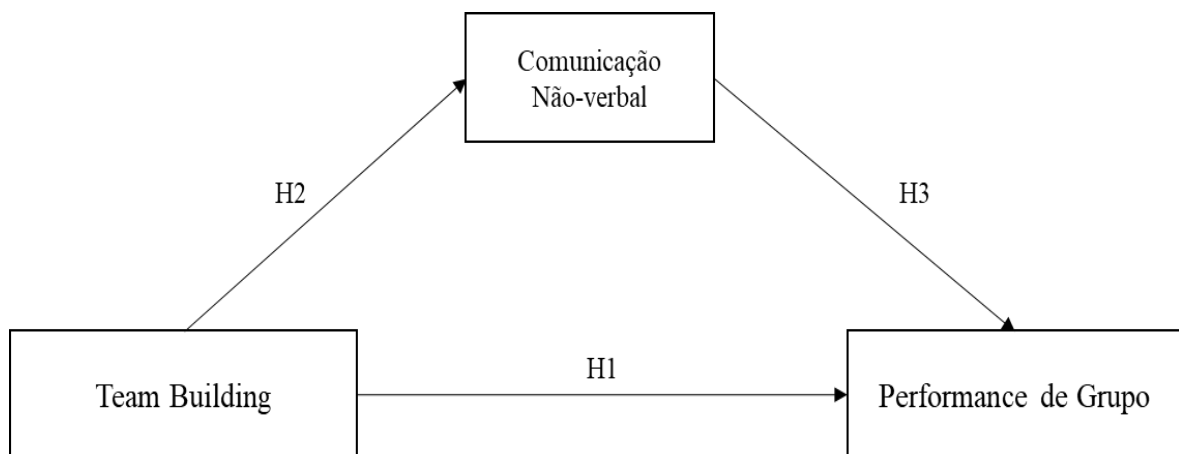


Figura 7. Modelo do *team building* como variável preditora da performance de grupo, mediado pela comunicação não-verbal.

9.2. Apresentação de resultados

9.2.1. Análise das variáveis da subamostra dos Líderes

As médias, os desvios-padrão e os valores de correlação entre as variáveis estudadas com os líderes das equipas na prova *Score 100 – Constância* estão apresentados na Tabela 22. A análise das médias e dos desvios-padrão revela que os cadetes-líderes avaliaram o *team building* acima do valor médio da escala ($M = 4,42$, $DP = 0,49$). Este resultado sugere a presença de práticas essenciais para a constituição e coesão das equipas, tais como o estabelecimento de metas antes do início das tarefas, a preocupação com as relações interpessoais e a resolução de problemas, bem como a necessidade de clarificação de papéis.

No que respeita à perceção do desempenho da equipa, os cadetes-líderes atribuíram uma avaliação superior ao valor médio ($M = 4,38$, $DP = 0,99$), indicando que o desempenho das suas equipas foi orientado para a eficácia na execução das tarefas, privilegiando a colaboração interdependente entre os membros e considerando o bem-estar individual. Relativamente à inteligência emocional, esta foi autoavaliada acima do valor médio da escala ($M = 4,07$, $DP = 0,52$), sugerindo uma maior consciência e regulação emocional por parte dos cadetes, tanto no que concerne às suas próprias emoções como às dos outros.

Para analisar as relações entre as variáveis, recorreu-se ao Coeficiente de Correlação Ordinal de *Spearman*. A Tabela 28, também apresenta as correlações entre *team building*, desempenho de grupo, inteligência emocional e relações entre líder e membros. De acordo com Cohen (1992), os resultados apontam para uma forte correlação entre *team building* e desempenho de grupo ($r = 0,77$, $p < 0,001$), assim como para correlações moderadas entre *team building* e inteligência emocional ($r = 0,49$, $p < 0,01$) e entre desempenho de grupo e inteligência emocional ($r = 0,43$, $p < 0,05$).

	Média	DP	1	2	3
1. TB	4,42	0,49	--	0,766***	0,488**
2. PG	4,38	0,69		--	0,425*
3. IE	4,07	0,52			--

Tabela 28. Média, Desvio de Padrão (DP) e Correlações para as variáveis TB, PG, IE e RLM - Líderes.

Nota. TB: Team Building; PG: Performance de Grupo; IE: Inteligência Emocional;

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.



9.2.2. Análise das variáveis da subamostra dos Liderados.

A Tabela 29 apresenta os dados estatísticos descritivos de todas as variáveis analisadas junto aos liderados das equipas na prova *Score 100 – Constância*, como as médias, os desvios de padrão e os valores das correlações entre as variáveis em estudo.

Os resultados obtidos das médias e desvios-padrão das variáveis analisadas indicam que os cadetes-liderados avaliaram, também, o *team building* acima da média da escala ($M=4,45$, $DP=0,54$). Este resultado reforça a relevância de práticas essenciais na formação de grupos e equipas, como o estabelecimento prévio de metas, a preocupação com as relações interpessoais e a resolução de problemas, além da necessidade de clarificação de papéis.

Quanto à perceção do desempenho da equipa, os cadetes-liderados atribuíram uma avaliação superior à média da escala ($M=4,44$, $DP=0,67$), o que aponta para um desempenho orientado à eficácia na execução de tarefas, sustentado pela cooperação entre os membros da equipa. No que se refere aos comportamentos dos cadetes-líderes, a perceção dos liderados revelou uma avaliação inferior à média da escala ($M=2,43$, $DP=1,13$). Por último, a avaliação do estilo de liderança dos cadetes-líderes, com base no indicador LPC (Least Preferred Co-Worker), apresentou um valor elevado ($M=114,78$; $DP=19,26$), indicando uma orientação predominante dos líderes para relações interpessoais.

Com o objetivo de analisar as correlações entre as variáveis dos instrumentos aplicados aos liderados, foi utilizado o Coeficiente de Correlação Ordinal de Spearman. De acordo com Cohen (1992), os resultados indicam correlações fortes entre o *Team Building* e a Performance de Grupo ($r = 0,74$, $p < 0,001$), bem como entre os estilos de liderança e o *Team Building* ($r = 0,47$, $p < 0,001$), a Performance de Grupo ($r = 0,58$, $p < 0,001$) e o Comportamento Não-Verbal dos Líderes ($r = 0,60$, $p < 0,01$).

Além disso, foram encontradas correlações moderadas entre o Comportamento Não-Verbal dos Líderes e o *Team Building* ($r = 0,40$, $p < 0,001$), a Performance de Grupo ($r = 0,42$, $p < 0,001$), bem como entre o Comportamento do Líder e o Estilo de Liderança ($r = -0,39$, $p < 0,001$). Por fim, identificaram-se correlações fracas entre o Comportamento do Líder e o *Team Building* ($r = -0,25$, $p < 0,01$), a Performance de Grupo ($r = -0,23$, $p < 0,01$), e entre o Comportamento do Líder e o Comportamento Não-Verbal dos Líderes ($r = -0,19$, $p < 0,05$).



	Média	DP	1	2	3	4	5
1. TB	4,45	0,54	--	0,740***	-0,245**	0,403***	0,567***
2. PG	4,44	0,67		--	-0,229**	0,424***	0,577***
3. LBDQ	2,43	1,13			--	-0,189**	-0,393***
4. ECN-V	4,75	0,72				--	0,595***
5. LPC	114,78	19,26					--

Tabela 29. Média, Desvio de Padrão e Correlações para as variáveis TB, PG, LBDQ, ECNV e LPC-Liderados.

Nota. DP: Desvio-Padrão; TB: Team Building; PG: Performance de Grupo; LBDQ: Leader Behavior Description Questionnaire - Form XII; ECN-V: Escala do Comportamento Não-Verbal dos líderes; LPC: Least Preferred Co-worker.

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ e *** $p < 0,001$.

9.2.3. Análise das variáveis entre cadetes-líderes e liderados.

No que diz respeito aos instrumentos aplicados de forma comum a líderes e liderados, a Tabela 30 apresenta os dados estatísticos descritivos das variáveis em análise, bem como os resultados do teste *t*-Student para comparar as duas subamostras. Os resultados indicam que não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os líderes e os liderados nas variáveis estudadas.

	Líderes (n=32)	Liderados (n=185)	<i>t</i>	<i>p</i>
Team Building	4,42 (0,49)	4,45 (0,54)	-0,291	0,771
Performance de Grupo	4,38 (0,69)	4,44 (0,67)	-0,487	0,626

Tabela 30. Estatística descritiva (M e DP) dos líderes e liderados das variáveis em estudo (n=217).

9.2.4. Comunicação não-verbal como mediadora entre o *team building* e performance de grupo

Como já referido, a forma como um líder se comunica, seja verbal ou não verbal, pode influenciar diretamente a relação com a equipa e a sua performance coletiva. O CNV desempenha um papel crucial nas interações presenciais em atividades de equipa, afetando diretamente as suas respostas aos desafios propostos. Considerando o *team building* e a performance coletiva pretendemos verificar se a CNV dos líderes, durante a prova *Score 100 - Constância* é uma variável mediadora entre o *Team building* e a performance coletiva.

Foi testado o modelo 4 de mediação simples, através da metodologia de Hayes (2018), sendo que a Comunicação Não-Verbal é a Mediadora, entre a variável independente *team building* e a variável dependente performance de grupo.

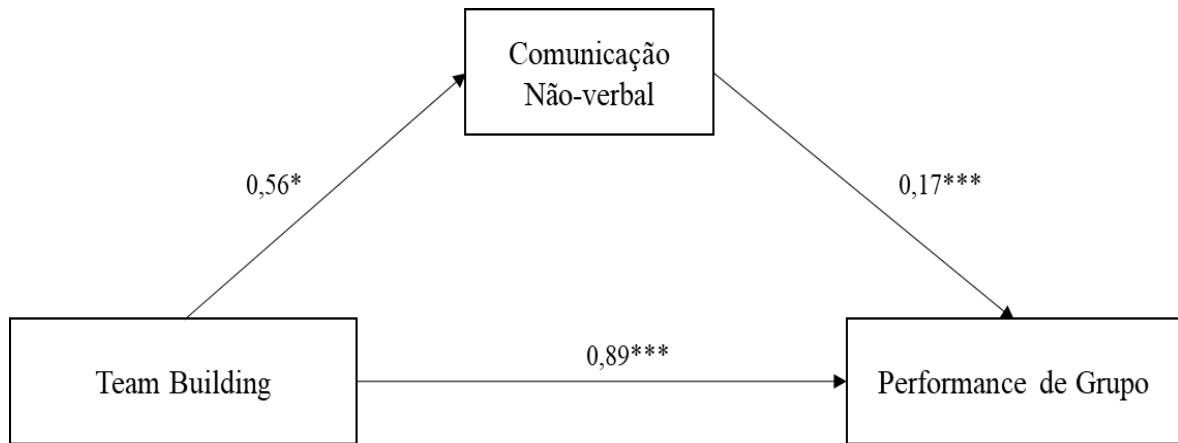


Figura 8. Resultados dos efeitos do modelo de mediação proposto.

Os resultados indicam que apesar do *team building* ter sido um preditor direto significativo da performance de grupo ($B = 0,893$, $SE = 0,670$, $p < 0,001$, 95%, IC [0,76 - 1,03]), o impacto na variável dependente também ocorreu indiretamente através da influência da comunicação não-verbal dos líderes ($B = 0,095$, $SE = 0,03$, 95% IC [0,03 - 0,16]) na explicação da performance de grupo após *bootstrapping* destes efeitos recorrendo a 5000 amostras aleatórias. Conforme demonstra a Figura 8, a variável comunicação não-verbal mediou cerca de 10% a relação entre *team building* e performance de grupo.

9.3. Discussão de resultados

De acordo com DeRue e Ashford (2010), a liderança pode ser conceptualizada como um processo multidimensional que envolve: a) as características pessoais do líder, nomeadamente a sua capacidade para assimilar e gerir relações de autoridade; b) o reconhecimento relacional, refletindo as dinâmicas de reivindicação e delegação de poder em contextos interpessoais e grupais; e c) a validação coletiva, sustentada por estratégias e práticas organizacionais que legitimam o papel de liderança.

O presente estudo visou analisar, no contexto do exercício militar *Score 100 – Constância*, o impacto de variáveis como o *team building*, a IE, os estilos de liderança e a CNV na *performance* de grupo dos cadetes da AM. A análise estatística das duas subamostras (líderes e liderados) revelou níveis elevados de *team building* e de perceção de



performance grupal, sem diferenças estatisticamente significativas entre as subamostras. Este resultado sugere uma perceção globalmente positiva das dinâmicas grupais, independentemente da função ocupada, o que corrobora os pressupostos de Salas et al. (1999), segundo os quais o envolvimento ativo dos membros nos processos de construção de equipa favorece o desenvolvimento de competências coletivas. Segundo Salas et al. (1999), as atividades de *team building* baseiam-se na premissa central de que a participação de todos os elementos no planeamento e na implementação de mudanças é essencial para que a equipa desenvolva novas competências e perceções.

Adicionalmente, identificaram-se correlações fortes entre o *team building* e o desempenho de grupo, reforçando o argumento de que práticas estruturadas de formação de equipas estão associadas a maior eficácia coletiva (Hackman, 1989; Akinade & Obiekwe, 2023). A clarificação de papéis, um dos componentes do *team building* identificados por Salas et al. (1999), pode ter desempenhado um papel determinante neste resultado, uma vez que contribui para minimizar a ambiguidade e potenciar a cooperação.

No que respeita à IE, os dados revelaram correlações moderadas com o *team building* e com a *performance*, apoiando a literatura que associa a IE a um melhor desempenho organizacional e à coesão interpessoal (Prati et al., 2003; Rezvani et al., 2018; Stephens & Carmeli, 2016). Esta associação é particularmente relevante no contexto militar, onde a eficácia da liderança está fortemente condicionada pela capacidade de regulação emocional em cenários de pressão (Valor-Segura et al., 2020).

Relativamente aos comportamentos dos cadetes-líderes, as perceções dos cadetes-liderados revelaram avaliações inferiores à média da escala utilizada. Analisando as subdimensões *estrutura* (relativa ao papel do líder e dos liderados na consecução de objetivos/tarefas) e *consideração* (referente às relações interpessoais entre líder e liderados, caracterizadas por confiança e respeito mútuos), verificaram-se valores médios de $M = 2,47$ ($DP = 1,21$) e $M = 2,40$ ($DP = 1,21$), respetivamente. A correlação entre as pontuações das duas dimensões foi significativa, com $r = 0,66$ ($p < 0,001$). Este padrão de resultados poderá estar associado à natureza da prova *Score 100 – Constância*, constituída por um conjunto de desafios em que o tempo desempenhava um papel crucial. Apesar do esforço dos cadetes-líderes para fomentar um relacionamento eficaz com os membros das suas equipas, focando-se na comunicação e na gestão do trabalho, a pressão temporal pode ter favorecido um comportamento indicativo de camaradagem e respeito geral (Balbuena et al., 2020). Este contexto pode também ter influenciado a avaliação do estilo de liderança dos cadetes-líderes



com base no indicador LPC (*Least Preferred Co-Worker*), que sugeriu uma orientação predominante para as relações interpessoais por parte dos líderes.

Um dos resultados mais relevantes do estudo prende-se com o papel mediador da CNV na relação entre *team building* e *performance* de grupo. A CNV explicou cerca de 10% da variação na *performance*, destacando-se como um mecanismo de mediação significativo. Tal resultado confirma a importância dos atributos não verbais na coordenação de equipas, na transmissão de emoções e na construção de confiança (Rousseau et al., 2006; Salsabila et al., 2025).

9.4. Conclusões

O presente estudo permite concluir que o exercício *Score 100 – Constância* constitui uma ferramenta válida e eficaz para a avaliação e desenvolvimento de competências de liderança. A validação empírica das variáveis analisadas demonstra o seu contributo para o desempenho de grupo, sustentando a sua integração sistemática em percursos formativos orientados para as exigências do comando militar.

Contudo, o estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o seu desenho transversal, que impede a inferência de relações causais, e a ausência de uma abordagem qualitativa que permitisse captar a experiência subjetiva dos participantes. Adicionalmente, o contexto específico e exigente da prova poderá ter influenciado a manifestação e avaliação de determinadas competências.

Em termos de aplicabilidade prática, os resultados sugerem que a formação militar deve incluir componentes específicas de desenvolvimento emocional e comunicacional, para além do treino técnico e tático. A promoção de práticas estruturadas de *team building*, a formação em IE e o treino da CNV podem contribuir para a construção de equipas mais coesas, resilientes e eficazes.

Para investigações futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem a evolução das competências ao longo do percurso académico dos cadetes, bem como a replicação do modelo em outros exercícios operacionais. Seria igualmente relevante incluir metodologias qualitativas, como entrevistas e *focus groups*, de modo a aprofundar a compreensão dos processos intersubjetivos que influenciam a liderança em contexto militar. A expansão da amostra a outras instituições militares poderá ainda permitir testar a robustez e a generalização dos resultados obtidos.



Capítulo 10. Validação de atividades de liderança em unidades curriculares (Estudo 7)

No ensino superior, observa-se um processo de transformação em que o desenvolvimento de competências dos estudantes assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, complementando os conhecimentos específicos associados às UC (Hernández-López et al., 2016). A Declaração de Bolonha destaca a importância de adaptar os currículos académicos à realidade económica e social atual, promovendo competências de autonomia essenciais para os alunos formados, face aos choques sociais das últimas três décadas (Pereira & Costa, 2017). Significa que este foco visa promover competências como forma de garantir a eficácia educativa e maximizar a eficiência do processo escolar, fortalecendo a interação entre docentes e discentes no âmbito do ensino e da aprendizagem (Hernández-López et al., 2016).

Nesse contexto, os docentes desempenham um papel crucial ao orientar as atividades de aprendizagem (Kember, 2009), utilizando metodologias inovadoras que são fundamentais para o desenvolvimento de competências (Salas Velasco, 2014). Greenier e Whitehead (2016) destacam que a liderança em sala de aula não se limita ao pensamento consciente dos professores, estando também incorporada nas suas práticas pedagógicas. Por estas razões, Warren (2021) classifica os docentes como elementos-chave no sucesso académico dos estudantes, pois, de acordo com Lizote et al. (2021), são os responsáveis por fomentar a motivação, satisfação, dedicação e compromisso dos alunos. Os professores líderes estão intrinsecamente motivados a melhorar a aprendizagem e a promover o crescimento integral dos discentes (Warren, 2021).

Os resultados do estudo de Hernández-López et al. (2016) evidenciam uma relação direta entre a perceção dos alunos acerca da adequação dos métodos de ensino adotados pelos docentes e a aquisição de conhecimentos e competências, reforçando, simultaneamente, a relação docente-discente. Consequentemente, para ser um bom professor, não basta possuir conhecimentos e experiência na disciplina lecionada; é igualmente necessária formação pedagógica que permita a aplicação de métodos de ensino adequados (Fernandez et al., 2010).

Díaz (2005) defende que os métodos de ensino podem ser aplicados de forma combinada, de acordo com os objetivos específicos a alcançar. Para este autor, a diversidade metodológica é promotora de uma renovação pedagógica mais criativa e atrativa. Kember (2009) e Salas Velasco (2014) também enfatizam a importância de metodologias inovadoras e interativas para desenvolver competências e facilitar o ensino-aprendizagem.



Este efeito é intensificado em ambientes informais que destacam os docentes como líderes pedagógicos, inovadores e cocriadores de conhecimento, tanto dentro como fora da sala de aula (Flores, 2016). Como reforça Díaz (2005), um ambiente descontraído, pautado pela confiança mútua e pelo diálogo, beneficia o processo educativo, ao incentivar os alunos a participarem e a esclarecerem as suas dúvidas. Adicionalmente, Hernández-López et al. (2016) sublinham que a capacidade dos docentes em estabelecer uma boa relação com os estudantes está indiretamente associada à eficácia dos métodos de ensino e ao desenvolvimento de competências.

Em contexto laboral, as *hard skills* referem-se às competências técnicas ou procedimentos práticos fáceis de observar, quantificar e medir, sendo a sua aquisição realizada nos estabelecimentos de ensino superior. Em contraste, as *soft skills* (i.e., qualidades pessoais, aptidões interpessoais e capacidades de resolução de problemas e tomada de decisão), geralmente denominadas de competências interpessoais, não são normalmente ensinadas no contexto académico, embora sejam cada vez mais necessárias na vida profissional (Shakir, 2009). Para Martins et al. (2013), os currículos devem dotar os discentes de competências diversas e de pensamento crítico, capacitando-os para os novos desafios, que inclui a vertente tecnológica, em que a complexidade do conhecimento requer o envolvimento com *soft skills*. No entanto Shakir (2009) refere que, embora o ensino e a aprendizagem das competências técnicas sejam facilitados através de um aferidor de entrada comum, de um currículo uniforme transversal para todos os alunos e de um sistema de avaliação, o desenvolvimento das competências interpessoais entre os alunos continua a ser uma tarefa difícil, pois envolve elementos menos mensuráveis e varia muito com cada indivíduo, sobretudo de acordo com a sua personalidade.

Em 1991, o *Business and Technology Education Council* (BTEC) discutiu extensivamente a vocação educacional, bem como o programa de novas qualificações e formação de competências (Laughton & Montanheiro, 1996). Como uma das recomendações, o BTEC deu ênfase à necessidade de os currículos académicos promoverem competências diversas, recomendando a adoção de sete competências comuns nas instituições de ensino do Reino Unido, das quais destacamos a gestão e o desenvolvimento pessoal; trabalho em equipa e as inter-relações, a comunicação e a gestão de tarefas e resolução de problemas (Laughton & Montanheiro, 1996). O estudo de Pereira e Costa (2017) analisou as perceções dos estudantes sobre as *soft skills*, evidenciando maior valorização da autonomia de aprendizagem e menor ênfase na gestão emocional, embora



esta última seja fundamental para lidar com adversidades e alcançar satisfação académica. As *soft skills* são amplamente valorizadas, com destaque para a comunicação e relações interpessoais entre as mulheres. Os resultados refletem as exigências do mercado de trabalho, que privilegia compromisso e responsabilidade. Segundo Goleman (1997), a inteligência emocional complementa as competências técnicas, sendo essencial para o sucesso em sociedades complexas e competitivas.

Assim, as *soft skills*, tais como a liderança, trabalho em equipa, comunicação e o pensamento crítico e as aptidões de resolução de problemas (Khartite, 2022; Ragusa et al., 2022; Shakir, 2009), podem ser introduzidas nos estabelecimentos de ensino superior, entrelaçando-as com os conteúdos dos cursos, sendo, provavelmente uma das maneiras mais práticas de inculcar as competências sociais aos alunos, já que mudanças mínimas ou quase nenhuma precisam ser feitas nas estruturas dos referidos cursos (Shakir, 2009). Neste modelo, estas competências não devem ser ensinadas como conceitos abstratos, mas através de metodologias centradas no estudante, como aprendizagem experiencial e coaching (Khartite, 2022), para permitir que os alunos desenvolvam habilidades sociais durante o percurso académico, já que algumas, se não todas, as habilidades são incorporadas nas UC ensinadas (Shakir, 2009).

Caggiano et al. (2020) utilizam a expressão "currículo oculto" para referir às dimensões implícitas e latentes do ensino e da aprendizagem, i.e., o processo de socialização que ocorre em contextos formais de ensino/aprendizagem. Ou seja, estes autores propõem que *soft skills* específicas façam parte do currículo oculto dependendo do país/contexto. Para materializar esta intenção, a aprendizagem pode ser baseada em problemas, estudo de caso e outras técnicas de ensino e aprendizagem, como apresentações e trabalho em grupo, sendo utilizadas no lugar dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem (Shakir, 2009).

No entanto, é tarefa dos departamentos/ estabelecimentos de ensino superior identificar quais disciplinas podem ser incorporadas com mais e menos elementos de habilidades sociais. Como tal, os professores devem estar fortemente envolvidos no aspeto de implementação, enquanto os alunos precisam ser informados sobre como e em que aspeto serão avaliados (Shakir, 2009).

Assim, os objetivos do presente estudo exploratório são:

- (a) Integrar o desenvolvimento das *soft skills*, no âmbito da liderança, nos conteúdos de unidades curriculares.
- (b) Identificar a importância desta integração para os discentes da AM;



- (c) Avaliar a importância da integração do desenvolvimento das *soft skills*, no âmbito da liderança para os discentes da AM.

10.1. Método

10.1.1. Estudo 1-UC E706: Propagação e Radiação de Ondas

Eletromagnéticas

10.1.1.1. Participantes

A amostra foi composta por 14 cadetes-alunos das engenharias o 4º ano, sendo 11 do Exército e 3 da GNR, dos quais 11 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Todos os participantes frequentam a UC E706 - Propagação e Radiação de Ondas Eletromagnéticas.

10.1.1.2. Instrumentos

Além do Questionário de Dados Pessoais, utilizado para caracterização da amostra, foi aplicado um questionário, da autoria dos investigadores, com os seguintes blocos:

- *Bloco 1*: Relevância e impacto na aprendizagem
- *Bloco 2*: Avaliação da experiência
- *Bloco 3*: Desenvolvimento de competências
- *Bloco 4*: Frequência e integração das atividades em UC

10.1.1.3. Procedimentos

A atividade realizada, que tinha como objetivos, validar a matéria ministrada na UC “os princípios dos guias de onda” e realizar atividades de liderança e desenvolvimento de equipas, avaliando as competências: a) persuasão/negociação do líder, b) trabalho de equipa, c) resolução de problemas do líder/liderados (Quadro 22).

Dimensões	Descritivo
Persuasão (negociação)	Negocia, persuade e influencia, promovendo a aceitação e mudança de ideias ou comportamentos através de argumentos racionais e mediação de perspetivas divergentes.
Trabalho de equipa	Facilita a integração no grupo, incentivando a cooperação, a partilha de ideias e o aproveitamento das capacidades individuais para melhorar o desempenho coletivo e alcançar objetivos comuns.
Resolução de problemas	Analisa a informação de forma metódica, identificando problemas, considerando diferentes perspetivas e relações de causa e efeito, e apresentando soluções eficazes no momento adequado.

Quadro 22. Competências a avaliar na atividade.



Os alunos foram divididos em três equipas de quatro elementos. Dois alunos foram nomeados como observadores para registar

Estrutura geral da atividade:

Parte 1: Apresentação do enquadramento teórico relacionando a matéria da UC e a importância da comunicação na liderança, dos objetivos e dos procedimentos a tomar durante os desafios apresentados (Apêndice 4).

Parte 2: Quatro estações apresentando em cada uma o objetivo da matéria da UC a avaliar e um desafio cognitivo-comportamental. Em cada estação o líder era diferente.

Estação 1: Comunicação Direta (1º líder)	
Objetivo	Avaliar a eficiência de um sistema de comunicação sem "guias" ou intermediários, funcionando como linha de base para comparações.
Procedimentos	Os participantes ficam frente a frente e transmitem uma mensagem curta oralmente, como uma instrução ou frase específica. 
Axiomas da comunicação²⁷	É impossível não comunicar – tudo é comunicação.
Desafio	Construção da ponte de engenharia.  

²⁷ Apêndice 3 – Axiomas de comunicação.

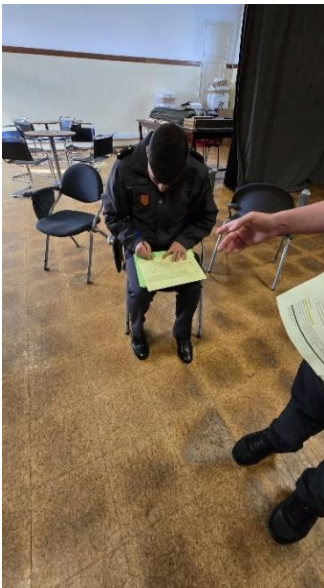


Estação 2: Comunicação guiada com diferentes materiais (2º líder)	
Objetivos	Objetivo 1: Avaliar a eficiência de um sistema de comunicação com "guias" ou intermediários. Objetivo 2: Paralelismo com Guias de Onda: Os fios representam o "meio de transmissão", cujas propriedades determinam a eficiência, tal como o material de um guia de onda afeta a propagação eletromagnética.
Procedimentos	Os participantes utilizam os telefones de copos com fios para transmitir uma mensagem. Análise: Avaliar a qualidade do som e a clareza da mensagem em função do material e da tensão do fio, através dos cartões verde, amarelos e vermelhos, para: Melhoria ou degradação da transmissão com diferentes materiais e influência do comprimento do fio. 
Axiomas da comunicação	Toda a comunicação tem 2 níveis: conteúdo e relação
Desafio	Campo minado. 



Estação 3: Comunicação com Interferências (3º líder)	
Objetivo	Paralelismo com Guias de Onda: As barreiras físicas simulam irregularidades ou imperfeições nos guias, enquanto os ruídos externos representam interferências eletromagnéticas em sistemas de comunicação.
Procedimentos	Nos mesmos telefones, encostar numa mesa/cadeira os fios. e ruídos ambientais (conversas paralelas ou sons). Os participantes tentam transmitir a mensagem sob essas condições. Análise: Observar as alterações na clareza e eficiência da comunicação e identificar os principais fatores de interferência. 
Axiomas da comunicação	Pontuação e sequência dos factos.
Desafio	Dilema do Totem e Tabu (cada elemento defende a sua perspetiva) 

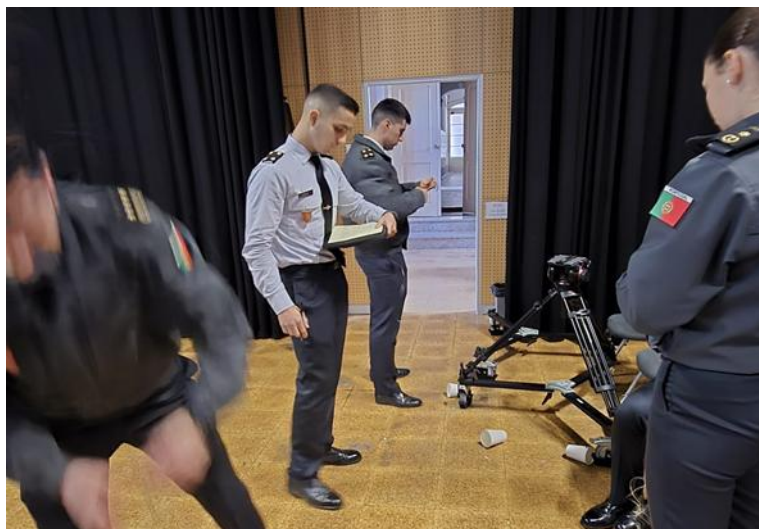


Estação 4: Comunicação Indireta com Propagação Social (4º líder)	
Objetivo	Paralelismo com Guias de Onda: Este exercício reflete como modos inadequados de propagação, ou "acoplamento fraco", podem levar a perdas ou distorções significativas no sinal.
Procedimentos	Telefone sem fio. O objetivo dessa dinâmica em grupo é demonstrar o quanto o ruído na comunicação (ou seja, a não compreensão do que está sendo transmitido) é capaz de causar sérias distorções no modo como uma mensagem é disseminada dentro da organização. Análise: Avaliar a degradação da mensagem ao longo do "canal" humano e Comparar a eficiência da propagação guiada (telefone de copos) com a propagação "aberta" e social. 
Axiomas da comunicação	Comunicação digital e comunicação analógica. Interação simétrica e interação complementar.
Desafio	Mensagem passada  



Parte 3: Cada equipa recebia o *feedback* dos alunos observadores sobre a dinâmica da equipa e sobre o comportamento de cada elemento enquanto líder.

Opinião dos alunos observadores sobre a dinâmica das equipas e o desempenho de cada elemento na função de líder.



Recolha e análise de dados: Em coordenação com o Regente da UC, foi solicitada a colaboração dos participantes para a realização das atividades e no final para o preenchimento do instrumento de avaliação, após o termo do consentimento informado. Para a análise dos dados, recorreu-se ao Excel.

10.2. Apresentação de resultados

10.2.1. Bloco 1: Relevância e Impacto na Aprendizagem

A análise dos resultados sobre a relevância e impacto na aprendizagem revela uma perceção amplamente positiva por parte dos participantes. Relativamente à relevância das atividades para a compreensão dos conteúdos, 7,1% classificaram-nas como irrelevantes, 42,9% como relevantes e 50% como muito relevantes, não havendo respostas na categoria de pouco relevante. Estes dados indicam que a maioria dos participantes (92,9%) reconheceu a importância das atividades, com metade a atribuir-lhes a máxima classificação, o que sugere uma elevada eficácia pedagógica. No que respeita à adequação da duração das atividades para o cumprimento dos objetivos propostos, 85,7% dos participantes consideraram-na adequada, enquanto 14,3% manifestaram que o tempo não foi suficiente. Estes resultados apontam para um planeamento adequado da atividade, ainda que a



percentagem que indicou insuficiência temporal sugira a necessidade de pequenos ajustes na duração ou no ritmo das atividades (Tabela 31).

	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Como classifica a relevância destas atividades para a compreensão dos conteúdos da unidade curricular?	1 (7,1%)	--	6 (42,9%)	7 (50%)
	Sim		Não	
A duração da atividade foi adequada para cumprir os objetivos propostos?	12 (85,7%)		2 (14,3%)	

Tabela 31. Relevância, impacto e duração das atividades realizadas.

Relativamente à adequação da duração da atividade para o cumprimento dos objetivos propostos, conforme mencionado anteriormente, dois participantes consideraram o tempo insuficiente. Um deles sugeriu a extensão da atividade, destacando a relevância desta abordagem de aprendizagem. O outro reconheceu que os objetivos relacionados com a comunicação e a liderança foram alcançados, mas ressaltou a necessidade de mais tempo para a integração com os conteúdos específicos da UC. Por outro lado, entre os cadetes que concordaram com a duração da atividade, alguns destacaram que esta proporcionou uma assimilação de conteúdos mais distinta, enquanto favoreceu o desenvolvimento de competências inerentes à liderança.

O tempo ocupado foi o necessário para obrigar os líderes a desenvolverem e porem em prática as suas capacidades de comunicação.

Trouxe uma atividade mais diferenciada na qual treinamos comunicação e liderança em conjugação com a UC, assim através de paralelismos temos uma visão diferente das materiais curriculares a terem aplicação no dia-a-dia.

Sim, adequado para desenvolver o trabalho em equipa.

Compactado e informativa.

Conseguimos em menos de duas horas fazer as atividades propostas e relacionar com os conceitos teóricos da aula.

A discussão, especialmente no que toca ao âmbito da liderança, torna tudo mais consolidado e presente. Ao discutirmos estamos por si a comunicar e a aprender a transmitir a nossa opinião e ouvir as restantes.²⁸

²⁸ Exemplos de afirmações dos cadetes que participaram no estudo.



10.2.2. Bloco 2: Avaliação da Experiência

Quando questionados sobre os aspetos positivos da atividade, os cadetes destacaram que o trabalho desenvolvido contribuiu para o fortalecimento da comunicação no contexto do processo de liderança, promovido num ambiente mais informal, o que, por sua vez, parece ter favorecido o aumento da motivação.

Ambiente descontraído, teste à comunicação, exposição a desafios novos e enquadrados.

Colaboração, comunicação, liderança e descontração.

A questão da liderança, colocar-nos num cenário inopinado para nos proporcionar destreza para a realização da tarefa com sucesso. Ainda assim proporciona para nós uma janela para melhorar a expressividade.

Uma atividade diferente do normal das aulas ajuda, não só a uma consolidação da matéria em termos práticos, como também ao aumento da motivação para o recomeço dos estudos devido a uma "pausa da sala de aula".

Hipótese de todos participar de forma ativa e liderar, mas também obedecer.

Fora da rotina.

Permite melhorar as nossas capacidades de comunicação e resolução de problemas, envolvendo a matéria das nossas aulas

O facto de trabalhar em equipa, poder discutir e ser sem pressão, permitindo que o pessoal faça as coisas com cabeça e não só na vertente competitiva.

A perceção de falhas que possam existir a nível da nossa comunicação como líderes e entre camaradas.²⁹

Os principais desafios identificados pelos participantes durante a atividade relacionaram-se com a cooperação no âmbito da comunicação em grupo, incluindo a transmissão eficaz das próprias ideias, a contestação de opiniões divergentes e a garantia de uma compreensão uniforme das mensagens por todos os elementos.

Manter voz predominante sobre o grupo quando todos podiam falar dentro do grupo.

A comunicação entre nós pois sendo todos pares torna se complicado a gestão do pessoal não é propriamente fácil liderar outro que não coopera, liderar um grupo onde existe pares, subordinados torna se mais acessível a tarefa. É necessário sim cooperação e níveis de conhecimento semelhantes, no entanto pode surgir conflito de ideias, e sendo

²⁹ Idem.



o líder que tem a responsabilidade de errar, se não for feito a sua última decisão já fomentada entre todos.

Foi comunicar de modo que todos me entendessem.

Manter o grupo todo a par do pensamento do líder, pois cada um tem o seu próprio pensamento e uma ideia diferente do que é suposto realizar

No meu caso, conseguir defender a minha posição no dilema dada a complexidade da mesma.

Falar de algo que não concordamos.

Perceber que todos os elementos podem perceber a informação que eu passo de forma diferente, ou seja, perceber ao nível de grupo se estou a conseguir transmitir a mensagem da forma que eu quero a todos e não causar confusões desnecessárias que atrasassem as tarefas.³⁰

Relativamente às sugestões para a melhoria de atividades futuras deste género, os participantes destacaram a necessidade de uma melhor integração dos conteúdos da UC. Foi sugerido o alargamento dos períodos dedicados à explicação e uma maior articulação entre os objetivos da atividade – nomeadamente, o desenvolvimento de competências de liderança e trabalho em equipa – e a consolidação dos conhecimentos da UC.

Integrar mais os conteúdos curriculares, expandir a um maior número de cadetes e frequentemente e dificultar os desafios dados.

Mais desafios.

A atividade não envolvia propriamente os conteúdos da UC, mas foi bastante útil para pôr em prática os valores de liderança e trabalho em equipa, que são competências gerais do cadete e do militar.

Mais tempo na explicação.

Apesar de não ser tão profundo em termos de complexidade na parte da matéria, conseguiu existir uma semelhança entre a UC e esta atividade.

Permitir ao professor no final de cada atividade fazer uma espécie de resumo para confirmar que toda a gente entendeu a ligação da atividade para com a matéria.

Criar mais estações em que pudéssemos ter mais oportunidades de liderança.³¹

³⁰ Idem.

³¹ Idem.



10.2.3. Bloco 3: Desenvolvimento de Competências

Todos os cadetes participantes concordaram que a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências de liderança. Este progresso foi impulsionado pelos desafios propostos, que exigiram gestão de equipa, e pelos contributos fornecidos pelos observadores após a realização dos desafios, permitindo identificar tanto aspetos positivos como áreas a melhorar no domínio da comunicação.

Permitiu de forma descontraída e face a desafios básicos, gerir uma equipa de modo a obter um fim.

Pois através da função de líder de atividade imposta a cada um de nós, faz com que cada pessoa esteja na função de comando e desempenhe a sua liderança, esta que monitorizada pelo observador, no final é avaliada e são dados “*inputs*” para melhoria da mesma.

Proporciona nós uma situação onde temos uma equipa, uma missão que tem que ser cumprida, mexendo com as peças todas, tendo em conta as personalidades que cooperam connosco.

Em cada grupo a existência de um líder contribuiu para a experiência de liderança.

De certa forma sim, porque há uma meta global e fui posta numa situação em que tinha de liderar para chegar a essa meta.

Sim, posições de líder de equipa facilitam o desenvolvimento de competências de liderança.

Permite melhorar e perceber fragilidades da nossa comunicação, bem como tomar decisões assertivas.

Tudo o que seja desafios didáticos em equipa são muito pertinentes e permitem desenvolver capacidades a nível da liderança.

O sucesso da atividade depende das nossas decisões e da forma como as transmitimos.³²

Uma das competências que as atividades deste âmbito podem ajudar a melhorar, foram as interpessoais, na perspetiva de todos os cadetes participantes, sobretudo na forma como comunicam.

Enquanto líder de grupo, obriga a ter uma voz predominante e impor as indicações ao grupo.

Todo o treino destes parâmetros é benéfico para a formação de futuros oficiais do Quadro Permanente do Exército e da GNR.

³² Idem.



Deu para ter uma perceção da relação que tenho com os outros, da maneira de expressar-me.

Atividades dinâmicas como esta ajudam a pôr em prática estas competências, que não são possíveis de por em prática no dia-a-dia.

É um ambiente diferente do normal, portanto permite pôr em prática aquilo que achamos que são as melhores técnicas de liderança e ao mesmo tempo ver que não todas são corretas em certas ocasiões.

Comunicação essencialmente.

Sem dúvida, qualquer atividade que envolva discussão vai permitir criar competências a nível de relação interpessoal e aprender a lidar com pessoas.

Sinto que pessoalmente nunca fui muito boa a comunicar, e preciso destas oportunidades para melhorar.

Ao perceber as falhas que tenho na minha comunicação é possível melhorá-la no futuro.³³

De acordo com a perceção dos 14 participantes, atividades desta natureza permitem identificar áreas de melhoria no desempenho em grupo. Alguns alunos reconheceram a necessidade de aprimorar a comunicação e a expressão das suas ideias, bem como a capacidade de as defender face a opiniões divergentes.

Face à dificuldade em comunicar é possível saber áreas a melhorar.

Sim, devido às observações de quem acompanha e analisa o grupo.

Porque para além de termos um observador, ele diz-nos os pontos onde melhorar.

Foi possível identificar as minhas maiores dificuldades, quando é necessário liderar um grupo.

Sim, devido a ver as nossas fraquezas na área da comunicação.

Tal como referido pelo observador, há sempre lacunas a serem corrigidas.

Sim, este trabalho permitiu-nos enquanto grupo aprender a conhecer e reconhecer o que estava bom e o que há a melhorar em cada pessoa.

Existem poucos atividades que desenvolvam isto desta maneira.

Sim, uma vez que foi possível perceber quais as dificuldades que temos.

É possível identificar onde posso melhorar também enquanto não líder, na forma como posso não concordar.³⁴

³³ Idem.

³⁴ Idem.



10.2.4. Bloco 4: Frequência e Integração.

Entre os cadetes participantes, 12 (85,7%) consideraram que atividades desta natureza deveriam ocorrer com maior frequência nas UC da AM. Justificaram esta opinião pelo facto de tais atividades decorrerem num ambiente mais descontraído, permitindo o desenvolvimento de *soft skills* essenciais para a liderança, enquanto favorecem a consolidação dos conteúdos das UC. Além disso, sugeriram que estas atividades poderiam, inclusivamente, substituir algumas formas de avaliação formal.

De forma descontraída, permite a uma compreensão da matéria e ao desenvolvimento da liderança.

Seriam mais benéficas.

Por exemplo, em vez de tantos testes, possivelmente sendo dado um trabalho de grupo na qual é necessário trabalhar em simultâneo e em conjunto para atingir os objetivos, relacionados com a matéria. Nós engenheiros e militares é essencial a realização de projetos em conjunto com outros pares, na qual envolveram liderança.

Sim, de certa forma permitem perceber alguns conceitos.

Sim, pois isto desenvolve mais competências na área da liderança.

Estas atividades são mais proativas, pois além de tudo o referido anteriormente, permitem ainda escapar as normais aulas “teóricas”.

Sim, de forma a desenvolver mais capacidades de liderança e não só académicas, que acabam por ser o maior foco da AM.

É uma maneira de dinamizar mais a UC.

Permite detetar falhas na nossa comunicação.³⁵

Um dos participantes que não concordou justificou a sua posição com a elevada carga de trabalho dos alunos do curso de Transmissões e com o *timing* das atividades, que pode coincidir com períodos críticos, como a realização de testes. O outro cadete sugeriu, ainda, que estas atividades poderiam ser realizadas fora do contexto das unidades curriculares.

Não, porque nos de transmissões temos muito trabalho, e estas atividades, em época de teste não convém.

Não necessariamente incluídas nas unidades curriculares, mas mais atividades como estas são necessárias.³⁶

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.



10.1.2. Estudo 2 -UC H223: Gestão de Comunicação

10.1.2.1. Participantes

A amostra foi composta por 22 cadetes-alunos da GNR do 2º ano, com idades compreendidas entre 19 e os 27 anos ($M=20,86$; $DP=2,27$), em que 20 (90,91%) são do sexo masculino e 2 (0,09%) são do sexo feminino. Os cadetes-alunos frequentam a UC H223 – Gestão de Comunicação.

10.1.2.2. Instrumentos

Além do Questionário de Dados Pessoais, utilizado para caracterização da amostra, foi aplicado um questionário, da autoria dos investigadores, com os seguintes blocos:

- *Bloco 1:* Relevância e impacto na aprendizagem
- *Bloco 2:* Avaliação da experiência
- *Bloco 3:* Desenvolvimento de competências
- *Bloco 4:* Frequência e integração das atividades em UC

10.1.2.3. Procedimento

A atividade realizada teve como objetivos, validar a matéria ministrada na UC “a influência dos média na sociedade” relacionar e ter uma maior consciencialização da importância da intervenção nas crises psicológicas em incidentes críticos e/ou crises, como catástrofes (esta última, matéria da UC). A avaliação do desafio proposto foi através do comportamento verbal e não-verbal dos líderes.

No exercício prático sobre a influência dos média na sociedade, os alunos foram divididos em três equipas de quatro elementos. Estas equipas formavam os grupos profissionais de saúde que tinham como objetivo promover a vacinação contra a gripe em comunidades rurais. Os restantes alunos formaram o grupo dos líderes locais, representando determinados perfis.

Matéria da UC: Teoria da Comunicação em Duas Etapas de Lazarsfeld e Katz (Two-step flow).	
Objetivo	Permitir que os alunos compreendam e pratiquem os princípios da Teoria da Comunicação em Duas Etapas, com ênfase na identificação de líderes de opinião e na criação de mensagens eficazes para influenciar uma comunidade (Apêndice 5).
Procedimentos	1. Introdução (10 minutos): a. O docente explica brevemente a Teoria da Comunicação em Duas Etapas, destacando:



	1) O papel dos meios de comunicação em influenciar os líderes de opinião. 2) A influência dos líderes de opinião nas comunidades. b. Introduzir o cenário: São profissionais de saúde que precisam aumentar a adesão à vacinação contra a gripe nas comunidades rurais. Para isso, devem convencer os líderes locais, que atuarão como multiplicadores dessa mensagem. 2. Formação de Grupos (5 minutos): a. Dividir os alunos em dois grupos principais: 1) Grupo dos profissionais de saúde: Estes devem criar uma mensagem persuasiva para os líderes locais. 2) Grupo dos líderes locais: Estes representarão diferentes perfis (detalhados abaixo). 3. Perfis dos Líderes Locais (5 minutos): a. Cada participante do grupo "líderes locais" recebe um perfil, como: 1) Padre Joaquim: Líder religioso, muito influente em eventos comunitários. 2) Dona Maria: Presidente da associação de moradores e respeitada pelas famílias locais. 3) Sr. António: Agricultor com boa reputação, conhecido pela experiência em saúde natural. 4) Professora Clara: Diretora da escola local, admirada por pais e crianças. 4. Criação de Mensagens (15 minutos): a. Os grupos dos "profissionais de saúde" devem preparar mensagens específicas para cada perfil, considerando: 1) Quais são as preocupações ou motivações dos líderes? 2) Como adaptar a linguagem para ser mais persuasiva? 3) Quais fatos ou dados podem reforçar a mensagem? 5. Apresentações e Discussão (20 minutos): a. Um representante de cada grupo dos "profissionais de saúde" apresenta sua mensagem para os "líderes locais". b. Os "líderes locais" reagem com base no perfil que representam, questionando, aceitando ou sugerindo mudanças na mensagem.



c. Ao final, todos os alunos refletem sobre:

- 1) O que funcionou ou não na comunicação verbal e não verbal.
- 2) Como as respostas dos "líderes" influenciaram a adaptação da mensagem.





Matéria da UC: Comunicação de Crises	
Objetivo	Permitir que os alunos aumentem a sua consciência que a comunicação em crises poderá ser também a nível das relações após incidentes críticos (exemplos, catástrofes naturais, pandemias, guerras, etc.).
Procedimentos	1. Introdução sobre comunicação em situações de crise c. O que são incidentes críticos; d. Exemplos de incidentes críticos; a. Importância de os líderes estarem preparados para lidar com acontecimentos de “menor” escala que os seus subordinados enfrentam todos os dias, como também devem estar preparados para responder aos incidentes críticos de pequeno, médio, ou grande impacto (e.g., tiroteios, suicídios, agressões, vitimização de pares, emergências de saúde pública); b. Procedimentos a ter ao nível da comunicação verbal e não verbal; c. Princípios e técnicas orientadoras. 

Recolha e análise de dados: Em coordenação com a docente da UC, foi solicitada a colaboração dos participantes para o preenchimento do instrumento de avaliação, após o termo do consentimento informado. Para a análise dos dados, recorreu-se ao Excel.



10.3. Apresentação de resultados

10.3.1. Bloco 1: Relevância e Impacto na Aprendizagem

A análise da Tabela 32 revela a avaliação da relevância e impacto na aprendizagem de determinadas atividades na UC H223 – Gestão de Comunicação. Os resultados indicam que 40,9% dos participantes consideraram as atividades "relevantes", enquanto a maioria, 59,1%, as classificou como "muito relevantes". Estes dados sugerem que as atividades desempenharam um papel significativo na compreensão dos conteúdos abordados. Além disso, a adequação da duração das atividades para o cumprimento dos objetivos propostos foi igualmente avaliada. Observou-se que 40,9% dos inquiridos consideraram a duração apropriada, enquanto 59,1% consideraram que não foi adequada.

	Irrelevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante
Como classifica a relevância destas atividades para a compreensão dos conteúdos da unidade curricular?	-	--	9 (40,9%)	13 (59,1%)
	Sim		Não	
A duração da atividade foi adequada para cumprir os objetivos propostos?	9 (40,9%)		13 (59,1%)	

Tabela 32. Relevância, impacto e duração das atividades realizadas.

As principais justificações apresentadas sobre a duração incluíram a ausência de oportunidades para a realização de um exercício prático relacionado com a comunicação em contextos de crises psicológicas. Além disso, referiram que a atividade poderia ter sido mais extensa para permitir maior prática, destacando a importância de replicar esta abordagem pedagógica com maior frequência. Por outro lado, os cadetes que consideraram adequada a duração da atividade, salientaram que esta permitiu uma assimilação mais clara dos conteúdos, enquanto favoreceu o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da liderança.

Não houve possibilidade de fazer o caso prático 2.

O tempo poderia ter sido maior para podermos praticar um pouco mais.

Estas atividades devem ser praticadas mais amiúde. Pois só a praticar é que se evolui.

Na minha opinião devíamos ter dito mais tempo, pois vai ser o nosso futuro diariamente.

Penso que deveria ter sido ocupado mais tempos de aula, para que, com isso, todos pudessemos interpretar um papel diferente.

Não [foi tempo suficiente], porque nem toda a gente conseguiu participar ativamente



Estes tipos de atividades mais práticas devem ser aplicados mais frequentemente.

Tivemos falta de tempo para cumprir com todos os objetivos.

Creio que seria importante, tendo em conta os cargos que vamos ocupar, ter mais tempo e aprofundar este tema.

Percebi a necessidade de adquirir conhecimento na matéria e a dificuldade que é comunicar formal e claramente em publico.

Este tipo de atividade melhora a nossa comunicação sobre assuntos sobre os quais não estamos tão à vontade para falar.

Atividade muito eficiente. Com pouco se conseguiu fazer muito. Houve espaço para analisar a intervenção dos camaradas.³⁷

10.3.2. Bloco 2: Avaliação da Experiência

No que respeita aos aspetos positivos da atividade, os cadetes identificaram várias dimensões a destacar. A componente prática foi particularmente valorizada, assim como o estímulo ao desenvolvimento do espírito crítico e das competências de liderança. Os participantes relataram ainda ter adquirido uma maior consciência sobre as possíveis discrepâncias entre a perceção que têm de si próprios e a forma como são vistos pelos outros. Este *insight* forneceu orientações sobre como agir e comunicar, tanto verbal como não verbalmente. A análise do comportamento verbal e não verbal no primeiro exercício revelou-se útil para identificar pontos fortes e áreas a melhorar. Adicionalmente, a oportunidade de falar em público e rever os conteúdos lecionados foi considerada positiva, apesar das dificuldades iniciais associadas a essa experiência.

Relativamente à comunicação em contextos de crise, os cadetes sublinharam a oportunidade de desenvolver técnicas comunicacionais, com foco em compreender o que dizer e o que evitar. A atividade promoveu ainda uma ligação direta com a contextualização profissional, reforçando a relevância de saber lidar com situações críticas inerentes às funções de comando.

A eficiência da atividade foi amplamente reconhecida, uma vez que todos os participantes puderam contribuir e compreender diferentes perspetivas. Por fim, a simulação de cenários futuros revelou-se útil para o desenvolvimento da capacidade de argumentação e para estimular os participantes a saírem da sua zona de conforto, fomentando a discussão de temas essenciais para o exercício das suas responsabilidades profissionais.

³⁷ Exemplos de afirmações dos cadetes que participaram no estudo.



Oportunidade de desenvolver técnicas de comunicação.

As aprendizagens acerca do que devemos e não devemos dizer em situações críticas.

Perceção de que muitas das vezes pensamos que os outros nos vêm de uma forma que se calhar não é verdade. Deu para ganhar alguns *inputs* sobre como agir numa situação de crise e como comunicar de forma verbal e não verbal.

Conseguimos através da análise do comportamento verbal e não verbal dos nossos camaradas perceber quais foram os pontos positivos e os pontos negativos, e através disso aprender a adaptar o nosso próprio comportamento.

Ajuda-nos a estar mais à vontade em frente ao público.

O confronto com o público com um assunto que surge repentinamente.

Capacidade de improviso.

A componente prática.

Desenvolvimento do espírito crítico.

Muito positivo para desenvolver a liderança.

Contextualização profissional.

Ajuda-nos a lidar com situações cada vez mais recorrentes nas nossas funções enquanto comandantes.

Oportunidade de falar em público e revisão da matéria lecionada.

Demonstrou a dificuldade de falar em “público”.

Eficiência da atividade, na minha ótica muito enriquecedora para toda a classe na medida em que todos conseguiram participar na sua estrita medida, permitindo perceber sempre as duas perspetivas.

Participação prática na aula.

Dá-nos a oportunidade de simular uma possível situação futura.

O facto de sairmos da nossa zona de conforto e o debate de temas que nos acompanham naquilo que vai ser o exercício das nossas funções.³⁸

Os cadetes identificaram diversos desafios enfrentados durante a atividade. Entre os mais recorrentes, destacaram-se a limitação de tempo para preparar o discurso, a dificuldade em abordar temas fora do seu domínio de conhecimento e o desafio de falar sobre tópicos para os quais não se sentiam preparados ou confortáveis. A gestão do nervosismo e da pressão de falar em público foi também amplamente mencionada, assim como a necessidade de cativar a atenção total da audiência e adaptar a apresentação aos

³⁸ Idem.



interesses de líderes locais, no exercício prático realizado. Outros desafios incluíram a avaliação de camaradas, a gestão da comunicação não verbal, o desenvolvimento da capacidade de improvisação e a simulação de situações reais. Estas dificuldades reforçam a importância de práticas que preparem os cadetes para lidar com situações de elevada exigência comunicacional e emocional.

Dificuldade em falar sobre um tema que não foi estudado.

Se fosse o meu caso de ter ido à frente tentar convencer os líderes da sociedade, esse seria o meu maior desafio por ser uma área que não me sinto confortável.

Combater a timidez e aprender a lidar com a pressão de falar em frente a outras pessoas.

Pouco tempo de preparação para o projeto para apresentar.

Avaliar certos aspetos dos locutores.

Falar de um tema em que não se está à vontade.

A comunicação.

Avaliar os camaradas.

preparar uma apresentação que vá de acordo com os gostos de cada líder local

Pouco tempo para preparar a apresentação.

Cativar a totalidade da plateia.

conseguir simular que estava numa situação real, pois o estado de tranquilidade influencia bastante a nossa capacidade de resposta.

Não saber o tema.

Lidar com o nervosismo.

Como gerir a minha comunicação não verbal.

Capacidade de improviso.

abordar um tema que não é do nosso domínio, e conseguir falar fluentemente sobre o mesmo.

Estar à vontade.

Pouco tempo para preparar o discurso.

A falta de tempo no planeamento.³⁹

Os cadetes sugeriram diversas melhorias para atividades futuras deste género, destacando a necessidade de mais tempo e frequência destas iniciativas. Apontaram que uma maior duração permitiria uma participação mais ampla, possibilitando que mais cadetes assumissem diferentes papéis e desenvolvessem competências práticas. Foi sugerida uma

³⁹ Idem.



abordagem mais aprofundada à importância da inteligência interpessoal, liderança e educação emocional, dada a relevância destas áreas no contexto profissional.

Outras recomendações incluíram a criação de espaços para debates sobre temas civis e militares, a realização de exercícios com menor conhecimento prévio dos cenários e a utilização de ferramentas adquiridas ao longo da formação. Além disso, foi proposto um formato com grupos menores para maior interação e preparação conjunta de argumentos em equipa, favorecendo o espírito de colaboração. Muitos destacaram que a atividade foi produtiva e bem organizada, mas que poderia ser replicada com maior regularidade, especialmente em anos mais avançados da formação.

Mais exposição sobre o tema.

Dedicar uma manhã (das 8h-12h) para a atividade, assim mais camaradas poderiam experimentar outros papéis.

Uma explicação aprofundada da importância de desenvolver as nossas competências a nível da inteligência interpessoal, e capacidades de liderança, de modo, a mitigar certos preconceitos e estereótipos. Educação emocional seria importante na nossa atividade, uma vez que vamos lidar com muitas pessoas, de diferentes idades, com diferentes modos de vida, cada uma com os seus problemas.

Ter mais tempo para perceber o caso em questão e fazer certos exercícios em que não se sabe as características das pessoas ou o que fazem.

Mais tempo de duração da atividade e mais regularidade.

Realizar mais atividades deste género.

Todos terem a oportunidade de serem colocados à prova no que toca à comunicação.

Ser mais regular.

Mais frequência.

Implementar mais atividades como esta.

Foi produtiva e sinto que adquiri o que os docentes pretendiam passar com esta apresentação.

Maior disponibilidade de tempo para a realização destas atividades.

Mais oportunidades para que todos os cadetes apresentem.

Espaço para debates e procura de outros temas mais do âmbito civil-militar.

Mais tempo de formação neste âmbito, mas mais para o 3 e 4º ano

Ser realizada mais frequentemente.

A criação de uma maior exposição, e talvez grupos mais reduzidos.⁴⁰

⁴⁰ Idem.



10.3.3. Bloco 3: Desenvolvimento de Competências

Em relação a possibilidade deste tipo de atividades contribui para o desenvolvimento de competências de liderança, 21 (95,5%) dos participantes concordaram. Destacaram que estas experiências permitem treinar a comunicação em público, melhorar a capacidade de lidar com perguntas e situações inesperadas e poderá ajudar a fomentar a confiança necessária para liderar subordinados com clareza e autoridade. Os cadetes enfatizaram ainda que estas atividades ajudam a colocar em prática conceitos teóricos aprendidos, desenvolvendo não apenas competências intelectuais, mas também a inteligência emocional, essencial para a liderança. Reconheceram a importância de um discurso coerente e claro, bem como a capacidade de persuasão e de manter a postura em cenários desafiantes.

Ajuda-nos a treinar o discurso livre.

Uma boa comunicação vai mostrar aos nossos subordinados que somos capazes de resolver situações críticas com calma.

Penso que um bom líder tem de se sentir confortável a falar com os seus militares e conseguir captar a confiança dos mesmos.

Um bom líder tem de saber falar bem, as palavras têm um grande poder no nosso papel de liderança.

Faz com que estejamos mais à vontade de falar em público.

Obriga-nos a enfrentar o público e as suas perguntas.

Pôr em prática os conceitos adquiridos em aula, contribui para o desenvolvimento das nossas competências de liderança.

Faltam atividades como estas numa instituição como a Academia Militar

Nesta atividade tivemos a oportunidade de desenvolver competências especialmente ligadas na forma de falar para o público e a postura perante o mesmo.

Desenvolve as nossas capacidades de liderança.

Permite capacitar os cadetes com ferramentas que são unicamente lecionadas em contexto teórico.

Claro que sim, uma vez que abrange mais cenários para além dos que nos são transmitidos em teoria, logo prepara-nos melhor não só para a parte intelectual, mas também na parte de inteligência emocional.

Prepara-nos para um futuro em que não sabemos o que nos vão perguntar

É importante estar a par de cenários possíveis de acontecer aos nossos homens para que possamos ser bons líderes

Sim, é essencial saber comunicar para uma plateia



São extremamente necessárias para as nossas funções futuras

Sem dúvida que sim. A comunicação e a capacidade de persuasão de um líder é algo imprescindível na sua ação de comando, abrindo espaço sempre a melhorias e desenvolvimento do seu sentido crítico.

Ter um "à vontade" a falar e ser questionado é sempre importante como função de um oficial.

Dá-nos competências de ter um discurso coerente e claro.

Permite adquirir competências para o ativo e não bloquear as situações de adversidade

Sim no que toca á organização e trocas de ideias dentro do grupo.

Capacidade de liderança é, a meu ver, a forma como um comandante gere os seus recursos, conseguido tirar o melhor proveito dos seus homens com as ferramentas que a instituição lhe coloca a seu dispor. Garantindo o cumprimento da missão atribuída, mas sempre com preocupação nos seus subordinados. Embora um comandante tenha de ter uma boa capacidade de comunicação para se poder comunicar com os seus militares e difundir-lhes as suas indicações e a sua intenção, o exercício realizado na aula limita-se à capacidade de comunicar.⁴¹

Todos os cadetes consideraram que estas atividades têm um impacto significativo na melhoria das competências interpessoais. Destacaram que um líder eficaz deve saber adaptar o discurso ao público e ao contexto, aprimorando a inteligência interpessoal e a comunicação verbal e não verbal. A prática regular deste tipo de exercícios contribui para desenvolver a capacidade de improviso, análise, rigor e clareza na transmissão de mensagens, preparando os cadetes para lidar com situações reais e desafiantes.

A preparação em grupo foi identificada como uma oportunidade para fortalecer o trabalho em equipa e o espírito de colaboração, essenciais no exercício da liderança. A exposição individual ao público, embora desconfortável para alguns, foi considerada crucial para o desenvolvimento de competências comunicacionais e para o aumento da confiança e da capacidade de resposta em cenários de crise.

Um bom líder tem de saber o que dizer e quando dizer.

Pelos motivos que tenho vindo a referir, estas atividades permitem que estejamos muitas vezes expostos e com essa dificuldade temos de conseguir retirar sempre algo a melhorar.

⁴¹ Idem.



O nosso trabalho vai passar muito pelo contacto com a população e saber falar e adequar.

O nosso comportamento é fundamental na nossa atividade. Devemos desenvolver a nossa inteligência interpessoal.

Com este trabalho podemos praticar as formas de nos expressar e aperfeiçoar os nossos de meio de comunicação dependendo do público em questão.

O confronto com o público contribui exatamente para este ponto.

Sim. Acredito que ajuda a melhorar as nossas capacidades de comunicação e por sua vez contribui para um desenvolvimento parcial das outras competências.

A componente prática contribui para o desenvolvimento destas competências.

Desenvolvemos habilidades que precisam de ser treinadas.

É notável que estas atividades colocam os cadetes individualmente em destaque, "no holofote", desenvolvendo a sua capacidade de comunicação.

Melhora a comunicação e trabalho em equipa, porque a preparação é feita em grupo.

É um bom cenário para treinar as mesmas.

Sim, porque me colocou desconfortável.

Mais uma vez, ajuda a melhorar a minha comunicação não verbal.

A capacidade de improviso e de análise, nunca desfalcando o rigor e a clareza na transmissão de uma mensagem.

Simula uma situação real

Como já referi, na preparação dos argumentos e distribuição de tarefas contribui para o cultivo do espírito de equipa e liderança.

Uma vez que que estamos a praticar estas competências através da realização do exercício, estamos inevitavelmente a melhorá-las.⁴²

De acordo com a apreciação de 20 (90,9%) cadetes este tipo de atividades contribui significativamente para o desempenho em grupo, permitindo identificar lacunas nas competências de comunicação verbal e não verbal, assim como em outras áreas que necessitam de desenvolvimento. A reflexão intrapessoal e a análise de desempenho, tanto individual, quanto coletivo, foram destacadas como ferramentas importantes para reconhecer dificuldades e trabalhar na sua superação. A prática em grupo mostrou-se essencial para fomentar a cooperação, a clareza e a coerência no diálogo, bem como para desenvolver uma mentalidade mais aberta e preparada para diferentes cenários. A experiência prática revelou pontos de melhoria que, em muitos casos, os cadetes

⁴² Idem.



desconheciam previamente, sendo a exposição a situações reais simuladas uma forma eficaz de evidenciar e corrigir estas falhas.

Permite perceber as nossas lacunas ao nível da comunicação.

Durante um exercício em aula da UC Gestão da comunicação eu tive de falar para a turma sobre um tema. Percebi depois com as opiniões dos restantes camaradas e professores algumas lacunas na minha comunicação verbal e também não verbal.

Com este tipo de atividades acabamos por fazer uma reflexão intrapessoal.

Prepara-nos para como nos devemos expressar e trabalhar com outras pessoas.

Conseguimos descobrir certos pontos negativos que não sabíamos até sermos confrontados.

Identificar áreas de mais dificuldade para as poder trabalhar.

A componente prática contribui para o desenvolvimento destas competências.

Sem este tipo de atividades não poderemos encontrar este tipo de áreas a desenvolver.

A cooperação para a realização da apresentação da vacina no curto de período demonstrou que o trabalho em equipa era necessário, no meu caso acho que tive um bom desempenho em grupo, mas acredito que o mesmo possa verificar-se ou não com outros grupos.

Ajuda-nos a pensar sobre o que melhorar em grupo.

A clareza e coerência no diálogo.

Sim, pois em caso de crise vamos precisar de todos e de apoiar todos, sem ligar a postos.

Permite-me ser mais ativo e participar mais em grupo.

Tendo uma mente mais aberta e preparada para os múltiplos cenários.

Verifiquei com esta atividade que existe muito mais a melhorar.

Sem dúvida, através da análise realizada no final da atividade, principalmente.

Sim, a exposição a este tipo de situações traz ao de cima o tipo de lacunas, importantes para as poder resolver.

Com a realização do exercício pomos em prática áreas que até desconhecíamos que não tínhamos um grande á vontade e foi graças a este foi possível identificá-las.⁴³

10.3.4. Bloco 4: Frequência e Integração.

Dos cadetes participantes, 21 (95,5%) consideraram que estas atividades deveriam acontecer com maior assiduidade nas UC da AM, dado o seu impacto no desenvolvimento de competências essenciais, como a comunicação, liderança e inteligência interpessoal. Foi

⁴³ Idem.



sugerida a criação de uma UC específica dedicada à prática contínua destas competências, permitindo maior preparação para situações reais e futuras funções profissionais, como liderar equipas, lidar com recursos humanos e comunicar eficazmente em público.

A escassez de atividades deste tipo foi apontada como uma limitação na formação atual, destacando-se que a sua regularidade tornaria as aulas mais dinâmicas e interessantes. A prática frequente permitiria aos cadetes desenvolverem-se de forma mais acelerada e consistente, melhorando a preparação para cenários reais e desafios profissionais. Além disso, foi sublinhada a relevância de integrar estas atividades em diferentes UC, permitindo a aplicação prática de competências adquiridas e despertando maior interesse e curiosidade nos cadetes.

Melhorar as nossas competências.

Considero que fosse positivo existir uma UC dedicada a esta vertente, em que o objetivo seria a prática constante para que no futuro quando estivermos a desempenhar as nossas funções não tenhamos problemas de comunicação com o outro, seja em que situação for.

Tal como já referi, na nossa profissão é extremamente importante desenvolver capacidades de liderança.

Sim, para se começar a habituar a estar perante um público para que quando for em situações reais se possa estar mais há vontade.

Não temos muitas atividades deste género, e, no futuro, iremos ser confrontados em diversas situações.

Sim, pois como cadete da Guarda entendo que na minha futura profissão poderei estar sujeito a entrevistas e estas atividades ajudam-nos a falar para as massas.

A componente prática contribui para o desenvolvimento destas competências.

São poucas vezes que desenvolvemos este tipo de atividades.

A meu ver, pelo menos uma destas atividades por UC seria o necessário.

É bom para nós aprendermos.

Para desenvolver as competências supramencionadas.

Sim, para nos preparar melhor enquanto líderes pois, o nosso maior desafio enquanto comandantes vai ser na parte de recursos humanos e na liderança.

Atividades como esta tornam as aulas mais interessantes e não monótonas.

É importante abordar este tipo de temas com maior frequência.

Forma mais próxima e prática de competências sociais essenciais.

Considerando que é uma atividade importante, deveríamos dar mais oportunidades a atividades como estas sempre que possível.



Com a maior frequência de atividades destas na UC iria permitir que os respetivos Cadetes-alunos se desenvolvessem mais rapidamente num menor curto espaço de tempo na área da comunicação.

Simula uma situação real.

Existem competências que podemos adquirir noutras unidades curriculares que é importante pôr em prática.

É um tema interessante, que nos desperta muita curiosidade.⁴⁴

Um dos participantes que não concordou afirmando que estes temas deveriam ser abordados mais para o final do curso.

Acho que deveria ser abordado mais perto do fim do curso.⁴⁵

10.4. Discussão de resultados

Com este estudo exploratório, resultante de duas atividades práticas, pretendeu-se analisar a relevância de integrar no processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de *soft skills*, com foco na liderança, nos conteúdos das UC, compreender a relevância dessa integração para os discentes da AM e avaliar a sua importância no contexto do desenvolvimento das competências de liderança dos mesmos.

Assim, os nossos resultados estão alinhados com a literatura existente sobre o desenvolvimento de competências no ensino superior, nomeadamente no que se refere à integração das *soft skills* no processo de ensino-aprendizagem. No contexto da análise da duração da atividade realizada, enquanto no primeiro estudo, os nossos resultados revelaram que quase a totalidade dos participantes consideraram que o tempo dedicado à atividade foi suficiente para alcançar os objetivos propostos, no segundo, metade dos participantes referiu que não foi suficiente devido à inexistência de tempo para realizar o exercício relacionado com a comunicação em situações de crise. Estes resultados estão em consonância com as conclusões de Díaz (2005), que sugere que a diversidade metodológica e a adaptação do tempo e dos recursos de aprendizagem são cruciais para o sucesso da aquisição de competências.

No entanto, sobretudo no primeiro estudo, foi referida a proposta de existir mais tempo para integrar os conteúdos específicos da UC, refletindo a importância de uma

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Idem.



articulação mais profunda entre os conteúdos técnicos e o desenvolvimento de *soft skills*, uma área que tem vindo a ser discutida por vários autores (e.g., Martins et al., 2013; Shakir, 2009). Este ajuste sugere que, embora a liderança e comunicação possam ser trabalhadas de forma prática, como evidenciado nestas experiências, uma maior integração dos conteúdos da UC pode garantir que as *soft skills* se interliguem mais diretamente aos conhecimentos técnicos.

Em relação aos aspetos positivos da atividade, os participantes destacaram o desenvolvimento do espírito crítico e das competências de liderança, dando ênfase à comunicação, o que contribui para o aumento da motivação dos mesmos. Esta constatação está de acordo com o que Greenier e Whitehead (2016) indicam sobre o papel central da liderança pedagógica na motivação dos alunos e no fortalecimento da interação entre docentes e discentes. A literatura também reforça que os ambientes mais informais, que incentivam o diálogo e a troca de ideias, favorecem a participação ativa dos estudantes (Flores, 2016; Hernández-López et al., 2016). A motivação produzida por este tipo de atividades pode, portanto, ser vista como um fator-chave para o desenvolvimento das *soft skills*, especialmente a comunicação e a liderança, fundamentais para o sucesso académico e profissional dos discentes (Warren, 2021). Como refere Khartite (2022), as *soft skills* são adquiridas de maneira mais eficaz quando as estratégias pedagógicas abandonam métodos centrados no professor e passam a adotar práticas centradas no aluno (exemplos dessas práticas incluem a aprendizagem cooperativa ou colaborativa, a aprendizagem baseada em problemas ou projetos, bem como o ensino por meio de coaching). Mesmo Zhang e Zhang (2022) defendem que as abordagens pedagógicas centradas no aluno, como a aprendizagem colaborativa e o role-play, têm mostrado ser eficazes no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Além de aumentar a interação social entre os alunos, os atributos de liderança, o trabalho em equipa e o empreendedorismo podem também ser nutridos por meio dessas atividades (Shakir, 2009).

Os desafios relacionados à comunicação em grupo, identificados pelos participantes, revelam uma área importante de desenvolvimento dentro do contexto das *soft skills*, onde as competências interpessoais são essenciais para a eficácia do trabalho em equipa e da liderança. A dificuldade de transmitir ideias de forma clara, lidar com opiniões divergentes e garantir a compreensão uniforme das mensagens está diretamente relacionada ao que Shakir (2009) e Khartite (2022) destacam sobre a complexidade e a importância de



se desenvolver essas competências em contextos práticos, como atividades que simulam o ambiente de trabalho.

No que diz respeito às sugestões para melhorar futuras atividades, a necessidade de maior integração dos conteúdos da UC foi uma constante entre os participantes. Essa sugestão reforça o ponto de vista de Díaz (2005) sobre a importância de se integrar, de certa forma, as *soft skills* no currículo formal de forma mais estruturada, além de Kember (2009), que destaca a importância de metodologias centradas no estudante para facilitar o desenvolvimento dessas competências. A articulação entre o desenvolvimento das competências de liderança e o trabalho em equipa com a consolidação de conteúdos académicos é uma recomendação válida tanto para melhorar a eficácia das atividades quanto para reforçar a formação holística dos alunos (Pereira & Costa, 2017).

Quase a totalidade dos participantes dos dois estudos, i.e., 35 (97,22%) cadetes, concordaram que a atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências de liderança, especialmente através dos desafios propostos, que exigiram gestão de equipa, e pelo *feedback* dos observadores. Este progresso está em consonância com os resultados de Hernández-López et al. (2016), que indicam que a perceção dos alunos sobre a adequação dos métodos de ensino está diretamente relacionada ao sucesso na aquisição de competências. Além disso, o desenvolvimento das competências interpessoais, particularmente no domínio da comunicação, foi uma área destacada pelos cadetes, alinhando-se com o argumento de Goleman (1997), de que a inteligência emocional e as competências interpessoais são fundamentais para o sucesso académico e profissional.

A perceção dos participantes de que atividades como esta podem ajudar a identificar áreas de melhoria no desempenho em grupo reforça a relevância das metodologias interativas no ensino superior (Khartite, 2022). As atividades deste tipo proporcionam oportunidades para os alunos aprimorarem as suas competências sociais, essenciais para o desempenho eficaz em ambientes colaborativos e de liderança, como aqueles presentes na vida militar (Ragusa et al., 2022).

Finalmente, a sugestão de que tais atividades devem ocorrer com maior frequência nas UC da AM é amplamente justificada pelos cadetes, que veem nessas atividades uma oportunidade de desenvolver *soft skills*, enquanto consolidam os conteúdos académicos. Essa recomendação está em linha com o que Shakir (2009) propõe sobre a integração de *soft skills* no currículo formal, de forma a garantir uma formação integral dos alunos. A ideia de substituir algumas formas de avaliação formal por atividades práticas também encontra



respaldo na literatura, que sugere a utilização de metodologias mais dinâmicas e centradas no aluno para avaliar competências mais subjetivas, como as habilidades de comunicação e liderança (Caggiano et al., 2020). No entanto, as *soft skills* também podem ser desenvolvidas indiretamente por meio de programas de suporte, como atividades extracurriculares. Atividades como estas não são académicas por natureza, mas indiretamente auxiliam os alunos a desenvolver a sua personalidade e o seu carácter. Esses programas permitem que os alunos explorem os seus interesses em atividades extracurriculares que reflitam os seus interesses (Shakir, 2009).

Como refere Khartite (2022), as *soft skills* são adquiridas de maneira mais eficaz quando as estratégias pedagógicas abandonam métodos centrados no professor e passam a adotar práticas centradas no aluno (exemplos dessas práticas incluem a aprendizagem cooperativa ou colaborativa, a aprendizagem baseada em problemas ou projetos, bem como o ensino por meio de coaching). Mesmo Zhang e Zhang (2022) defendem que as abordagens pedagógicas centradas no aluno, como a aprendizagem colaborativa e o role-play, têm mostrado ser eficazes no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais.

Em conclusão, a integração de *soft skills* no ensino superior é essencial para responder aos desafios do século XXI e atender às exigências do mercado de trabalho europeu (Caggiano, 2018), no nosso caso no contexto militar. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível que as reformas curriculares priorizem o ensino de *soft skills* por meio de abordagens práticas e concretas, em vez de se limitarem a diretrizes abstratas (Schleutker et al., 2019). Além disso, a implementação de quadros de avaliação robustos, aliados à melhoria da formação docente, é fundamental para incorporar eficazmente as *soft skills* nos currículos académicos (Ragusa et al., 2022). Assim, os resultados deste estudo reforçam a importância de integrar o desenvolvimento de *soft skills* no currículo de ensino superior, com especial ênfase em metodologias ativas que promovam a liderança, comunicação e trabalho em equipa, para preparar os discentes para os desafios na vida militar futura como oficiais do Exército e da GNR.

10.5. Conclusões

A presente investigação teve como finalidade principal explorar e validar, em contexto académico e militar, a integração do desenvolvimento de *soft skills* no ensino das UC, com particular foco nas competências de liderança. Para tal, definiram-se três objetivos fundamentais: (i) integrar o desenvolvimento de competências interpessoais no domínio da liderança nos conteúdos das UC; (ii) identificar a importância atribuída a essa integração



pelos discentes da AM; e (iii) avaliar o impacto dessa integração no processo formativo e no desenvolvimento das competências de liderança dos cadetes.

Os resultados obtidos nos dois estudos exploratórios evidenciam, de forma clara, a pertinência e o potencial pedagógico de atividades práticas orientadas para o desenvolvimento de competências de liderança, comunicação e trabalho em equipa. As percepções dos cadetes, recolhidas através de instrumentos específicos, revelaram uma valorização expressiva da relevância das atividades propostas para a compreensão dos conteúdos das UC, bem como para o fortalecimento de competências essenciais ao desempenho das suas futuras funções enquanto oficiais do Exército e da GNR. Em ambos os estudos, a maioria dos participantes classificou as atividades como “muito relevantes” e reconheceu que estas promoveram aprendizagens significativas, sobretudo nos domínios da comunicação verbal e não verbal, da resolução de problemas, da persuasão e da gestão de equipas, competências transversais que se assumem hoje como indispensáveis em contextos de liderança operacional.

A integração explícita de *soft skills* em conteúdos técnicos, como os da UC *Propagação e Radiação de Ondas Eletromagnéticas*, demonstrou que é possível articular, de forma eficaz, os objetivos pedagógicos das ciências militares com o desenvolvimento de competências interpessoais, através de desafios práticos e simulações de comando. O paralelismo entre fenómenos técnicos e desafios comportamentais permitiu não apenas validar o conhecimento teórico, mas também exercitar capacidades críticas no domínio do comportamento organizacional. No segundo estudo, centrado na UC *Gestão da Comunicação*, os exercícios de simulação de crise e persuasão evidenciaram a importância da preparação comunicacional e emocional em cenários operacionais complexos, contribuindo para o reforço da liderança empática e estratégica, tão valorizada na literatura contemporânea.

A quase totalidade dos cadetes reconheceu que estas atividades contribuíram de forma direta para o desenvolvimento das suas competências de liderança, destacando o papel das práticas reflexivas, do *feedback* dos observadores e da possibilidade de assumir, alternadamente, os papéis de líder e liderado. Estes resultados reforçam o argumento de que metodologias experienciadas, centradas no estudante e na aprendizagem ativa, como a aprendizagem baseada em problemas ou simulações, são fundamentais para desenvolver competências interpessoais, cognitivas e emocionais.



Apesar dos resultados promissores, esta investigação apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, a natureza exploratória e o reduzido número de participantes limitam a generalização dos dados. Em segundo lugar, a avaliação baseou-se exclusivamente na perceção dos participantes, carecendo de medidas objetivas ou triangulação metodológica. Além disso, algumas críticas apontadas pelos cadetes, como a necessidade de mais tempo para consolidar a articulação entre os conteúdos curriculares e as atividades práticas, sugerem a importância de ajustes ao nível do planeamento e integração das experiências de aprendizagem.

Do ponto de vista prático, os resultados obtidos apresentam importantes implicações para a AM. As atividades validadas demonstraram ser viáveis e eficazes para complementar o ensino formal com experiências que simulam o exercício da liderança. Nesse sentido, recomenda-se a institucionalização regular deste tipo de dinâmicas em diferentes momentos do percurso formativo, com a possibilidade de incluir estas atividades como parte integrante da avaliação contínua. Tal abordagem poderá contribuir para uma formação mais holística, alinhada com as exigências contemporâneas do exercício do comando militar.

Para investigações futuras, propõe-se a realização de estudos longitudinais, que acompanhem o impacto destas atividades no desenvolvimento das competências ao longo dos anos de formação. A introdução de métodos mistos, combinando dados quantitativos e qualitativos, poderá aprofundar a compreensão das dinâmicas de aprendizagem e da eficácia das metodologias utilizadas. Seria ainda pertinente expandir a amostra a outras UC e anos curriculares. Esta integração pode revelar-se fundamental para preparar os futuros oficiais para liderar com mais eficácia, adaptabilidade e consciência relacional, num mundo operacional cada vez mais complexo, incerto e interdependente.



Capítulo 11. Discussão integrada e considerações finais

A liderança, enquanto competência essencial para a tomada de decisão e para a gestão eficiente de equipas, tem vindo a assumir um papel central nas organizações contemporâneas, incluindo no contexto académico e militar. O interesse crescente por este tema reflete-se na necessidade de articular conceitos teóricos e práticas aplicadas, permitindo a formação de líderes capazes de responder aos desafios complexos das suas funções. A AM Portuguesa, enquanto instituição de ensino superior militar, desempenha um papel crucial na formação de oficiais do Exército e da GNR, integrando no seu plano estratégico a valorização de recursos humanos e o desenvolvimento de competências de comando e liderança.

Apesar das iniciativas existentes, a ausência de um modelo estruturado no âmbito do desenvolvimento de competências de liderança que integre ensino, formação, treino e prática sublinha a pertinência desta investigação. O presente projeto propõe um modelo integrativo que, ao abordar o desenvolvimento de competências de liderança de forma sistémica, visa contribuir para uma formação mais eficaz e abrangente dos cadetes-alunos ao longo do seu percurso académico. A investigação desenvolvida explora dimensões fundamentais do desempenho e da preparação de comandantes e líderes, promovendo reflexões críticas e propondo soluções ajustadas à realidade da AM.

Nesta investigação foram apresentados sete estudos com amostras e abordagens metodológicas diversificadas, com o objetivo de explorar diferentes formas e modalidades de promover e otimizar atividades e recursos no contexto do desenvolvimento de competências de liderança. Cada estudo oferece uma perspetiva singular, permitindo compreender de forma mais aprofundada os fatores e elementos que podem influenciar e potenciar a aquisição e o aperfeiçoamento de competências de liderança por parte dos cadetes da AM. Os resultados de cada estudo foram apresentados de forma independente dos capítulos anteriores, evidenciando contributos distintos e complementares.

No presente capítulo, propomo-nos integrar e analisar os dados obtidos com o enquadramento teórico, sublinhando os principais contributos e implicações práticas dos estudos realizados. Posteriormente será apresentado um modelo teórico e prático que poderá ser implementado na AM, estruturado com base nas evidências reunidas ao longo da investigação. Este modelo pretende servir como uma ferramenta para promover o desenvolvimento sustentável de competências de liderança nos cadetes. Por fim, serão



discutidas questões críticas e áreas de interesse que poderão orientar futuros trabalhos de investigação, promovendo um aprofundamento contínuo neste campo.

11.1. Integração e análise os dados obtidos com o enquadramento teórico

A liderança é concebida como um processo dinâmico e em construção, centrado na capacidade de influenciar pessoas ao proporcionar propósito, direção e motivação para alcançar objetivos comuns e melhorar a organização (HDA, 2019). Este processo implica promover nos outros motivos internos e instrumentais que os conduzam à ação, recompensando-os pelos resultados alcançados (Wrzesniewski et al., 2014).

O ensino da liderança no contexto da AM assume uma relevância ímpar, uma vez que constitui a base para a formação de oficiais capacitados para enfrentar os desafios complexos da carreira militar. Contudo, compreender como essa formação é vivenciada e interpretada pelos diferentes atores envolvidos no processo revela-se essencial para avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas e promover melhorias no desenvolvimento de competências de liderança. Para isso, torna-se fundamental realizar dois estudos complementares, explorando diferentes perspetivas e etapas do percurso formativo e profissional.

Os dois primeiros estudos inserem-se numa perspetiva cronossistémica permite compreender como as vivências e aprendizagens se transformam em função das etapas do percurso académico e profissional, oferecendo uma visão aprofundada e integrada sobre o ensino da liderança na AM. A adoção desta perspetiva é fundamental para captar as dinâmicas de evolução e continuidade entre o ensino recebido pelos cadetes e a prática exercida pelos oficiais no desempenho das suas funções. Assim, primeiro estudo centrou-se na perspetiva dos cadetes, enquanto estudantes do ensino superior, situados na fase inicial e formativa do seu percurso, sendo um momento caracterizado por incertezas, anseios e expectativas em relação ao futuro, como oficiais do Exército e da GNR. Analisar este estágio permitiu-nos explorar como os cadetes percebem o ensino da liderança, que competências consideram relevantes, e de que forma as suas experiências educativas e académicas influenciam a construção da sua identidade profissional, como comandantes e líderes. Este olhar inicial foi essencial para identificar as necessidades específicas dos cadetes para posteriormente alinhar as estratégias pedagógicas às suas realidades e aspirações.

O segundo estudo teve como amostra oficiais do Exército Português (maioritariamente subalternos), que representaram um ponto de transição significativo no ciclo cronossistémico. Estes oficiais, já inseridos no contexto militar e com uma prática

consolidada, trazem uma perspetiva amadurecida sobre o que aprenderam na AM e como aplicaram esses conhecimentos no “terreno”. Ao analisarmos esta fase permitiu-nos avaliar o impacto real do ensino da liderança na formação de oficiais, bem como identificar lacunas ou oportunidades de melhoria no currículo da AM. Esta abordagem cronossistémica não só proporcionou uma visão longitudinal e integradora sobre o processo de formação e prática da liderança, como reforçou a importância de articular o ensino teórico com as exigências concretas da vida militar. Ao compreender as diferentes fases deste percurso, é possível construir estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as necessidades de cada etapa, contribuindo para o desenvolvimento de líderes militares mais preparados para os desafios do futuro⁴⁶.

A liderança, conforme abordada nos resultados dos dois estudos, é compreendida como um processo de influência e motivação (HDA, 2019), enquanto o comando se refere à autoridade formal e hierárquica (IAEM, 1977). Foi importante para os nossos participantes destacar que nem todos os comandantes são líderes e vice-versa, uma vez que a eficácia da liderança exige competências de influência que vão além do comando. Por exemplo, diversos autores destacam a crescente relevância da liderança informal nas organizações, sendo fundamental para motivar e coordenar o trabalho (Denis et al., 2012). De acordo com DeRue e Ashford (2010), é cada vez mais exigido que os elementos de uma equipa desempenhem os papéis de “líder” ou “seguidor” com base na avaliação, independente dos seus próprios comportamentos e dos colegas, ao invés de dependerem unicamente de hierarquias de autoridade externas.

No que concerne aos valores institucionais e intrínsecos, como a disponibilidade, disciplina, honra, lealdade, coragem, patriotismo, segurança, camaradagem e espírito de corpo, estes são fundamentais para tanto líderes como liderados, alinhando-se com as perspetivas de Schwartz (1999) e com o Modelo das Cinco Competências Principais do Exército (GAQ/SECVQUAL, 2018; Rouco, 2012). Estes valores devem ser incutidos desde o primeiro ano de formação, sendo reforçados ao longo do percurso académico. No entanto, os nossos resultados indicam que a transmissão desses valores ainda é insuficiente, sugerindo

⁴⁶ Estes estudos contribuíram significativamente para que os docentes, sobretudo do ano letivo 2023/2024, Tenente-Coronel de Infantaria Renato Santos e Capitão de Infantaria Diogo Guarda, com o apoio da Dra. Sandra Almeida, pudessem realizar alterações estruturais profundas no conteúdo programático da UC Ética e Liderança do Ciclo de Estudos da AM. Das alterações realizadas realça-se, por exemplo, a preparação e realização de fóruns sobre liderança por parte dos alunos, introdução de temáticas no âmbito da comunicação, como comunicação em situações de crises psicológicas e *media training*.



a necessidade de estratégias que integrem atividades de socialização e promovam o aprendizado por observação (Bandura, 1977). Além disso, é crucial que os valores não permaneçam apenas no domínio teórico, mas sejam aplicados na prática, com atividades de integração essenciais para o seu cultivo, como enfatizado por Bandura (1977).

Quanto às competências de liderança, os cadetes (estudo 1) apontam que estas podem ser desenvolvidas através de experiências desafiadoras, embora os traços de personalidade, como sociabilidade e dominância, também desempenhem um papel relevante (Jesuino, 2005). No contexto militar, os cadetes destacam que um líder deve ser capaz de inspirar, motivar, ser exemplo, comunicar eficazmente, ser participativo e humilde, além de possuir iniciativa, carisma, autoconfiança e honestidade, competências que coincidem com as descritas na literatura atual sobre liderança (Brahim, 2022; Jamil et al., 2024; Woodruffe, 1991). Em situações rotineiras, a liderança foca-se no treino e bem-estar dos subordinados, enquanto em contextos adversos prioriza a missão e os objetivos, como defendido por Wong et al. (2003). A tomada de decisão rápida sob *stress*, o controlo emocional e a capacidade de inspirar obediência são cruciais em situações extremas, sendo a confiança entre líder e subordinado um fator vital, como salientado por Rosinha et al. (2017).

Os participantes dos nossos estudos sugerem que as atividades de desenvolvimento de competências de comando e liderança na AM devem ser mais diversificadas, destacando a rotação de funções (*job rotation*) como uma forma de ampliar as experiências de liderança, evitando que cadetes nunca desempenhem funções de liderança durante o seu percurso académico. Para os participantes, os exercícios de campo são essenciais para o desenvolvimento de competências e atributos essenciais, sendo fundamental que comandantes e instrutores atuem como modelos, como defendem Ávila et al. (2021) e Ender et al. (2021). Os nossos resultados também indicam que atividades coletivas, como dinâmicas de sala de aula e treino físico, promovem o autoconhecimento e a perceção dos outros. A falta de contacto entre cadetes de diferentes anos pode ser mitigada com a atribuição de funções de liderança aos cadetes mais antigos em exercícios de campo.

A prática, incluindo estágios e visitas a unidades militares, é fundamental para complementar a formação teórica e desenvolver competências relacionadas com o comando e a liderança, exemplificada pelos STX. A partilha de experiências por oficiais subalternos, sargentos ou praças, em simpósios e workshops, também é considerada uma mais-valia. Para os participantes, a parte teórica do ensino de liderança deve ser reduzida, privilegiando a prática, mas sem desconsiderar a ligação entre teoria e prática. Os cadetes (estudo 1)



destacaram que a aprendizagem através de erros é essencial para o seu desenvolvimento pessoal. Como aponta Ferreira (2000), os líderes devem aprender com os próprios erros e com os dos outros, promovendo a autoanálise. A liderança transformacional e transacional, como observado por Cerqueira (2021), está associada à tolerância ao erro.

Os cadetes (Estudo 1) também destacam que a sua participação em decisões deve ser incentivada ao longo da sua formação na AM, e que as relações de proximidade com a cadeia de comando e instrutores devem ser fortalecidas, como sugere Day (2007). Estas sugestões refletem a ideia de que a comunicação, a resolução de problemas e o estímulo à inovação são competências cruciais para os líderes militares, conforme defendido por Guimbao (2019). Assim, o processo de ensino-aprendizagem da liderança na AM deve incluir competências relacionadas com a tomada de decisão e o pensamento crítico, de acordo com Bakhtiyorovich (2024).

O terceiro estudo pretendeu dar ênfase, através das perceções dos docentes militares e civis, da importância destes na formação de líderes através do seu contributo no desenvolvimento das *soft skills*. Os resultados indicam que os docentes desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das competências interpessoais e emocionais dos cadetes. Durante as aulas, os docentes, através de uma liderança transformacional, considerada mais eficaz em contextos académicos e de ensino (Schoch et al., 2021), podem adotar abordagens que incentivem a comunicação, o pensamento crítico, o trabalho de equipa e a tomada de decisão, estando em sintonia com os resultados dos outros estudos (e.g., Kanokorn et al., 2014; Ngang et al., 2015). Estas abordagens incluem a utilização de metodologias criativas e dinâmicas, como discussões orientadas, simulações de cenários de liderança e a resolução colaborativa de problemas. Ao cruzar conteúdos programáticos com o desenvolvimento de *soft skills*, os docentes não só preparam os cadetes para o sucesso académico, como para os desafios do “mundo real”, promovendo competências fundamentais para uma liderança eficaz.

Assim, os três primeiros estudos apresentados na presente investigação permitem aprofundar a compreensão sobre a importância do desenvolvimento das competências, sobretudo as *soft skills*, no contexto da formação e prática da liderança na AM, destacando também o papel ativo e crucial dos docentes [e instrutores] nesse processo.

Em relação à avaliação das competências de liderança, os participantes do Estudo 1 identificaram limitações no modelo atual de avaliação na AM. Destacaram que a avaliação comportamental se restringe frequentemente ao desempenho no primeiro ano e que nem



todos os cadetes têm a oportunidade de desempenhar funções de comando e liderança. A ausência de uma rotação equitativa nessas funções foi reconhecida como uma lacuna, com relatos de cadetes que nunca tiveram a oportunidade de exercer liderança ao longo do seu percurso académico. Este desequilíbrio compromete a equidade do processo avaliativo e restringe o desenvolvimento de competências cruciais para o desempenho futuro.

Neste contexto, a avaliação 360° surge como uma solução viável para mitigar essas injustiças, oferecendo oportunidades iguais de avaliação. Os cadetes salientaram o potencial deste método em proporcionar *feedback* construtivo e contínuo, permitindo comparar a perceção dos outros com a autoavaliação e promovendo a elaboração de programas personalizados de desenvolvimento de competências. Como sublinham DeNisi e Kluger (2000), o *feedback* é um elemento essencial em estratégias eficazes de melhoria de desempenho. Vários autores (e.g., Lopes et al., 2007; McCarthy & Garavan, 2001) consideram que este método de avaliação consiste na recolha de *feedback* a partir de múltiplas perspetivas, incluindo a autoavaliação, a avaliação de pares e a avaliação por superiores e subordinados, promovendo uma visão holística do desempenho individual.

Face às limitações identificadas no Estudo 1, foi realizado o Estudo 4, que teve como objetivo avaliar a relevância da implementação da avaliação 360° para o desenvolvimento de competências de liderança para os cadetes da AM.

Os resultados revelaram que a maioria dos cadetes compreende a avaliação 360° como uma ferramenta eficaz, pois integra múltiplas fontes de informação, oferecendo uma visão abrangente do desempenho e das competências de liderança. Este modelo fomenta o autoconhecimento, permitindo identificar discrepâncias entre a autoimagem e a perceção externa, o que facilita a identificação de áreas a desenvolver. Além disso, os cadetes concordam que este método pode contribuir para a criação de planos de desenvolvimento personalizados, melhorar as relações interpessoais e promover uma cultura organizacional baseada em *feedback* contínuo e construtivo. London e Beatty (1993) destacam que a avaliação 360° fortalece as relações e aumenta o envolvimento dos participantes no processo avaliativo. Em relação ao modelo de avaliação atual, existiu uma diversidade de opiniões: 32% dos cadetes mantiveram-se neutros, enquanto 28,6% discordaram parcial ou totalmente da forma como as competências de liderança são avaliadas na AM. Esta divergência poderá estar associada ao modelo tradicional de avaliação, que depende praticamente de uma única fonte de *feedback*, conforme observado por McCarthy e Garavan (2001).



Adicionalmente, os cadetes participantes do Estudo 4 enfatizaram a importância da avaliação ser contínua, integral e sistemática, com retroalimentação constante e acesso permanente aos resultados. Este posicionamento está alinhado com o Ministério da Defesa (2017), que defende uma abordagem avaliativa contínua, abrangendo as dimensões cognitivas, atitudinais e psicomotoras. A avaliação 360° facilita ainda a reflexão sobre as diferenças entre a autoavaliação e as avaliações externas, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional (Nogueira et al., 2019).

Um aspeto relevante identificado foi a diferença significativa na variável sexo biológico, com as cadetes a demonstrarem menor concordância em relação à avaliação das suas competências de liderança. Este fenómeno poderá ser explicado pelos desafios adicionais enfrentados pelas mulheres em contextos predominantemente masculinos, devido a estereótipos de género, como apontam Eagly e Karau (2002), Koch et al. (2015) e Feenstra et al. (2023).

Por outro lado, salienta-se que a implementação inadequada da avaliação 360° pode gerar percepções negativas. Contudo, uma aplicação sensível e competente tem o potencial de impulsionar o desenvolvimento individual e promover transformações organizacionais significativas a longo prazo (Alimo-Metcalfe, 1998). Assim, a avaliação 360° apresenta-se como uma ferramenta promissora para o desenvolvimento da liderança, especialmente quando aplicada de forma contínua e com múltiplas perspetivas, oferecendo *feedback* construtivo que fomenta o autoconhecimento e o aperfeiçoamento (Carvalho & Ramos, 2021). Por fim, a integração da avaliação 360° poderia ser expandida para outros contextos, como a Prova de Aptidão Militar e situações práticas em sala de aula nas diversas UC dos ciclos de estudo da AM. Este modelo avaliativo não só reforçaria a justiça e a transparência do processo, como também se alinha com as melhores práticas de desenvolvimento de liderança, promovendo uma formação mais completa e ajustada às necessidades dos futuros líderes militares.

Como referido, o desenvolvimento de competências de liderança é um processo dinâmico e multifacetado, especialmente no contexto da AM, onde a formação de comandantes e líderes desempenha um papel crucial na preparação de oficiais para os desafios das suas funções, quer no Exército, quer na GNR. Neste âmbito, a validação de exercícios e atividades surge como um fator essencial para garantir que as estratégias pedagógicas implementadas sejam eficazes e ajustadas às necessidades dos cadetes e às exigências da prática militar e da segurança.



Os resultados dos estudos 1 e 2 realizados evidenciam a relevância de diversificar e validar, no âmbito da liderança, as atividades propostas pelos participantes. Assim, avaliação das competências de liderança, quer individuais, coletivas ou de atividades, constitui um elemento relevante neste processo. A implementação destas avaliações, que abrangem várias dimensões permite, não apenas identificar lacunas no desempenho, mas também alinhar as atividades de formação com os objetivos de desenvolvimento, garantindo a eficácia dos exercícios propostos. Adicionalmente, os resultados evidenciam que a integração entre teoria e prática é essencial para o sucesso do ensino da liderança. Significa que a validação de exercícios e atividades no âmbito do desenvolvimento de competências de liderança não é apenas uma ferramenta para assegurar a eficácia pedagógica, mas também é uma estratégia para promover uma formação equitativa, prática e orientada para as necessidades reais dos futuros líderes militares.

É do conhecimento geral que no contexto militar, como o da AM, a formação de líderes é um processo que exige rigor e alinhamento com as exigências reais das funções desempenhadas. O quinto estudo, com base na análise de dados obtidos na prova *Score 100 – Constância*, realizada no *Exercício Leão*, evidenciou a relevância da validação de exercícios e apresentou variáveis importantes para tal processo. Os resultados apresentados apontam práticas de *team building* pelos cadetes-líderes, reforçando a importância do estabelecimento de metas claras, da resolução de problemas e da clarificação de papéis nas equipas. De forma semelhante, os cadetes-liderados, também atribuíram valores elevados ao *team building*, corroborando a relevância de práticas colaborativas. Estudos como os de Salas et al. (1999) já defendiam que atividades de *team building* promovem a eficácia das equipas ao envolver todos os elementos na implementação de mudanças e na adaptação a novas exigências. A forte correlação entre *team building* e desempenho coletivo confirma o impacto positivo desta prática na eficácia das equipas. Relativamente à inteligência emocional, outra variável importante para os líderes da atualidade, os cadetes-líderes demonstraram valores que indicaram uma boa consciência e controlo emocional, competências essenciais para a liderança. Estudos prévios (e.g., Prati et al., 2003; Rezvani et al., 2018) sustentam que a inteligência emocional contribui para a coesão e confiança nas equipas, facilitando a comunicação e a partilha de conhecimento. Também neste estudo, verificaram-se correlações positivas entre inteligência emocional, *team building* e desempenho coletivo, destacando o papel da inteligência emocional como facilitador no contexto militar. Adicionalmente, os comportamentos dos cadetes-líderes foram avaliados



pelos liderados abaixo da média da escala, sugerindo desafios na gestão das dinâmicas interpessoais. A pressão temporal associada à prova pode ter condicionado a expressão de comportamentos que promovem relações interpessoais de confiança. Estes resultados alinham-se com Balbuena et al. (2020), que destacam a influência do contexto nas percepções de liderança.

No processo de validação de exercícios, é fundamental considerar variáveis adicionais para garantir que as atividades sejam adequadas e eficazes. Além do *team building*, da inteligência emocional e do desempenho coletivo, sugere-se a inclusão de indicadores como estilos de liderança, comportamentos não-verbais e a avaliação relacional entre líderes e membros. Por estes factos, validar exercícios no âmbito das competências de liderança é um passo indispensável para promover o desenvolvimento de líderes eficazes. Este processo deve ser sustentado por uma análise rigorosa de variáveis relacionadas com o desempenho e as dinâmicas de grupo, bem como pela aplicação de estratégias pedagógicas baseadas em evidências. No contexto militar, onde a eficácia das equipas é determinante, esta abordagem contribui para formar líderes preparados para os desafios do presente e do futuro.

No entanto, é igualmente crucial não negligenciar a importância do comportamento não verbal no contexto da liderança. Embora a comunicação verbal seja fundamental para transmitir ordens, diretrizes e assegurar a clareza no cumprimento das missões, a comunicação não verbal desempenha um papel complementar e decisivo. Gestos, expressões faciais, postura e até mesmo o tom de voz podem reforçar a mensagem, servir como um estímulo motivador e fortalecer a ligação entre líderes e liderados. Este equilíbrio entre comunicação verbal e não verbal não só potencia a eficácia das interações, como também promove a coesão da equipa e o alinhamento em torno dos objetivos comuns. Assim, a avaliação do comportamento não verbal deve ser integrada na validação de exercícios de liderança, contribuindo para uma abordagem mais holística e robusta na formação de líderes competentes e inspiradores.

No presente estudo a literatura apresentada reforça a importância da interação e da comunicação, em particular a comunicação não verbal, no contexto da liderança, o que se alinha com os resultados do nosso sexto estudo. Tal como destacado por Vieira (2002), a eficácia da liderança depende da interação dinâmica entre o líder e os liderados, sendo a comunicação um elemento central para facilitar a compreensão mútua e promover a coesão nas equipas. Este princípio é evidente nos resultados obtidos, que indicam que a



comunicação não verbal atua como uma variável mediadora entre o *team building* e o desempenho das equipas.

A relevância da comunicação não verbal, destacada por Wiener e Mehrabian (1968) e subsequentemente por outros autores, é comprovada nos nossos dados que revelam discrepâncias entre a perceção dos cadetes-liderados sobre a expressão corporal/facial e vocal dos cadetes-líderes e a imagem ideal de liderança. Estes resultados apontam para a necessidade de reforçar competências não verbais que permitam aos líderes projetar confiança, transmitir autoridade e estabelecer proximidade com os subordinados. Isto é particularmente pertinente no contexto militar, onde a imagem e postura do líder desempenham um papel crucial na motivação e no desempenho coletivo (Sandoval & Otálora, 2015).

Adicionalmente, o sexto estudo evidencia que os comportamentos não verbais, como gestos, expressões faciais e tom vocal, podem influenciar diretamente a perceção dos subordinados sobre a eficácia dos líderes, conforme apontado por autores como Darioly e Mast (2014) e Riggio (2008). A partir desta perspetiva, a implementação de formações específicas, que visem o desenvolvimento de competências não verbais, surge como uma estratégia essencial para a formação de líderes na AM. A validação psicométrica da escala de comunicação não verbal desenvolvida neste estudo constitui uma ferramenta promissora para integrar a avaliação destas competências nos processos formativos, permitindo monitorizar e aperfeiçoar o desempenho dos cadetes ao longo do seu percurso. Por último, os resultados obtidos também realçam a importância de explorar abordagens longitudinais e de implementar instrumentos de avaliação da comunicação não verbal em momentos práticos, como provas ou exercícios de liderança (Estudos 5 e 6), reforçando a articulação entre teoria e prática na formação de líderes. Ao destacar a relação entre a comunicação não verbal, o *team building* e a eficácia das equipas, este estudo contribui para a compreensão e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que visem a formação de líderes preparados para enfrentar os desafios dos contextos operacionais militares.

Como já defendido, a avaliação da comunicação não verbal é essencial para o desenvolvimento de competências de liderança dos cadetes, pois permite-lhes adquirir uma maior consciência sobre a influência que os seus comportamentos não verbais têm nas interações com os subordinados e no desempenho coletivo. A integração desta avaliação em atividades curriculares, como exercícios de liderança em contexto de simulação ou provas práticas, e extracurriculares, como desportos coletivos, palestras e eventos de representação



institucional, oferece múltiplas oportunidades para os cadetes aperfeiçoarem estas competências.

O desenvolvimento de competências de liderança na AM pode ainda ser enriquecido através da integração do desenvolvimento de *soft skills* nos conteúdos programáticos das várias UC dos ciclos de estudos da AM, utilizando metodologias criativas centradas no aluno, como dinâmicas de grupo, simulações e resolução colaborativa de problemas. Esta perspetiva, explorada no sétimo estudo, pretendeu promover competências essenciais, como a comunicação, o trabalho de equipa, o pensamento crítico e a tomada de decisão, preparando os cadetes para desafios reais e fortalecendo a coesão e eficácia das equipas (Shakir, 2009; Khartite, 2022). Os nossos estudos exploratórios mostraram que atividades práticas, como as analisadas, não apenas desenvolvem o espírito crítico e as competências de liderança, como motivam os discentes, favorecendo a interação entre docentes e alunos (Greenier & Whitehead, 2016). Contudo, os participantes destacaram a necessidade de maior integração entre conteúdos técnicos e desenvolvimento de *soft skills*, alinhando-se às propostas de Díaz (2005) e Martins et al. (2013), que defendem uma articulação mais profunda entre metodologias ativas e conhecimentos técnicos.

A utilização de metodologias interativas, como role-play e aprendizagem colaborativa, mostrou-se eficaz para promover competências sociais e emocionais, reforçando atributos como liderança, trabalho em equipa e inteligência emocional (Goleman, 1997; Zhang & Zhang, 2022). Além disso, o comportamento não verbal revelou-se também um elemento crucial neste tipo de atividades, complementando a comunicação verbal e promovendo maior ligação entre os cadetes-líderes e cadetes-liderados. A avaliação das competências de liderança nestas atividades é igualmente relevante, podendo ser aplicada a metodologia 360°, que combina autoavaliação e o *feedback* externo, surgindo assim como uma solução eficaz para garantir um desenvolvimento contínuo e alinhado às exigências da vida militar (Nogueira et al., 2019).

O sétimo estudo da presente investigação, onde foram plasmados exemplos de atividades práticas integradas nas unidades curriculares, com conteúdos programáticos diversificados, que desempenharam um papel relevante no desenvolvimento das competências de liderança, ajudando na preparação dos discentes para os desafios da vida militar. Neste contexto, os docentes tornam-se elementos-chave para o sucesso deste processo formativo. Ao adotar metodologias centradas no aluno e participar ativamente na orientação e avaliação das competências de liderança, os docentes não só contribuem para a



formação técnica dos cadetes, mas também para o desenvolvimento das *soft skills*, essenciais para a liderança eficaz. Assim, os docentes assumem um papel de mentores, influenciando diretamente a “construção” dos futuros líderes do Exército e da GNR, “equipando-os” com as competências interpessoais e emocionais necessárias para enfrentar os desafios do serviço militar.

11.2. A integração das teorias e modelos apresentados na base concetual do Modelo de Desenvolvimento de Competências de Liderança na Academia Militar

Na AM, a formação em liderança deve incorporar esta visão sistémica, considerando a interação dinâmica entre cadetes, instrutores, docentes e os contextos vários contextos organizacionais. Este processo exige um fluxo contínuo de *feedback*, ajustando comportamentos e estratégias com base nos *inputs* recebidos do sistema, de modo a promover a aprendizagem e a eficácia coletiva. Como evidenciado pelos conceitos de sistema apresentados (Von Bertalanffy, 1972; Stair & Reynolds, 2011; Araújo & Gouveia, 2016), há elementos essenciais que estruturam esta abordagem: a organização, a inter-relação e as trocas dinâmicas de informação entre os elementos do sistema e o ambiente envolvente.

Segundo Alarcão (2006), a liderança como sistema depende de três propriedades fundamentais: a **totalidade**, que reflete a interdependência dos elementos e o impacto mútuo das alterações; o *feedback*, que permite ajustes para adaptação às exigências internas e externas; e a **equifinidade**, que assegura a realização de objetivos comuns por diferentes caminhos. Para a funcionalidade de um sistema aberto como o da liderança na AM, é essencial que os elementos sigam regras comportamentais e desempenhem funções dinâmicas, interagindo constantemente com o ambiente. Este enquadramento contribui para formar líderes capazes de responder às exigências complexas do ambiente militar, promovendo uma liderança participativa e interdependente, centrada no objetivo comum de assegurar a eficácia organizacional.

O **Modelo das Cinco Competências Principais** – organizacionais, cognitivas, emocionais, físicas e de comando e liderança – foi concebido para definir e caracterizar as competências transversais a serem desenvolvidas ao longo do curso de formação de oficiais na AM. Este modelo surge como uma resposta à necessidade de articular ações e desempenhos com a formação e a seleção, garantindo um alinhamento estratégico entre competências individuais e organizacionais (Exército Português, 2006). Tendo sido



desenvolvido por um grupo de trabalho composto por elementos do Exército Português e da GNR, com o objetivo de identificar e definir as funções e os perfis de competências dos oficiais destas instituições, as competências definidas são transversais a todos os oficiais, embora o nível de proficiência varie de acordo com o posto, a arma/serviço e o contexto onde são aplicadas (Silva et al., 2006). Baseado nas orientações de Bolonha, este modelo serviu de referencial para os mestrados integrados da AM. O modelo é representado graficamente por três componentes principais, cada um desempenhando um papel distinto no desenvolvimento de competências. O círculo interno representa a competência central, diretamente ligada aos valores e à ética, que regulam as atitudes dos indivíduos. Este núcleo reflete os princípios fundamentais que orientam o comportamento ético e a tomada de decisão. O retângulo médio abrange as competências individuais, englobando dimensões de ordem cognitiva, emocional e física. Estas competências são essenciais para o desempenho eficaz em níveis pessoais e profissionais. Por fim, o retângulo externo refere-se às competências organizacionais e às competências de comando e liderança, relacionadas com as estratégias da organização e com as relações intra e interorganizacionais. Estas dimensões ampliam o impacto do indivíduo no contexto coletivo, promovendo a coesão e a eficácia organizacional. O modelo apresenta ainda contribuições significativas para o desenvolvimento da liderança na AM, integrando valores éticos com competências técnicas e interpessoais. Em primeiro lugar, fornece uma estrutura sólida para alinhar a formação de oficiais com os objetivos estratégicos da organização. Em segundo lugar, e no âmbito da sua aplicabilidade na AM, oferece um referencial claro para a avaliação de competências essenciais, permitindo uma análise rigorosa do desempenho e das áreas a desenvolver.

O Modelo de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar, proposto por Rouco (2012), apresenta uma estrutura sólida para identificar lacunas na formação de líderes militares, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas de liderança na AM. Como conclusão do seu estudo, o autor apresentou quatro domínios de competências: pessoal, social, funcional e organizacional, que abrangem 27 competências essenciais, como integridade, autoconfiança, influência pela referência, aptidão técnica e visão organizacional. A relação entre este modelo e o modelo das cinco competências principais é evidente, pois ambos destacam a integração de valores éticos, competências individuais e organizacionais como alicerces do desenvolvimento de líderes militares. Assim, o modelo de Rouco (2012) complementa o modelo das cinco competências principais ao detalhar dimensões específicas e competências associadas a cada domínio,



oferecendo uma visão mais pormenorizada das capacidades necessárias para responder às complexidades do ambiente militar. Por exemplo, a ênfase no desenvolvimento de competências sociais e na liderança participativa reforça o foco do modelo das cinco competências principais em competências interpessoais e éticas como pilares fundamentais.

A importância desta complementaridade reside na possibilidade de adotar uma abordagem mais abrangente e integrada na formação dos cadetes da AM, alinhando a estratégia organizacional, com o desenvolvimento de competências técnicas, interpessoais e éticas. Assim, a articulação entre os dois modelos promove uma formação holística, preparando líderes não apenas para enfrentar os desafios operacionais, mas também para exercer influência positiva no contexto organizacional e nas relações intra e interorganizacionais. Este alinhamento constitui um passo significativo na consolidação de práticas de liderança mais eficazes e na adaptação dos perfis de liderança às exigências contemporâneas do ambiente militar.

A **Teoria Geral dos Sistemas**, conforme abordada por Grzesik (2015) e Alarcão (2006), oferece uma perspetiva sistémica e comunicacional à liderança na AM, destacando a interdependência entre os elementos que compõem o sistema (a nível macro a Direção de Ensino e o Corpo de Alunos e a nível micro, os instrutores e docentes, por exemplo). Esta abordagem sublinha que a liderança deve ser compreendida como um sistema composto por subsistemas inter-relacionados, em que cada elemento influencia e é influenciado pelos demais. Grzesik (2015) argumenta que, ao longo do tempo, a liderança tem sido reavaliada, passando de uma visão centrada exclusivamente nos líderes ou nas relações hierárquicas tradicionais para uma compreensão mais ampla que considera as interdependências mútuas. Esta perspetiva permite analisar a liderança como uma dinâmica integrada, onde as relações entre os indivíduos e os contextos são centrais.

O **Modelo Multifatorial de Lluh** (2008) poderá desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de competências e liderança na AM, ao enfatizar a promoção da saúde mental positiva como alicerce para a eficácia e resiliência em contextos militares exigentes. Este modelo baseia-se em seis fatores gerais de avaliação: satisfação pessoal, atitude pró-social, autocontrolo, autonomia, resolução de problemas e realização pessoal, e habilidades de relação interpessoal. A sua aplicação é viabilizada através do Questionário de Saúde Mental Positiva (QSM+), instrumento validado para a população portuguesa, que permite uma análise abrangente do bem-estar psicológico (Sequeira & Carvalho, 2009).



A abordagem salutogénica proposta por Lluch (2008) centra-se em potenciar fatores que promovam a saúde mental, transformando situações de *distress* em *eustress*, i.e., *stress* positivo. Este modelo não se limita à prevenção de problemas psicológicos, mas enfatiza também o desenvolvimento integral do indivíduo, promovendo a autoconfiança e a capacidade de enfrentar adversidades com eficácia. Lluch (2008) salienta que a saúde mental positiva constitui um elemento fundamental para atitudes equilibradas e para a realização de ações eficazes, sendo crucial no processo de preparação dos cadetes para o exercício de funções de liderança. Desta forma, o modelo de Lluch (2008) não apenas satisfaz as necessidades de saúde mental dos cadetes, mas também contribui para a formação de líderes que demonstram empatia, resiliência e competência. Esses atributos são indispensáveis para inspirar e orientar as suas equipas de forma exemplar, sobretudo em contextos caracterizados por exigências elevadas.

Agregando as teorias e os modelos subjacentes à construção do modelo de desenvolvimento de competências de liderança na AM (Quadro 23), sustentada na perspetiva sistémica surge como um fator determinante na compreensão da interligação entre dimensões individuais, relacionais e organizacionais na AM. O Modelo das Cinco Competências Principais (Silva et al., 2006) e o Modelo de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar (Rouco, 2012) são estruturados de forma interdependente, destacando a importância de uma abordagem integrada na formação de oficiais. A elaboração da tabela consolidada reflete essa interconexão, agrupando as competências por domínio e associando-as às categorias das cinco competências principais, como aos fatores de avaliação de Lluch, dando-lhe uma abordagem salutogénica, podendo, desta forma, ser avaliada de forma concreta para posterior análise mais abrangente do bem-estar dos alunos. Esta tabela também permite abranger como as competências se articulam dentro de um sistema dinâmico, no qual a comunicação desempenha um papel central, quer nas interações interpessoais, quer no alinhamento estratégico entre a formação e a prática profissional.



Domínio	Competências	Categoria	Fatores de Luch
De si próprio (Competência pessoal ou cognitiva)	Integridade	Emocional	F1 - Satisfação Pessoal
	Otimismo e entusiasmo	Emocional	F1 - Satisfação Pessoal
	Determinação e perseverança	Emocional	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Autoconfiança	Emocional	F4 - Autonomia
	Autocontrolo	Emocional	F3 - Autocontrolo
	Coragem	Emocional	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Flexibilidade e adaptabilidade	Cognitiva	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Transparência	Liderança	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal
	Consideração	Liderança	F2 - Atitude Pró-Social
Das relações com os outros (Competência social)	Influência pela referência	Liderança	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal
	Desenvolver os outros	Liderança	F2 - Atitude Pró-Social
	Reconhecimento, <i>feedback</i> e valorização	Liderança	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal
	Comunicação e assertividade	Liderança	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal
	Coesão e trabalho de equipa	Liderança	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal
	Carisma	Liderança	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal
	Abertura à multiculturalidade	Liderança	F2 - Atitude Pró-Social
	Liderança participativa e envolvimento	Liderança	F2 - Atitude Pró-Social
	Orientação para as relações humanas	Liderança	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal
Do trabalho, atividades e tarefas (Competência funcional)	Aptidão técnica e profissional	Cognitiva	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Capacidade para resolver problemas	Cognitiva	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Tomar decisões	Cognitiva	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
Domínio da gestão (Competência organizacional)	Orientação para a missão	Organizacional	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Comando e direção	Organizacional	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Avaliador organizacional	Organizacional	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Visão	Organizacional	F5 - Resolução de Problemas e Realização Pessoal
	Gestor de conflitos	Organizacional	F3 - Autocontrolo
	Networking	Organizacional	F6 - Habilidades de Relação Interpessoal

Quadro 23. Agregação das teorias e os modelos subjacentes à construção do modelo de competências.



11.3. Proposta do Modelo de Desenvolvimento de Competências de Liderança da Academia Militar

Os modelos de competências de liderança são valiosos tanto para indivíduos quanto para organizações, pois facilitam o desenvolvimento de capacidades essenciais para a liderança. Para os indivíduos, esses modelos sintetizam experiências de líderes experientes, especificam comportamentos eficazes, fornecem ferramentas para o autodesenvolvimento e criam uma estrutura para avaliar a eficácia da liderança. Para as organizações, ajudam a comunicar comportamentos importantes, alinhar as ações de liderança com os objetivos estratégicos e adaptar-se a diferentes contextos. Além disso, esses modelos são simplificados para se tornarem práticos e acessíveis, oferecendo uma abordagem organizada para o desenvolvimento de líderes em diversos níveis e áreas (Hollenbeck et al., 2006).

Neste sentido, propomos um modelo que perspetiva a liderança, não como o resultado de um único líder, mas como um processo complexo que envolve múltiplos intervenientes e fatores (Avolio, 2011). Acreditamos que o campo da teoria da liderança atingiu um nível desafiador, oferecendo uma oportunidade para integrar, juntamente com as teorias de liderança existentes, princípios gerais que possibilitem a criação de uma abordagem mais coerente, aperfeiçoando tanto o conhecimento, quanto a prática da liderança (Eberly et al., 2013).

Hernandez et al. (2011) destacaram que, tradicionalmente, a liderança é associada ao papel formal do líder, geralmente no topo da hierarquia. No entanto, nossa proposta amplia essa visão, considerando que a liderança pode estar no líder, nos seguidores, na interação entre ambos, na equipa, na organização ou no contexto. O mecanismo de liderança, para estes autores, é o processo pelo qual a liderança se manifesta, seja diretamente pelos comportamentos do líder, ou indiretamente, por meio das emoções, cognições, valores ou traços exemplificados por ele.

A liderança, enquanto processo dinâmico e multifacetado, exige uma abordagem de avaliação que vá além da mera análise de comportamentos isolados. A riqueza do fenómeno reside precisamente na sua complexidade, o que implica a necessidade de modelos que articulem diferentes dimensões, momentos e contextos. Neste sentido, e numa primeira perspetiva, o presente estudo propõe um modelo macro integrador que considera a liderança como um processo contínuo ao longo do percurso formativo dos cadetes da AM (Figura 9).

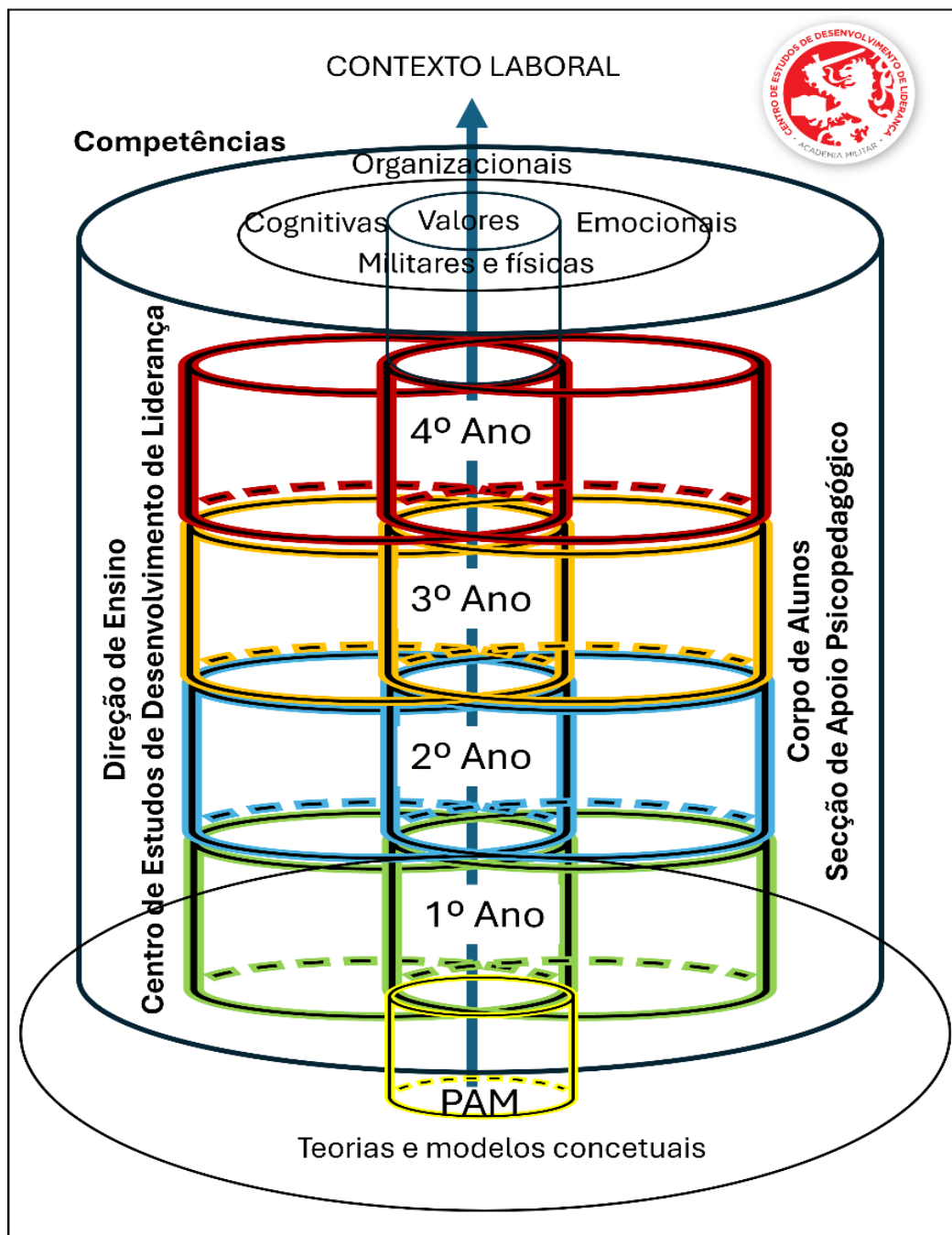


Figura 9. Modelo macro proposto de desenvolvimento de competências de liderança.

Nota. PAM – Prova de Aptidão Militar.

Ao permitir observar a manifestação dos focos e mecanismos de liderança em diferentes momentos e contextos de formação, o modelo detalhado assenta numa base sólida para o planeamento e execução de práticas pedagógicas, materializadas eventos, atividades e recursos. Assim, constitui um instrumento valioso para orientar estratégias de desenvolvimento de competências de liderança ajustadas à realidade da AM (Figura 10).

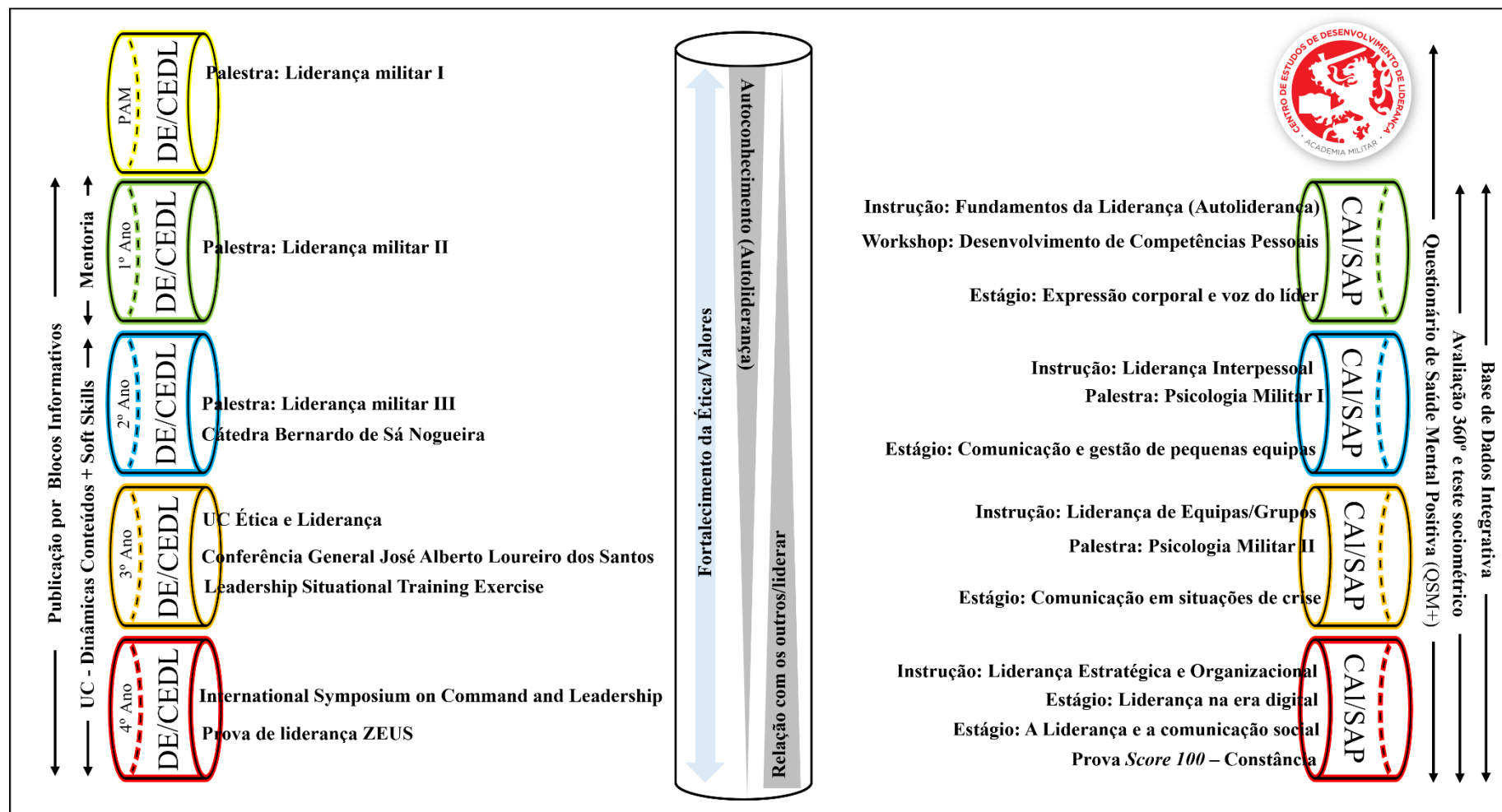


Figura 10. Modelo detalhado proposto de desenvolvimento de competências de liderança.

Nota. PAM – Prova de Aptidão Militar.



A liderança militar do futuro, no contexto multi-domínio, exigirá competências ligadas às novas tecnologias e à adaptação a sociedades mais horizontais, onde o trabalho em equipa, a inovação, a confiança, a influência e o reconhecimento terão nova dimensão (Guimbao, 2019). O mesmo autor refere que os líderes militares enfrentarão novos desafios com gerações distintas, tornando necessária a aquisição de competências além do conhecimento tradicional, em um modelo educacional onde o professor/instrutor atuará como facilitador.

Após apresentar uma possível estrutura gráfica, que explora os elementos existentes e sugere implementações sem grandes modificações estruturais no percurso académico dos cadetes da AM, avançar-se-á para a fase descritiva, embora de forma geral, das atividades, formações, recursos e ideias associadas à proposta do modelo, visando facilitar a compreensão do seu funcionamento e aplicação.

11.3.1. Fortalecimento da Ética/Valores

Segundo Vieira (2002), o militar é, antes de tudo, um ser humano e um cidadão, e os valores da profissão militar devem estar alinhados com os princípios morais, espirituais e sociais que definem o carácter da Nação, como a verdade, a justiça, a honestidade, a dignidade humana, a imparcialidade, a igualdade e a responsabilidade pessoal.

De acordo com os Modelo das Cinco Competências, é importante e crucial fortalecer os valores militares, como base e essência intrínseca de tudo o resto. As profundas mudanças da sociedade não podem fazer com que os futuros líderes militares percam de vista os valores próprios da instituição, pois estes perduram no tempo e são o sustentáculo do compromisso, da vocação e da motivação (Guimbao, 2019). Na sua Diretiva Setorial, o comandante da AM estabelece os valores como pilares da escola de valores e da formação de comandantes (AM, 2024), os quais estão refletidos no Modelo das Cinco Competências no círculo interno (Silva et al., 2006). Segundo Silva et al. (2006), essa competência central é responsável por regular e orientar as atitudes dos militares. Conforme o referido no seu site, a AM oferece uma variedade de atividades no âmbito da formação científica, militar e comportamental, com o objetivo de apoiar os alunos na identificação e aceitação da cultura e dos valores institucionais do Exército e da GNR (AM, 2016b). Dessa forma, ela promove, desenvolve e fortalece nos alunos princípios fundamentais para a sua vocação, refletindo-se nos seguintes valores. A **disponibilidade** é evidenciada pela constante prontidão para servir, característica própria da condição militar. A **disciplina** é vista como o meio para alcançar a unidade de esforço na busca dos resultados desejados. A **honra** resulta da atitude honesta, firme e digna no cumprimento do dever. A **lealdade**, como força motivacional da disciplina, manifesta-se na prática da verdade e na fidelidade aos princípios éticos, que são fundamentais para a



camaradagem e coesão no Exército. A **coragem** revela-se na maneira como se enfrentam os riscos e superam as dificuldades. O **patriotismo** é um sentimento de devoção, orgulho, entrega, amor e serviço à Pátria, até mesmo com o sacrifício da própria vida, em consonância com o lema da AM: "É doce e honroso morrer pela Pátria". Finalmente, o **compromisso** é voltado para proporcionar à população condições de segurança, progresso e bem-estar. (AM, 2016).

Para assegurar que os valores da AM não se restrinjam apenas ao plano teórico, é essencial criar atividades práticas que os consolidem ao longo do percurso académico dos cadetes. A implementação de exercícios, simulações e desafios específicos oferece aos cadetes a oportunidade de vivenciar e interiorizar esses princípios no contexto do dia a dia militar. Além disso, integrar os valores em diferentes dimensões da formação — desde a instrução formal até à convivência quotidiana — reforça a sua aplicabilidade, garantindo que os futuros oficiais desenvolvam uma conduta alinhada com os padrões éticos e institucionais das Forças Armadas e da GNR.

A **palestra Liderança Militar I**⁴⁷, incluída na PAM com uma duração de duas horas, poderá oferecer aos candidatos da AM a oportunidade de refletirem sobre conceitos como comando, liderança e gestão, além de discutir a definição de liderança militar. Para além da abordagem teórica, esta sessão dá ênfase à importância dos valores da instituição, promovendo uma reflexão aberta com o tema "Quais são os valores para mim?", permitindo aos candidatos compreenderem como esses valores são fundamentais para a formação do seu carácter e identidade militar.

Uma **cerimónia dedicada aos valores da AM**, planeada e conduzida pelos próprios cadetes, pode desempenhar um papel central na valorização e consolidação dos princípios orientadores da formação. Este evento solene reconheceria os cadetes que se destacaram na vivência dos valores fundamentais da AM — Disponibilidade, Disciplina, Honra, Lealdade, Coragem, Patriotismo e Compromisso — reforçando a ética e identidade institucional. A cerimónia começaria com um discurso solene do comandante-aluno, promovendo o espírito de coesão e disciplina, seguido de uma intervenção do comandante da AM, que contextualizaria a importância do evento. O momento culminante seria a entrega das *Insígnias dos Valores* aos cadetes distinguidos, acompanhada de testemunhos que justificariam o reconhecimento. Assim, a cerimónia não só premiaria o mérito individual, como também

⁴⁷ Responsabilidade do Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança.



contribuiria para a perpetuação dos valores essenciais na formação dos futuros líderes militares.

A adoção de atividades digitais também seria crucial para reforçar a transmissão dos valores da AM, aproveitando as tecnologias e formatos de comunicação que mais atraem os jovens. Através de conteúdos inovadores e interativos, os cadetes poderiam refletir, aprender e aplicar os valores da AM de forma dinâmica e envolvente. Por exemplo, o **podcast *Ecos da Liderança*** permitiria explorar os valores da AM, com testemunhos de oficiais e cadetes que partilham exemplos reais em que esses princípios foram determinantes.

A criação de uma **plataforma digital *Desafios de Comando e Liderança***, poderia ser um ambiente interativo onde os cadetes enfrentariam cenários realistas e tomariam decisões críticas, avaliando as consequências das suas escolhas. Utilizando o Estúdio de TV da AM, seriam produzidos vídeos dinâmicos com dilemas éticos e táticos, adaptados a situações reais de liderança militar. Cada decisão influenciaria o desenrolar da história, permitindo aos cadetes desenvolver competências como tomada de decisão sob pressão, resiliência e liderança. Por fim, utilizando novamente as capacidades do Estúdio de TV, seria criado o **painel *Liderança sem Filtros***, que proporcionaria conversas entre cadetes e líderes militares ou civis. Este painel abordaria temas como testemunhos de líderes militares e relatos de cadetes do programa Erasmus, depois projetados na plataforma digital atrás referida. Essas iniciativas inovadoras contribuiriam para reforçar a identidade da AM como um centro de excelência no desenvolvimento de competências de liderança, garantindo que seus valores fossem transmitidos de forma acessível, envolvente e adaptada aos desafios do mundo contemporâneo.

11.3.2. O envolvimento dos docentes numa mentoria formal

A **mentoria** poderá desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e adaptação dos cadetes, especialmente nos primeiros anos na AM. Esta pode ser classificada em dois tipos: formal e informal. As mentorias informais surgem de forma espontânea, geralmente em resposta às necessidades psicossociais dos mentorados, enquanto as mentorias formais são organizadas pela instituição (Kram, 1985; Ragins et al., 2000). Chao (2009) distingue as duas formas de mentoria através de quatro dimensões importantes: intensidade, visibilidade, foco e duração. As mentorias informais tendem a ser mais intensas emocionalmente, pois ambas as partes estão naturalmente e intrinsecamente comprometidas. Já as mentorias formais são mais visíveis e geralmente têm um foco mais específico, com a organização a prescrever quem pode ser mentor, qual o “treino” a ser dado e os objetivos da mentoria. Para além disso, enquanto as mentorias informais podem durar mais tempo, sem restrições de parâmetros, as mentorias



formais operam dentro de diretrizes claras quanto à frequência de encontros e expectativas sobre a sua duração.

Na Academia Militar de *West Point*, os programas formais de mentoria desempenham um papel essencial na adaptação dos cadetes à vida militar, promovendo o desenvolvimento de competências de liderança e a interiorização dos valores institucionais. Estes programas baseiam-se na orientação personalizada, permitindo aos cadetes refletirem sobre as suas experiências e aprendizagens sob a supervisão dos mentores. Através deste acompanhamento, os cadetes são incentivados a partilhar desafios, dificuldades e conquistas, recebendo *feedback* estruturado que contribui significativamente para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (USMA, 2018). Além disso, os docentes-mentores desempenham um papel ativo, orientando os cadetes tanto em reuniões individuais como em sessões de grupo. Este modelo facilita a criação de sinergias entre diferentes atividades académicas e formativas, permitindo um acompanhamento contínuo do progresso dos cadetes. Sempre que necessário, os mentores podem recomendar estratégias de aperfeiçoamento, garantindo um processo de aprendizagem mais eficaz (González et al., 2019).

Deste modo, a presença de docentes-mentores, tanto civis como militares, poderá desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e adaptação dos cadetes do 1.º ano da AM. O carácter voluntário da mentoria refletiria um compromisso genuíno com o sucesso e o bem-estar dos cadetes, sendo essencial que os mentores possuam experiência sólida, capacidade empática e competência para oferecer uma orientação holística, abrangendo não apenas a vertente académica, mas também os aspetos psicológicos e emocionais.

11.3.3. Direção de Ensino

A participação dos cadetes no planeamento, organização e execução da Cátedra Bernardo de Sá Nogueira, da Conferência General Loureiro dos Santos e do *International Symposium on Command and Leadership* desempenham um papel estruturante no desenvolvimento das competências de liderança, proporcionando-lhes uma experiência prática e progressiva ao longo da sua formação, preparando-os para os desafios do comando e da gestão de equipas nas suas futuras carreiras militares.

Assim, a formação em liderança pode ser consolidada por eventos estruturantes ao longo do percurso académico dos cadetes. No 2.º ano, a **Cátedra Bernardo de Sá Nogueira** incentiva a participação ativa na organização de palestras, publicações e prémios académicos, promovendo competências na difusão do conhecimento e gestão de eventos (AM, 2018c). No 3.º ano, a **Conferência General Loureiro dos Santos** permite o envolvimento direto na coordenação logística e definição de temáticas, fortalecendo a liderança e o planeamento



estratégico (AM, 2018d). No 4.º ano, o *International Symposium on Command and Leadership* aprofunda a experiência na gestão de eventos de grande escala, comunicação institucional e liderança em contextos complexos, preparando os cadetes para desafios futuros (AM, 2018a).

11.3.4. O envolvimento do Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança

Para além da palestra *Liderança Militar I* e das outras atividades atrás referidas, o **Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança** deverá ter um papel significativo no desenvolvimento das competências de liderança dos cadetes. As **palestras Liderança Militar II e III** têm um papel fundamental na formação dos cadetes, pois permitem aprofundar os conceitos de liderança em diferentes estágios do seu percurso académico. A **palestra Liderança Militar II**, dirigida aos cadetes do 1º ano, tem como principal objetivo introduzir os primeiros conceitos sobre liderança, abordando o que é *ser liderado*. Esta palestra marca a transição dos cadetes, de uma posição de subordinado para a de futuro líder [em formação], estabelecendo uma compreensão clara das responsabilidades que a liderança acarreta. A palestra também explora a distinção entre *autoridade formal* e *autoridade conquistada*, uma temática crucial para o desenvolvimento de líderes autênticos, que conquistam o respeito dos seus subordinados através da competência e exemplo. A análise de um estudo de caso de um militar português é uma excelente forma de ilustrar como os *princípios da liderança* militar são aplicados na prática, permitindo aos cadetes entenderem melhor a teoria e as exigências da liderança real. O debate final *Que tipo de líder quero ser?* propõe uma reflexão pessoal, incentivando os cadetes a pensarem nas suas próprias qualidades de liderança e a moldarem a sua futura conduta enquanto líderes militares.

Por sua vez, a **palestra Liderança Militar III**, destinada aos cadetes do 2º ano, oferece uma abordagem mais profunda, explorando as teorias de liderança que orientam a prática militar. Ao abordar os diferentes *níveis de liderança na instituição militar*, esta palestra permite aos cadetes compreenderem como a liderança é aplicada em diversas esferas hierárquicas e contextos. A apresentação de diferentes *estilos de liderança* oferece uma visão abrangente sobre as diversas formas de liderança que podem ser adotadas, permitindo aos cadetes avaliar qual delas se adapta melhor às suas características e ao ambiente militar. O debate *Que tipo de líder eu sou?* encerra esta palestra, proporcionando um momento de autoavaliação, no qual os cadetes podem refletir sobre as suas competências de liderança, identificar pontos de melhoria e consolidar o seu desenvolvimento enquanto futuros líderes militares. Estas palestras poderão ser fundamentais, para os cadetes adquirirem conhecimentos



teóricos, como para refletirem sobre a sua prática e o seu papel como líderes, alinhando os valores da AM e os princípios de liderança, com o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança pode também desempenhar um papel central no treino efetivo de liderança, através da implementação de exercícios de curta duração ou provas mais complexas que envolvam outros militares. Os STX são um exemplo relevante, consistindo em exercícios curtos e específicos, concebidos para treinar tarefas coletivas ou um conjunto interligado de tarefas em cenários realistas. Estes exercícios permitem que os cadetes desenvolvam e apliquem táticas e técnicas aprendidas, sem imporem um método rígido de execução, mas sendo avaliados com base em padrões previamente estabelecidos (Department of the Army, 2021). O impacto destes exercícios no desenvolvimento das competências de liderança nos cadetes seria significativo. Assim, o Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança poderia estruturar os ***Leadership - Situational Training Exercises*** (L-STX) em ambiente controlado, proporcionando treino na *tomada de decisão sob pressão, coordenação de equipas, comunicação eficaz e gestão operacional de recursos*. Além disso, este modelo favoreceria a adaptação a cenários imprevistos, estimulando o pensamento crítico e outras competências essenciais para uma liderança militar eficaz.

Em termos metodológicos, cada exercício teria uma duração de *20 a 30 minutos* e envolveria *equipas reduzidas de 5 a 11 cadetes*. Um dos cadetes assumiria o papel de líder, sendo responsável por receber a missão e analisar a situação, distribuir tarefas e emitir ordens claras, liderar a execução sob pressão e participar na avaliação pós-ação, recebendo *feedback* estruturado, incluindo uma avaliação 360°. Os SLTX seriam realizados de forma inopinada ao longo da semana, com uma ou mais equipas de cadetes do 3.º ano nomeadas para a sua execução. Este modelo dinâmico e realista reforçaria a capacidade de resposta e adaptação dos futuros oficiais.

No 4.º ano, os cadetes participariam na **Prova de Liderança ZEUS**, um exercício intensivo que decorreria *durante um dia e uma noite*, envolvendo a colaboração dos *sargentos-alunos* da Escola de Sargentos do Exército. Esta prova seria constituída por um conjunto de SLTX, proporcionando um contexto de treino que favorece o desenvolvimento de *competências de liderança, coordenação operacional e cooperação inter-hierárquica*. Ao interagir diretamente com os sargentos-alunos, que no futuro serão os principais elos entre o comando e os subordinados, os cadetes têm a oportunidade de experimentar desafios que transcendem o treino exclusivamente entre pares, o qual pode limitar a sua perspetiva de comando a uma abordagem essencialmente teórica.



O envolvimento com os sargentos-alunos permite que os cadetes adaptem o seu estilo de liderança, melhorem a comunicação e desenvolvam competências de gestão, considerando a diversidade de formação e experiência prática dos sargentos. Além disso, este tipo de treino fomenta a coesão entre oficiais e sargentos desde a fase de formação, promovendo uma cultura de respeito mútuo e da compreensão das responsabilidades de cada função na cadeia de comando. Exemplo de um circuito de STX que poderia ser executado na **Prova de Liderança ZEUS**:

1. Extração de ferido em zona de combate
2. Travessia de obstáculo natural
3. Resgate de refém
4. Orientação noturna com tempo limitado
5. Defesa de ponto estratégico
6. Ataque a posição inimiga
7. Evacuação de emergência
8. Gestão de crise (civis e regras de empenhamento)
9. Operação de reabastecimento sob pressão

11.3.5. As unidades curriculares como potenciais impulsionadoras das *soft skills*

A UC **Ética e Liderança**, já existente, ministrada no 3º ano, assume também um papel capital na formação dos cadetes, não apenas pelo seu conteúdo teórico, mas também pela forma prática e aplicativa com pode explorar as muitas variáveis ligadas à liderança, como a gestão de conflitos, a inteligência emocional, a motivação e a tomada de decisão. Durante a frequência desta UC, os cadetes terão a oportunidade de verificar os principais *conceitos e teorias de liderança*, com especial ênfase nos *desafios éticos* que surgem no exercício da liderança militar. As sessões não se devem limitar à teoria, mas devem incluir *exemplos práticos*, como testemunhos de oficiais subalternos, *fóruns temáticos* e *estudos de casos reais* que permitem refletir sobre a aplicação concreta dos princípios da liderança em contextos militares. Essa abordagem prática oferece uma vivência mais rica e concreta dos *dilemas éticos* que os líderes podem enfrentar, como, por exemplo, decisões críticas nos teatros de operações, onde o julgamento e a ética são determinantes

Um dos aspetos mais relevantes do nosso modelo é a sua capacidade de integrar dinâmicas de **outras UC**, permitindo avaliar e reforçar as *soft skills* dos cadetes. Atividades como o *Shark Tank Militar*, já testadas com sucesso, são um exemplo claro de como os cadetes podem ser desafiados a demonstrar suas competências de liderança em cenários simulados de *tomada de decisão e gestão de crises*. Estas atividades práticas propostas (como aquelas



realizadas no estudo 7) proporcionam a oportunidade de uma apreciação contínua que pode ser integrada ao processo de avaliação 360°. Esta abordagem multidimensional, que combina teoria, prática e avaliação de competências emocionais e sociais, é essencial para garantir que os cadetes não só adquiram o conhecimento necessário, mas também desenvolvam as habilidades interpessoais e éticas exigidas no exercício da liderança militar.

11.3.6. Participação do Corpo de Alunos da Academia Militar

O **Corpo de Alunos** da AM é a entidade responsável pela organização e enquadramento dos cadetes dos cursos de formação de oficiais, assegurando o planeamento, coordenação, execução e supervisão da sua preparação militar, comportamental e física. Paralelamente, articula estas vertentes com a formação académica, científica e técnica, garantindo uma abordagem integrada ao desenvolvimento dos futuros oficiais. A sua estrutura é composta por unidades ao nível de Batalhão e Companhia, permitindo a integração dos cadetes de diferentes anos letivos numa organização hierárquica própria. Esta estrutura proporciona um ambiente propício ao desenvolvimento das competências de liderança e à experiência de vida em grupo, replicando a dinâmica de funcionamento das unidades militares. O Corpo de Alunos é ainda responsável pela formação militar e pela preparação física, funções desempenhadas através do seu Departamento de Formação Militar, assegurando que os cadetes adquiram as competências essenciais ao exercício das suas futuras responsabilidades como oficiais (AM, 2016a).

Ao longo da formação académica, a instrução sobre liderança, ministrada pelo Departamento de Formação Militar, desempenharia um papel fundamental na construção das competências necessárias para o exercício das funções de comando⁴⁸. Esta formação seria estruturada ao **longo dos quatro anos**, com uma progressão de conteúdos adaptada ao desenvolvimento dos cadetes, desde a compreensão de si mesmos até à aplicação estratégica da liderança no contexto organizacional.

Assim, no **1º ano**, a instrução seria dedicada aos **fundamentos da liderança**, com o objetivo de proporcionar uma base sólida sobre a liderança e a autoliderança. O primeiro módulo seria focado na introdução aos **conceitos de liderança e *followership***, explorando as teorias de liderança e a importância da liderança situacional e do papel ativo dos seguidores. Exemplos históricos, como os de Rommel, de Eisenhower ou de Nuno Álvares Pereira, por exemplo, seriam utilizados para ilustrar diferentes estilos de liderança e a influência dos seguidores no sucesso das operações. Também se exploraria a diferença entre **comando** e

⁴⁸ Atualmente a matéria de liderança só é ministrada aos alunos do 2º ano.



liderança, incentivando os cadetes a refletirem sobre a dinâmica entre líder e seguidor. O segundo módulo seria dedicado à **autoliderança**, enfatizando a importância do autoconhecimento e da gestão pessoal. Os cadetes realizariam testes de autoconhecimento e exercícios práticos para identificar as suas forças, valores e crenças, refletindo sobre como estes aspetos influenciariam o seu estilo de liderança⁴⁹.

No **2º ano**, a instrução centrar-se-ia na **liderança interpessoal**, essencial para a interação eficaz com os subordinados e a construção de equipas coesas. O primeiro módulo abordaria os **fundamentos da liderança interpessoal**, mostrando como as relações interpessoais impactariam a eficácia da missão. O segundo módulo focaria a **comunicação eficaz**, trabalhando competências como escuta ativa, empatia e comunicação verbal e não verbal, fundamentais para a liderança (relembrar o conteúdo do **estágio “expressão corporal e voz do líder”**). O terceiro módulo trabalhar-se-ia a **influência e a motivação de equipas**, apresentando modelos de persuasão e estratégias para motivar subordinados em ambientes adversos. O quarto módulo seria dedicado à **gestão de conflitos e às relações interpessoais**, oferecendo ferramentas para mediar conflitos e promover relações baseadas na confiança e respeito.

No **3º ano**, a instrução estaria centrada na **liderança de equipas/grupos**, proporcionando as competências necessárias para gerir equipas em contextos desafiantes. O primeiro módulo exploraria as **características de uma equipa eficaz**, incluindo as fases de desenvolvimento de uma equipa, com base no Modelo de Desenvolvimento de Grupos de Tuckman (e.g., Vaida & Șerban, 2021; Yadri et al., 2024). O segundo módulo aplicaria **modelos de liderança ao contexto militar**, abordando a coordenação e gestão de dinâmicas de equipa, e a importância da liderança adaptativa. O terceiro módulo dedicaria atenção à **tomada de decisão e à resolução de problemas**, fornecendo ferramentas para liderar processos decisórios sob pressão. O último módulo focaria a **coesão de equipa**, trabalhando a construção da confiança e gestão da diversidade no contexto militar.

Finalmente, no **4º ano**, os cadetes seriam desafiados a aplicar a liderança estratégica e organizacional. O primeiro módulo exploraria a **liderança militar em contextos estratégicos**, elucidando os cadetes para as missões nacionais e internacionais, e abordando as diferenças entre liderança tática, operacional e estratégica. O papel do oficial em missões de segurança e defesa, bem como em ações humanitárias, seria aprofundado, com ênfase na **cooperação internacional e parcerias estratégicas**. O segundo módulo focaria a **gestão de equipas em**

⁴⁹ Com o apoio da Secção de Apoio Psicopedagógico.



situações extremas, capacitando os cadetes para gerir equipas em cenários de conflito, catástrofes naturais e crises humanitárias, com ênfase na **tomada de decisão sob pressão**. O último módulo exploraria a **ação social comunitária no âmbito militar**, destacando o contributo do Exército e da GNR para a coesão social, demonstrando o impacto positivo das forças armadas e de segurança na comunidade em contextos de crise.

Em relação a exercícios de campo, a **Prova Score 100 – Constância**, integrada no exercício Leão, é uma iniciativa que se mantinha, pois, durante a realização da mesma os cadetes aplicam conhecimentos técnicos e táticos, promovendo competências essenciais como liderança, trabalho em equipa, comunicação e adaptabilidade. Esta prova destaca-se especialmente pelo foco no desenvolvimento da autoconfiança e cooperação, oferecendo um exemplo prático de como as dinâmicas de grupo são cruciais na formação de líderes capazes de enfrentar desafios em ambientes complexos e exigentes. Contudo, seria igualmente importante promover uma *reflexão posterior* sobre o comportamento tanto dos líderes como dos liderados, de forma a permitir uma análise crítica do que funcionou e do que poderia ser melhorado, fortalecendo assim o processo de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal dos cadetes.

11.3.7. A Secção de Apoio Psicopedagógico como um recurso de desenvolvimento das competências de liderança

O **Workshop de Desenvolvimento de Competências Pessoais**, ministrado pela Secção de Apoio Psicopedagógico, visa apoiar os cadetes na transição do ensino secundário para o ensino superior militar, desenvolvendo algumas competências fundamentais que são essenciais, tanto para o seu crescimento pessoal, como para o seu desempenho enquanto futuros líderes. Este *workshop* já se encontra em funcionamento e aborda uma série de áreas que contribuem para a adaptação dos cadetes ao novo ambiente académico e militar, promovendo a autocompreensão e a construção de estratégias eficazes para enfrentar os desafios deste contexto. Para tal, são desenvolvidas estratégias que promovem uma **transformação ativa** dos cadetes, incentivando-os a tomar um papel ativo na sua adaptação e crescimento. Este processo está intimamente ligado à ideia de autoliderança, que, ao longo do *workshop*, será uma competência chave a ser trabalhada, permitindo que os cadetes se preparem para assumir responsabilidades no futuro, tanto em nível pessoal como organizacional.

Uma das temáticas centrais é a **gestão do stress**, uma competência fundamental para qualquer líder. Compreender o que é o *stress*, as suas fontes e os seus efeitos no desempenho e bem-estar do cadete, permite não só o desenvolvimento de capacidades de



autoconhecimento, mas também a aplicação de técnicas de gestão emocional e adaptação ao ambiente da AM. Os cadetes aprenderão a reconhecer as fontes de stress e a aplicar estratégias para lidar com elas, desenvolvendo assim uma **inteligência emocional** necessária para a liderança, particularmente em situações de pressão.

A **gestão do tempo** é outra área essencial do *workshop*, pois está diretamente relacionada à produtividade e à eficácia na execução de tarefas, competências imprescindíveis para um futuro líder. Ao promover a **organização pessoal** e a **disciplina**, o *workshop* ajudará os cadetes a identificar dificuldades na gestão do tempo, a definir prioridades e a estabelecer objetivos claros. O **planeamento eficiente** e a organização das atividades diárias serão trabalhados de forma prática, capacitando os cadetes a tomar decisões informadas e a gerir o seu tempo de forma a otimizar o desempenho.

Além disso, o *workshop* aborda os **métodos de estudo**, uma competência relevante para o desenvolvimento contínuo do cadete ao longo da sua formação. A habilidade de fazer resumos, tirar apontamentos e organizar a informação de maneira eficiente reflete-se diretamente na capacidade do cadete de organizar o seu pensamento e aplicar conhecimento de forma estruturada. Por fim, o *workshop* contempla o desenvolvimento da **assertividade**, uma competência essencial para a liderança eficaz. Ao aprender a distinguir entre comportamentos assertivos e não assertivos, os cadetes terão a oportunidade de aplicar esses conceitos na prática, melhorando a sua comunicação e capacidade de influenciar positivamente os outros.

A Secção de Apoio Psicopedagógico poderia contribuir também para o desenvolvimento de competências de liderança através de ministrar curtos estágios, baseados no projeto de investigação **programa intensivo de “comunicação eficaz no processo de comando e liderança”**, submetido ao Centro de Investigação Desenvolvimento e Inovação da AM, em 2023. O objetivo geral deste programa é capacitar os participantes com *life skills* e *soft skills* que contribuam para o desenvolvimento da comunicação eficaz no processo de comando e liderança, promovendo, consequentemente, o apoio à tomada de decisão.

Nestes estágios programados para setembro, os cadetes da AM teriam a oportunidade de explorar as competências mais práticas no âmbito da comunicação, essenciais para o exercício da liderança em diferentes contextos. Assim, o estágio **“expressão corporal e voz do líder”**, destinado aos cadetes do **1º ano**, com uma duração de 7 horas, abordava os seguintes sub-módulos: A introdução à comunicação não verbal na liderança; a postura e a



presença do líder; o poder da voz: tom, ritmo e intensidade; a expressão facial e contato visual e; finalmente, a aplicação destes conceitos em situações práticas de liderança⁵⁰.

Para o **2º ano**, o estágio seria sobre a **“comunicação e gestão de pequenas equipas”**, com uma carga horária de 10 horas, onde seriam abordados os seguintes sub-módulos: Fundamentos da comunicação em pequenas equipas; o papel do líder na gestão de pequenas equipas; a resolução de conflitos e a comunicação em situações de *stress* e pressão; finalizando com uma componente mais prática materializada em STX.

O estágio **“comunicação em situações de crise a nível individual”**, destinado aos cadetes do **3º ano**, com uma duração de 18 horas, incluiria os seguintes sub-módulos: Enquadramento geral e conceitos; caracterização da especificidade dos 1ºs Socorros Psicológicos; técnicas de comunicação nos 1ºs Socorros Psicológicos; crises psicológicas, e STX orientados para os 1ºs Socorros Psicológicos.

Para o **4º ano**, dois estágios a serem ministrados, o estágio **“a liderança e a comunicação social”** e o estágio **“a liderança na era digital”**, tendo uma duração de 5 horas cada. O primeiro estágio estaria estruturado em: O papel da comunicação social na liderança militar; técnicas de comunicação para líderes em interação com os media; e a comunicação em situações de crise e gestão de imagem pública. Por fim, no segundo estágio seria ministrado: A Liderança no mundo digital: desafios e oportunidades; competências do líder militar do futuro; comunicação digital e gestão de equipas à distância; terminando com a cibersegurança e a ética na liderança digital.

Focando agora o interesse pela aprendizagem, a mesma ocorre de diversas formas ao longo da vida humana, desde as atividades cotidianas na infância até processos sistemáticos em instituições de ensino, como a AM. Vygotsky (1989) destaca a aprendizagem como um processo essencial no desenvolvimento humano, permitindo a evolução da espécie e a construção de civilizações. Pozo (2002) sublinha que, embora a aprendizagem também aconteça nas outras espécies, é o ser humano que a realiza de maneira mais complexa e flexível. A aprendizagem possibilita a apropriação da cultura e a participação nela, evidenciando sua relevância social, conforme observado por Nunes e Silveira (2015).

No contexto militar, é fundamental que o líder compreenda como os subordinados constroem e atribuem significado aos seus conhecimentos, respeitando as singularidades, os níveis e os ritmos de aprendizagem dos subordinados. As estratégias de aprendizagem influenciam diretamente a qualidade e a autonomia do processo, o que torna esse

⁵⁰ Neste estágio explora-se o contacto com equinos. A experiência neste tipo de atividades já foi alvo de vários estudos nacionais e internacionais (e.g., Bilginoğlu, 2021; Granja, 2019).



entendimento essencial para a prática de liderança. O estudo da aprendizagem humana é de grande importância para os cadetes da AM, pois proporciona o desenvolvimento de estratégias eficazes para adquirir e transmitir conhecimento. As teorias da aprendizagem, como o behaviorismo, o construtivismo e a aprendizagem social, permitem que os cadetes compreendam seus próprios processos de aprendizagem e influenciem positivamente suas equipas, sendo esse conhecimento crucial em situações onde a adaptação rápida a novos contextos é fundamental para a tomada de decisões eficazes.

Dessa forma, a Secção de Apoio Psicopedagógico poderia ministrar duas **palestras de psicologia militar** para os cadetes, com conteúdos voltados para a melhoria da aprendizagem e a aplicação desses conhecimentos em contextos específicos de liderança militar. A primeira palestra, intitulada "**psicologia militar I**", seria destinada ao **2º ano** e teria a duração de 3 horas, abordando os fundamentos e teorias da aprendizagem humana; o processo de aprendizagem (como percepção, atenção, memória e motivação); os fatores que influenciam a aprendizagem e as suas aplicações práticas. Já a segunda palestra, "**psicologia militar II**", voltada ao **3º ano** e com 2 horas de duração, teria como foco os fenómenos sociocognitivos das interações sociais para exercer influências, como o efeito Halo, egocentrismo, heurísticas, efeito Pigmalião, preconceitos e a formação e mudança de atitudes. Além disso, a palestra abordaria a psicologia do grupo e o contágio social, com o objetivo de identificar e mitigar os riscos do comportamento coletivo.

11.3.8. Utilização de uma ferramenta que realize a avaliação 360º

Como destaca Guimbao (2019), não se pode gerir o que não se pode medir. Por isso, é essencial adotar uma abordagem metodológica que permita avaliar se um aluno possui determinadas competências e se, ao longo do seu percurso académico, as desenvolveu e fortaleceu. A **avaliação 360º**, como ferramenta de gestão, permite reunir múltiplas perspetivas e incluir *feedback* de todos os que interagem com o avaliado, incluindo o próprio avaliado. Esta abordagem proporciona a inclusão de todos os intervenientes no processo, facilita a troca de *feedbacks* síncronicos entre avaliadores e avaliados e garante a confidencialidade dos resultados obtidos (Lopes et al., 2007). A autoavaliação permite aos cadetes refletir sobre as suas próprias competências, sendo uma obrigação e um direito. É uma obrigação porque o desenvolvimento pessoal não deve depender apenas de terceiros, e um direito porque a opinião do avaliado é relevante e deve ser considerada. A avaliação dos superiores, pares e até de "subordinados" (como, por exemplo, em exercícios militares, onde cadetes de anos inferiores são liderados pelos mais antigos) também contribui para a análise das competências,



permitindo que os cadetes visualizem um perfil de aprendizagem personalizado e recebam um relatório imediato sobre o seu progresso e resultados (Guimbao, 2019).

Assim, considera-se importante que a AM implemente o ensino-aprendizagem por competências, onde para além das *hard skills* (competências técnicas) ensinadas nas UC e instruções militares, passe a considerar também as *soft skills* (competências transversais) e as aptidões morais e valores, conforme refere (Miranda et al., 2018). Esta **avaliação seria focada nas 27 competências** essenciais do Modelo de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar enquadradas nas competências macro do Modelo das Cinco Competências Principais. Estas avaliações podem ser realizadas em exercícios militares, STX, trabalhos de grupo, atividades físicas, serviços internos, comissões de alunos e até mesmo em aulas das diversas UC existentes, conforme exemplificado no estudo 7.

Como já referido, para se tornar simples e mais objetiva possível, a avaliação poderá dividir-se em **autoavaliação, avaliação entre pares e avaliação hierárquica**. A autoavaliação é feita pelo próprio cadete e tem carácter formativo, sem produzir nota. A avaliação entre pares é realizada pelos outros cadetes (corresponde a uma nota – avaliação transversal), enquanto a avaliação hierárquica (atribuída uma nota – avaliação vertical) é realizada por comandantes de companhia, instrutores, professores que os acompanham diariamente. Estas **duas avaliações, transversal e vertical**, são realizadas em uma escala tipo *Likert* que **irão contribuir para a nota de ICA** (Informação Comportamental do Aluno), “na qual são tidos em consideração fatores de ordem comportamental e informação sobre as qualidades consideradas essenciais ao desempenho de funções militares” (AM, 2018e, p.4).

Nesta avaliação, a análise das **redes de trabalho** e a **sociometria**⁵¹ são essenciais para entender as características que favorecem a emergência dos líderes, especialmente no contexto militar, pois permitem identificar e medir as dinâmicas sociais dentro dos grupos, como indicam os líderes, os subgrupos, os indivíduos isolados e a influência exercida por cada elemento no grupo. A sua representação gráfica pode também revelar os níveis de afinidade (Nogueira et al., 2021). Estes autores argumentam que, com essas informações, os comandantes (de companhia, batalhão e corpo de alunos) podem compreender melhor as dinâmicas informais entre os cadetes, permitindo-lhes, por exemplo, selecionar aqueles mais adequados para determinadas missões ou tarefas que exijam habilidades interpessoais específicas. Além disso, essas informações podem possibilitar a intervenção da equipa da

⁵¹ Por exemplo, Gephi é o *software* para visualizar e explorar os tipos de gráficos e redes.



Secção de Apoio Psicopedagógico junto aos cadetes que necessitem de ferramentas para desenvolver competências essenciais à liderança⁵².

11.3.9. A implementação de uma base de dados

A avaliação dos cadetes deve ser holística e integradora, permitindo mensurar o desenvolvimento da identidade militar ao longo do curso. Atribuir notas que reflitam o desempenho, não apenas reforça a meritocracia, mas também fornece informações cruciais para a tomada de decisões por parte da cadeia de comando. Mas para isso é necessária uma base de dados estruturada de forma que permita uma acessibilidade por parte dos interessados de acordo com a sua necessidade funcional. Para isso, podem ser definidos **três níveis de acesso: Nível 1 – Confidencial**, com acesso total reservado a quadros superiores; **Nível 2 – Reservado**, com acesso limitado a determinados utilizadores mediante necessidade funcional; e **Nível 3 – Controlado**, com acesso apenas sob pedido e justificação formal. Esse modelo reforça a segurança da informação e a proteção de dados.

Os **dados individuais** dos cadetes incluem informações pessoais, como nome, NIM, data de nascimento, naturalidade, contacto telefónico e de emergência, estado civil, tipo sanguíneo, histórico médico relevante, nome dos pais e morada. No **âmbito académico**, a base de dados deve conter informações sobre o ano de formação, notas finais das unidades curriculares, médias, UC em atraso e alertas para notas negativas e possibilidade de reprovação. A integração de análises estatísticas a esses dados permite a identificação de padrões de desempenho e a implementação de medidas corretivas ou de reforço conforme necessário.

A **ficha de competências** deve incluir dados sobre o desenvolvimento da liderança, categorias e competências avaliadas, fatores de Lluch (2008) e registos descritivos de ocorrências positivas ou negativas relacionadas às competências, acompanhadas de alertas para valores críticos. A **avaliação das funções de comando** deve incluir informações detalhadas sobre a função desempenhada, o tipo de comando exercido, o período de atuação e a avaliação do desempenho, devidamente documentada em relatórios. Esse registo possibilita uma análise da rotatividade nas funções de comando em diferentes contextos, como exercícios, tarefas e comissões. Além disso, permite identificar oportunidades para otimizar essa rotatividade, promovendo uma maior diversidade de experiências nas funções de comando-aluno.

⁵² Explorar as áreas do Modelo Multifatorial de Teresa Lluch.



A **ficha disciplinar** deve registar infrações cometidas, datas, observações relevantes e punições aplicadas, permitindo o cruzamento desses dados com outras variáveis para identificar possíveis correlações entre desempenho académico, *soft skills* e conduta disciplinar. Assim, as **avaliações 360 graus**, ao serem integradas a essa base de dados, fornecem uma visão multidimensional do desempenho dos cadetes.

A avaliação do ICA (Informação Comportamental do Aluno) pode ser complementada com observações detalhadas de ocorrências positivas e negativas, reforçando a monitorização contínua do desenvolvimento dos cadetes. Da mesma forma, a criação de uma **ficha de situação de risco** permite registar fatores críticos que possam comprometer o percurso formativo do cadete, possibilitando intervenções precoces. Dessa forma, a implementação de um sistema robusto e interligado, sustentado por análises estatísticas, possibilita uma gestão mais eficiente do percurso formativo dos cadetes, podendo validar também a validação do desenvolvimento de competências de liderança, entre outras.

11.3.10. A partilha de uma só “linguagem”

A implementação eficaz do modelo de desenvolvimento de competências de liderança na AM exige que os cadetes tomem consciência de que as atividades realizadas e os processos de avaliação integram um programa estruturado e coeso, alinhado com uma visão formativa de longo prazo. Para tal, torna-se essencial adotar estratégias que reforcem essa identidade integradora e promovam um compromisso contínuo com a aprendizagem e o autoaperfeiçoamento. Uma das estratégias centrais passa pela incorporação sistemática da **identidade visual do Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança**, incluindo o seu **logótipo em todos os materiais formativos, documentos de avaliação e plataformas digitais**, reforçando assim a perceção de continuidade e propósito. Paralelamente, a criação e utilização de **templates** institucionais padronizados para relatórios, reflexões individuais, fichas de avaliação e apresentações contribuirá para a uniformização documental, garantindo coerência e reforçando a identidade do programa (Apêndice 6).

A implementação do modelo pode ser reforçada através de uma **Publicação por Blocos Informativos**, que funcione como um *Manual de Liderança Progressivo*. Esta publicação evoluirá ao longo dos quatro anos de formação, organizando conteúdos estruturados sobre liderança e permitindo aos cadetes consolidar aprendizagens de forma sequencial e integrada. Cada bloco informativo corresponderá a um conjunto de conteúdos alinhados com os desafios específicos de cada fase da formação, abordando desde o desenvolvimento pessoal e autoconhecimento até às dinâmicas de comando em contexto operacional. Este “manual vivo” permitirá que os cadetes não apenas adquiram conhecimento



teórico, mas também o relacionem com as experiências práticas ao longo do seu percurso académico.

Para reforçar a motivação e o sentido de progressão poderá ser criado o **Selo de Excelência em Liderança** que permitirá reconhecer os cadetes que demonstrem competências de liderança de forma excecional. Este selo poderá ser representado através de distintivos físicos ou digitais, integrando-se no portefólio de cada cadete e funcionando como um elemento distintivo no seu percurso formativo e profissional. No plano da **comunicação visual e sensorial**, poder-se-á explorar o espaço físico da AM para reforçar o programa, recorrendo a murais inspiradores com frases de grandes líderes, infografias sobre o modelo de competências e projeções multimédia em locais estratégicos.

11.4. Conclusões finais

A presente investigação visa integrar as competências de comando e liderança desenvolvidas na AM no progresso dos cadetes ao longo do seu percurso académico. A estrutura deste modelo deverá envolver múltiplas entidades dentro da AM, nomeadamente a Direção de Ensino, o Corpo de Alunos, o Centro de Estudos de Liderança, a Secção de Apoio Psicopedagógico e os próprios docentes militares e civis, cada um desempenhando um papel essencial no processo em causa. A Direção de Ensino pode proporcionar um enquadramento normativo e curricular que favoreça a inclusão de atividades estruturadas para o desenvolvimento da liderança, enquanto o Corpo de Alunos, por meio da atribuição de funções de responsabilidade e gestão organizacional, oferece oportunidades reais para a prática de liderança. O Centro de Estudos de Liderança poderá contribuir com investigação e análise das melhores práticas, propondo metodologias inovadoras e desenvolvendo instrumentos específicos para avaliar a eficácia do modelo. A Secção de Apoio Psicopedagógico pode atuar na identificação de dificuldades individuais dos cadetes, propondo planos de desenvolvimento personalizado, enquanto os docentes desempenham um papel fundamental na orientação pedagógica e no fornecimento de *feedback* contínuo.

A avaliação 360° surge como um elemento central neste modelo, permitindo que os cadetes sejam avaliados por superiores, pares e subordinados ao longo de todo o percurso académico. Este tipo de avaliação possibilita a obtenção de uma visão integrada do desempenho dos cadetes, incluindo as suas capacidades de liderança em diferentes contextos e situações. A criação de uma base de dados que centralize estas informações permitirá a análise descritiva dos dados recolhidos, a identificação de padrões de desenvolvimento e a realização de correlações estatísticas entre diferentes variáveis, como desempenho académico, participação em exercícios de campo e evolução das competências interpessoais.



Adicionalmente, esta base de dados possibilitará a realização de análises preditivas e longitudinais que permitam aferir a eficácia das estratégias formativas implementadas, garantindo a melhoria contínua do modelo de avaliação.

No que respeita às competências de comando e liderança a desenvolver durante o percurso académico dos cadetes-alunos, os primeiros estudos evidenciaram a importância de um conjunto de competências essenciais, que foram vertidas nos modelos que servem como base conceptual para este estudo. Estes modelos incluem o Modelo das Cinco Competências Principais, que enfatiza as competências organizacionais, cognitivas, emocionais, físicas e de comando e liderança, e o Modelo de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar. Estes modelos estão interligados e sustentam a necessidade de um desenvolvimento progressivo das competências. Entre as competências fundamentais identificadas destacam-se a integridade, a autoconfiança, a resiliência, a capacidade de comunicação eficaz, a tomada de decisão sob pressão, a resolução de problemas e a capacidade de inspirar e motivar subordinados. Estas competências são desenvolvidas de forma incremental ao longo dos quatro anos de formação, sendo reforçadas através de experiências práticas, incluindo exercícios de campo, estágios e atividades de liderança em ambiente académico.

A estrutura que permite realizar uma leitura sistémica, sincrónica e diacrónica das competências de comando e liderança ao longo do percurso académico dos cadetes-alunos da AM assenta numa abordagem dinâmica e multidimensional. Esta estrutura deve incluir um sistema de monitorização contínua das competências, em que diferentes agentes ativos desempenham um papel fundamental, incluindo não apenas os docentes e instrutores, mas também os próprios cadetes. A autoperceção e a reflexão crítica sobre a evolução das competências de liderança são aspetos essenciais do processo formativo, pelo que a autoavaliação e o *feedback* estruturado devem ser elementos centrais do modelo. A interação entre cadetes de diferentes anos, através de atividades de *mentoring* e *job rotation*, permitirá uma aprendizagem interpares, contribuindo para a consolidação das competências. Além disso, a utilização de tecnologias de análise de dados permitirá a identificação de padrões e tendências, fornecendo informação objetiva para o ajuste de estratégias formativas e intervenções pedagógicas.

No que concerne aos instrumentos de avaliação de competências em contexto militar, é fundamental que estes sejam adaptados às especificidades das funções de comando e liderança. A avaliação deve ser realizada em múltiplos contextos, incluindo exercícios de campo, atividades em sala de aula e STX, por exemplo. No âmbito dos exercícios de campo,



a observação estruturada do desempenho dos cadetes em cenários operacionais pode fornecer dados relevantes sobre a sua capacidade de adaptação, tomada de decisão sob pressão e eficácia na gestão de equipas. Em ambiente de sala de aula, a utilização de estudos de caso, *role-playing* e simulações pode permitir a avaliação de competências cognitivas e interpessoais. Além disso, a criação de novos instrumentos de avaliação, especificamente adaptados ao contexto militar, como a Escala de Comunicação Não Verbal, pode contribuir para uma análise mais detalhada das competências de liderança. A implementação de sistemas de avaliação formativa e sumativa, conjugando métodos qualitativos e quantitativos, permitirá uma compreensão mais abrangente do processo de desenvolvimento das competências de liderança.

11.4.1. Limitações, contributos para a investigação e indicações para estudos futuros

Embora a investigação em causa não explicita limitações inerentes ao modelo proposto, mas sim aos estudos empíricos realizados, é possível antecipar diversos desafios à sua implementação. Entre estes, destaca-se a resistência à mudança organizacional, a necessidade de formação específica para os docentes que assumirão funções de mentoria, bem como a exigência de adaptar as atividades digitais às infraestruturas e recursos tecnológicos disponíveis.

A avaliação 360°, pela sua natureza subjetiva, pode introduzir enviesamentos na recolha de dados, o que reforça a importância de implementar mecanismos robustos de validação e triangulação da informação obtida. Acresce que a eficácia do modelo dependerá da existência de recursos humanos qualificados e de meios tecnológicos adequados para proceder à análise e interpretação dos dados. A criação de uma base de dados levanta, por sua vez, preocupações relativas à segurança da informação e à proteção de dados pessoais.

Os estudos também revelam constrangimentos relevantes no atual processo formativo. Verifica-se uma transmissão insuficiente dos valores institucionais, que parecem permanecer excessivamente ancorados na teoria, carecendo de maior operacionalização prática. Constatam-se ainda falhas na distribuição equitativa de oportunidades para o exercício de funções de comando e liderança, resultando na exclusão de alguns cadetes dessas experiências fundamentais.

Apesar das limitações e desafios inerentes a qualquer investigação aplicada, os contributos da presente investigação para o campo da liderança militar revelam-se significativos, ao propor um modelo inovador e integrado de avaliação, alinhado com as melhores práticas internacionais. Este modelo não só oferece uma abordagem sistematizada



ao desenvolvimento de competências de liderança, como assenta em fundamentos teóricos sólidos e numa perspetiva sistémica que valoriza a complexidade do fenómeno da liderança, compreendido como processo dinâmico e multidimensional.

A investigação delinea de forma explícita um conjunto alargado de linhas de estudo futuras, articuladas com o quadro teórico subjacente e sustentadas pelos resultados obtidos. Entre estas, destaca-se a importância de aprofundar o estudo do desenvolvimento de competências de liderança através de metodologias longitudinais, que permitam acompanhar o percurso formativo dos cadetes. Neste âmbito, a construção e manutenção de uma base de dados robusta e sistemática é condição essencial para suportar análises longitudinais e preditivas.

Paralelamente, torna-se pertinente implementar e validar instrumentos específicos de avaliação, designadamente no domínio da comunicação não verbal em contextos práticos de liderança, bem como proceder à validação de provas de campo e exercícios aplicados. Uma outra linha de investigação deverá incidir sobre a aplicação da avaliação 360º no contexto da AM, analisando os seus efeitos, monitorizando os dados obtidos e promovendo eventuais ajustamentos que assegurem a sua eficácia e equidade.

A articulação entre a base de dados e os domínios do Modelo Multifatorial de Lluh permitirá aprofundar a compreensão do bem-estar psicológico dos cadetes e da sua relação com o desenvolvimento de competências de liderança. Acresce a relevância de explorar correlações entre variáveis constantes na ficha disciplinar e outras dimensões académicas ou comportamentais, nomeadamente competências transversais (*soft skills*), de forma a identificar padrões consistentes entre o desempenho, a conduta e o desenvolvimento de competências.

Importa igualmente aprofundar o estudo das dinâmicas sociais entre os cadetes, incluindo a emergência de lideranças informais, recorrendo para tal a instrumentos como a sociometria e a análise de redes de trabalho. Estas metodologias poderão oferecer uma visão mais clara sobre as estruturas relacionais que moldam a liderança em contexto militar e contribuir para a identificação de perfis com potencial para o exercício de funções de comando.

De igual modo, justifica-se uma atenção específica aos desafios enfrentados pelas cadetes do sexo feminino, no sentido de conceber estratégias formativas e avaliativas que minimizem o impacto de estereótipos de género e promovam a equidade no desenvolvimento da liderança. A avaliação da eficácia das metodologias pedagógicas propostas, como a rotação de funções, os exercícios de campo, os STX, as atividades digitais, os programas de mentoria



e os workshops dinamizados pela Secção de Apoio Psicopedagógico, permitirá aferir a sua relevância na aquisição de competências específicas.

Adicionalmente, será fundamental investigar o impacto da articulação entre os diversos agentes formativos (e.g., docentes militares e civis, o Corpo de Alunos e a Secção de Apoio Psicopedagógico) na promoção de uma formação integrada, coerente e orientada para os objetivos estratégicos da instituição. A aplicabilidade do modelo poderá, com as devidas adaptações, ser estendida a outras instituições de ensino militar ou até a contextos organizacionais mais amplos.

Estas linhas de investigação, ancoradas no quadro teórico da liderança, nos modelos de competências apresentados e na abordagem sistémica apresentada, oferecem um caminho sólido para a validação, aperfeiçoamento e expansão do modelo proposto, contribuindo de forma substantiva para o aprofundamento do conhecimento e para o fortalecimento da formação de líderes na AM.



Referências Bibliográficas

- Abbas, M., & Raja, U. (2015). Impact of psychological capital on innovative performance and job stress. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 32(2), 128-138. <https://doi.org/10.1002/cjas.1314>
- Academia Militar [AM] (1985). *A arte de Comandar (reedição)*. Academia Militar
- Academia Militar das Agulhas Negras [AMAN] (2015). *Normas internas para desenvolvimento e avaliação dos conteúdos atitudinais (NIDACA)*. Exército Brasileiro.
- Ahuja, J., Puppala, H., Sergio, R. P., & Hoffman, E. P. (2023). E-leadership is un (usual): Multi-criteria analysis of critical success factors for the transition from leadership to E-leadership. *Sustainability*, 15(8), 650. <https://doi.org/10.3390/su15086506>
- Akinade, M. E., & Obiekwe, O. (2023). Impact of team building on organizational performance: A theoretical review. *IIARD International Journal of Economics and Business Management*, 9(2), 1-11. doi:10.56201/ijebm.v9.no2.2023.pg1.11
- Akpa, V. O., Asikhia, O. U., & Nneji, N. E. (2021). Organizational culture and organizational performance: A review of literature. *International Journal of Advances in Engineering and Management*, 3(1), 361-372. doi:10.35629/5252-0301361372
- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios familiares: uma revisão sistémica*. Coimbra: Quarteto.
- Algarni, M., & Kasib, Y. (2023) The impact of Leader Member Exchange (LMX) theory on employee turnover intention: an empirical study of employees at the ministry of Hajj and Umrah in Saudi Arabia. *Public Administration Research*, 12(1), 60-77. <https://doi.org/10.5539/par.v12n1p60>
- Alharbi, I., B. A. (2021). Innovative leadership: A literature review paper. *Open Journal of Leadership*, 10, 3. <https://doi.org/10.4236/ojl.2021.103014>
- Aliberti, S., & Manzo, G. (2023). Physical and sport education for life and soft skills development. *Formazione & insegnamento*, 21(1S), 79-85. https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_12
- Alimo-Metcalfe, B. (1998). 360 Degree feedback and leadership development. *International Journal of Selection and Assessment*, 6(1), 35–44. [doi:10.1111/1468-2389.00070](https://doi.org/10.1111/1468-2389.00070)
- Almeida, G. F. (2009). *Capacitação para a liderança na AMAN: Descrição de resultados*. [Bacharel em Ciências Militares, Academia Militar Agulhas Negras].
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.



- Alonso, F. M. & León, J. A. M. (2019). La perspectiva psicosocial del liderazgo en las Fuerzas Armadas. Em Ministerio de la Defensa (Ed), *Cómo preparar el liderazgo militar futuro* (pp. 17-41). Ministerio de la Defensa.
- AM (2016a). *Ensino*. <https://academiamilitar.pt>
- AM (2016b). *Missão, Visão, Valores*. <https://academiamilitar.pt/sobre-a-am/missao-e-valores.html>
- AM (2018a). *3rd International Symposium on Command and Leadership*. <https://academiamilitar.pt/3rd-international-symposium-on-command-and-leadership.html>
- AM (2018b). *Anexo à informação nº GEP-2018-000433 do Regulamento Escolar de Avaliação do Alunos da Academia Militar*. https://academiamilitar.pt/images/site_images/Avaliacao_e_Qualidade/Documentos_e_Normas/1.3 REGULAMENTO ESCOLAR DE AVALIA%C3%87%C3%83O DE ALUNOS AM.pdf
- AM (2018c). *Cátedra Bernardo de Sá Nogueira*. <https://academiamilitar.pt/catedra/regulamento.html>
- AM (2018d). *Evocação da memória do General José Alberto Loureiro dos Santos*. <https://academiamilitar.pt/evocacao-da-memoria-do-general-loureiro-dos-santos.html>
- AM (2018e). *Regulamento escolar de avaliação dos alunos da academia militar*. Exército Português.
- AM (2019). *Plano Estratégico 2019 – 2021: Formamos Líderes desde 1790*. Lisboa: Academia Militar.
- AM (2020). *Normas de Execução Permanente 523/AGO20: Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança*. Lisboa, Portugal: Academia Militar.
- AM (2022). *Diretiva Setorial da Academia Militar*. https://academiamilitar.pt/images/Diretiva_Setorial_da_AM_22_23.pdf
- AM (2023). *Diretiva sectorial da Academia Militar*. Junho de 2023. Academia Militar.
- AM (2024). *Diretiva setorial da Academia Militar 2024-2026*. https://academiamilitar.pt/images/20240710_Directiva-Sectorial.pdf
- Andersen, I., Buch, R., & Kuvaas, B. (2020). A literature review of social and economic leader–member exchange. *Frontiers in psychology, 11*, 1474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01474>



- Andretta, J., Worrell, F., & Mello, Z. (2014). Predicting educational outcomes and psychological well-being in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, 51(5), 434-451. <https://doi.org/10.1002/pits.21762>
- Araújo, A. C. M., & Gouveia, L. B. (2023). Uma revisão sobre os princípios da teoria geral dos sistemas. *Revista Estação Científica*, 10, 1-14.
- Ariguzo, V. A., & Okoro, M. O. (2018). Leadership : A theoretical and empirical discourse. *International Journal of Innovative Research and Knowledge*, 3(6), 58–69.
- Armstrong, M. B., Landers, R. N., & Collmus, A. B. (2016). Gamifying recruitment, selection, training, and performance management: Game-thinking in human resource management. In H. Gangadharbatla & D. Z. Davis (Eds.). *Emerging research and trends in gamification* (pp. 140-165). IGI Global.
- Asbari, M. (2020). Is transformational leadership suitable for future organizational needs? *International Journal of Sociology, Policy and Law*, 01(01), 51–55. <https://ijospl.org/index.php/ijospl/article/view/17>
- Asbari, M., Fayzhall, M., Goestjahjanti, F. S., Winanti, Yuwono, T., Hutagalung, D., Basuki, S., Maesaroh, S., Mustofa, Chidir, G., Yani, A., & Purwanto, A. (2020). Peran kepemimpinan transformasional dan organisasi pembelajaran terhadap kapasitas inovasi sekolah. *Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(1), 6724– 6748. <https://ummaspul.e-journal.id/Edupsycouns/article/view/421>
- Ávila, J. A. V., Santos, R. E. C. P., Franco, A. L. M., Pinto, G. H. S., & Machado, E. M. (2021). O estudo da liderança nas academias militares de Portugal, Estados Unidos da América (EUA) e Brasil. In G. H. S. Pinto, A. S. Nogueira & M. A. Souza (Eds.). *Liderança e Bem-estar. Teoria e prática em contextos militares, organizacionais e educacionais*. pp72-107. Brazil Publishing.
- Avolio, B. J. & Kahai, S. (2003). Adding the “e” to e-leadership: how it may impact your leadership. *Organizational Dynamics*, 31(4), 325-338. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00133-X](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00133-X)
- Avolio, B. J. (2011). *Full range leadership development* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Avolio, B. J., & Hannah, S. T. (2008). Developmental readiness: Accelerating leader development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 331–347.
- Avolio, B. J., Kahai, S. & Dodge, G.E. (2000). E-leadership: implications for theory, research, and practice. *The leadership Quarterly*, 11(4), 615-668. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00062-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00062-X)



- Azizah, S. N., Nurhayati, S., Anggraeni, A. I., & Helmy, I (2021). The impact of transformational leadership on innovative capability: Mediating role of employee optimism. *Management Science Letters*, 11, 435-440.
- Badura, K. L., Galvin, B. M., & Lee, M. Y. (2022). Leadership emergence: An integrative review. *Journal of Applied Psychology*, 107(11), 2069–2100. <https://doi.org/10.1037/apl0000997>
- Báez-Rojas, C., Córdova-León, K., Fernández-Huerta, L., Villagra-Astudillo, R., & Aravena-Canese, L. (2021). Modelo de retroalimentación mediante evaluación de 360° para la docencia de pregrado en ciencias de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(4), 173-181. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.244.1133>
- Bakhtiyorovich, K. K. (2024). Exploring the unique aspects of professional Development in military education: concepts and implications. *American Journal of Pedagogical and Educational Research*, 21, 25-27.
- Balakrishnan, K., Angusamy, A., Patil, R. G., & Razak, M. N. F. (2024). Enhancing work performance: The role of communication and leadership styles. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 40(1), 376-394. <https://doi.org/10.17576/JKMJC-2024-4001-21>
- Balbuena, S. E., Perez, J. E. M., Irudayaselvam, S., & Balaccua, M. M. (2020). Application of leadership theories in analyzing the effects of leadership styles on productivity in Philippine Higher Education Institutions. *Online Submission*, 8(3), 53-62.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bales, R. F., & Slater, P. E. (1955). Role differentiation in small decision-making groups. In T. Parsons & R. F. Bales (Eds.). *The family, socialization, and interaction process* (pp. 259-306). Glencoe, IL: Free Press.
- Bali, B., & Buyukkurt, M. D. (2005). Group performance in information systems project groups: An empirical study. *Journal of Information Technology Education*, 4, 97-113.
- Bandeira, C. M., Natividade, J. C., & Giacomoni, C. H. (2015). As relações de otimismo e bem-estar subjetivo entre pais e filhos. *Psico-USF*, 20(2), 249-257. [doi:10.1590/1413-82712015200206](https://doi.org/10.1590/1413-82712015200206)
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Barbosa, C. (2021). *A emergência NRBO em Portugal—A resposta da Unidade de Emergência de Proteção e Socorro (UEPS) da GNR*. [Dissertação para o Mestrado em Gestão de Emergência, Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração].



- Barracho, C. & Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Silabo
- Barrett, J. (2009). Modern developments in defense education. *Connections* 8(2), 1-5.
- Barros de Oliveira, J. H. (2010). Felicidade, optimismo, esperança e perdão em jovens, adultos e idosos. *Psychologica*, 52(1), 123-14. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_7
- Bartone, P. T., Snook, S. A., and Tremble, T. R. Jr. (2002). Cognitive and personality predictors of leader performance in West Point cadets. *Military Psychology*. 14, 321–338. [doi:10.1207/S15327876MP1404_6](https://doi.org/10.1207/S15327876MP1404_6)
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26–40.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1997). *Full range leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Mindgarden.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1995). *MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire* (2nd ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>
- Bass, B., & Avolio, B. (2000). *Technical report leader form, rater form, and scoring key of MLQ From 5x-Short*. Mind Garden, Inc.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Bedell, K., Hunter, S., Angie, A., & Vert, A. (2006). A historiometric examination of Machiavellianism and a new taxonomy of leadership. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12, 50–72. <https://doi.org/10.1177/107179190601200404>
- Bedell-Avers, K. E., Hunter, S. T., & Mumford, M. D. (2008). Conditions of problem-solving and the performance of charismatic, ideological, and pragmatic leaders: A comparative experimental study. *The Leadership Quarterly*, 19, 89–106. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.12.006>
- Bekesiene, S., & Smaliukiene, R. (2022). Personal growth under stress: Mediating effects of unit cohesion and leadership during mandatory military training. *Sustainability*, 14(16), 10389. <https://doi.org/10.3390/su141610389>
- Bekesiene, S., Meidute-Kavaliauskiene, I., & Hošková-Mayerová, Š. (2021). Military leader behavior formation for sustainable country security. *Sustainability*, 13(8), 4521. <https://doi.org/10.3390/su13084521>



- Benmira, S., & Agboola, M. (2021). Evolução da teoria da liderança. *BMJ líder, líder-2020*.
<https://doi.org/10.1136/leader-2020-000296>
- Bennis, W. G. (2009). *On becoming a leader (revised edition)*. New York: Basic Books.
- Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to kinesics*. University of Louisville.
- Boe, O., & Hjortmo, H. (2017). The Norwegian Military Academy's concept of leadership development. In *Edulearn17 Proceedings* (pp. 4887-4894). IATED.
- Bonifácio, J. (2017). *Conceito de competências específicas na Força Aérea Portuguesa*. [Dissertação para Mestrado Integrado na especialidade de Piloto Aviador, Academia da Força Aérea Portuguesa].
- Boonen, T., Pinxten, M., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Should schools be optimistic? An investigation of the association between academic optimism of schools and student achievement in primary education. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860037>
- Borch, O. J., & Arthur, M. B. (1995). Strategic networks among small firms: implications for strategy research methodology. *Journal of Management Studies*, 32(4), 419-441.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1995.tb00783.x>
- Borelli, V. (2005). «É impossível não comunicar»: Reflexões sobre os fundamentos de uma nova comunicação. *Diálogo Possíveis, Faculdade Social Da Bahia*, 4(2), 71–84.
- Borges, J. V. (2012). A Importância da formação em liderança nas Forças Armadas: Subsídios para um modelo renovado. *Boletim do IESM*, 12, 67-87.
- Borges, J. V. (2019). A especificidade do Ensino Superior Militar. *Revista Militar*, 2608, 607-631.
- Borges, J. V., Fernandes, H. S., Rodrigues, F. M., Marreiros, J. M., & Pires, N. A. (2014). A reforma do Ensino Superior Militar em Portugal. *Revista Militar*, 2553, 811-824.
- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 1–19. [doi:10.1080/13603124.2021.1889035](https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1889035)
- Boukal, A., & Omari, S. (2023). Competence in the 21st century: A vital driver for organizational performance enhancement. *Revue de Management et Cultures*, 10, 45-54.
- Boyatzis, R. E. (2016). Commentary on Ackley (2016): Updates on the ESCI as the behavioral level of emotional intelligence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68(4), 287–293. <https://doi.org/10.1037/cpb0000074>



- Boyett, J., & Boyett, J. (2001). *The guru guide to entrepreneurship*. New York: Wiley.
- Bradley, O. (2012). Liderazgo. *Military Review*, 49-54.
- Brahim, K. (2022). Teaching soft skills: Towards a paradigm shift in practice pedagogy and evaluation: The case of Ensam Meknés. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(3), 97-102. [doi:10.36348/gajhss.2022.v04i03.001](https://doi.org/10.36348/gajhss.2022.v04i03.001)
- Brasil (2014). *Portaria Nº 1.357, de 6 de novembro de 2014: Aprova o Regulamento da Academia Militar das Agulhas Negras (EB10-R-05.004)*. Brasília, DF: Secretaria-Geral do Exército.
- Braz, C. (2008). *A liderança nas Forças Armadas e o processo de formação de líderes militares*. Trabalho de Investigação Individual do CEMC 2007/08. Instituto de Estudos Superiores Militares.
- Brown, R., Rivera, G. S., González, M. L., & Kuhn, K. P. (2021). Teacher self-efficacy, dispositional optimism, resiliency, and classroom management in high schools in Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 32(1), 18-32.
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare*, 9(12), 1696, 1-36.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row
- Burns, J. M. G. (2003). *Transforming leadership: A new pursuit of happiness*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Oxford, United Kingdom.: National College for School Leadership.
- Cabrera, S. F., Sauer, S. J., & Thomas-Hunt, M. C. (2009). O estereótipo do gerente em evolução: Os efeitos da tipificação de gênero da indústria nas expectativas de desempenho para líderes e suas equipas. *Psychology of Women Quarterly*, 33(4), 419–428.
- Caforio, G. (2007). Officers' professional preparation and issues posed by new military missions. *International Review of Sociology*, 17(1), 87-104. <https://doi.org/10.1080/03906700601129657>
- Caggiano, V. (2018). Soft skills e curriculum universitario: un caso applicato per i laureati di ingegneria. *Educational reflective practices*, 2, 94-107.
- Caggiano, V., Schleutker, K., Petrone, L., & Gonzalez-Bernal, J. (2020). Towards identifying the soft skills needed in curricula: Finnish and Italian students' self-evaluations



- indicate differences between groups. *Sustainability*, 12(10), 4031. <https://doi.org/10.3390/su12104031>
- Calado, J. N. A. de B. (2019). *Formação de líderes no ensino superior militar: Estudo de caso da Academia da Força Aérea*. [Dissertação de Mestrado em Liderança – Pessoas e Organizações, Academia Militar].
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationships among trust in administrator, distributed leadership and school academic optimism. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 1–44. <https://doi.org/10.14527/kuey.2018.001>
- Carlyle, T. (1888). *On heroes, hero-worship and the heroic in history*. New York: Fredrick A. Stokes & Brother.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50, 1217–1234. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.20159921>
- Carvalho, R. B., & Ramos, R. G. (2021). *Aplicação da metodologia de ensino baseada em problemas aliada a avaliação 360º por competências: Um Estudo do Projeto da Plataforma Flutuante de Exploração e Armazenamento de Petróleo (FPSO)*. XLIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e IV Simpósio Internacional Educação em Engenharia da ABENGE.
- Cassity, A. H. (2012). *Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools*. [Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries].
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sí.
- Center for Army Leadership (2004). *FM 22-100: The U.S. Army Leadership Field Manual*. New York: McGraw-Hill.
- Center For Army Lessons Learned (2015). *Leader's Guide to Team Building Building Adaptive High-Performance Teams*. European Command
- Centro de Liderazgo del Ejército (2016). *Guía de consulta de atributos y competencias de liderazgo del Ejército de Chile*. Chile: Ejército del Chile.
- Cerqueira, C. S. R. (2021). *Liderança e Aprendizagem Organizacional nas Equipas de Inovação Pedagógica*. [Dissertação de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos, FEP – Economia e Gestão].
- Chaleff, I. (1995). *The courageous follower: Standing up to and for our leaders*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.



- Chan, K. Y., Soh, S., & Ramaya, R. (2011). *Military leadership in the 21st century: Science and practice* (Vol. 1). Singapore: Cengage Learning Asia.
- Chang, Y. & Chan H.J. (2015). Optimism and proactive coping in relation to burnout among nurses. *Journal of Nursing Management*, 23(3), 401-408. [doi:10.1111/jonm.12148](https://doi.org/10.1111/jonm.12148)
- Chao, G. T. (2009). Formal mentoring: Lessons learned from past practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3), 314–320. <https://doi.org/10.1037/a0012658>
- Chefe de Estado-Maior Exército (2017). *Diretiva n.º 233/CEME/17 – Normalização do ensino, da formação, do treino e da investigação e desenvolvimento, em comando e liderança, no Exército*. Lisboa: Exército Português.
- Chemers, M.M., Watson, C.B., & May, S.T. (2000). Dispositional affect and leadership effectiveness: A comparison of self-esteem, optimism, and efficacy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 267-277. <https://doi.org/10.1177/0146167200265001>
- Chiavenato, I. (2020). *Gestão de Pessoas: O novo papel da gestão do talento humano* (5 ed.). São Paulo: Atlas.
- Ciuffani, B. M. (2017). *Non-verbal Communication and Leadership: the impact of hand gestures used by leaders on follower job satisfaction*. [Bachelor's Thesis, University of Twente].
- Clutterbuck, D., & Hirst, S. (2002). Leadership communication: A status report. *Journal of Communication Management*, 6(4), 351–354. <https://doi.org/10.1108/13632540210807170>
- Coelho, P. F. P. (2016). *A liderança e a autoeficácia no contexto militar e civil: Estudo comparativo do desenvolvimento de competências num exercício de campo*. [Dissertação de Mestrado, Academia da Força Aérea].
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Cohen, S., & Bailey, D. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239- 290. <https://doi.org/10.1177/014920639702300303>
- Conceição, W. S., Mattos, C. A. C., Schimith, C. D., Assumpção, D. J. F. (2024). Liderança LMX e intenção de rotatividade: um estudo mediado pela satisfação no trabalho. *RGO - Revista Gestão Organizacional*, 17(2), 153-173. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v17i2.7862>



- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1992). Perceived behavioural attributes of charismatic leadership. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 24(1), 86–102. <https://doi.org/10.1037/h0078703>
- Corominas, E. (2001). Perceptions of the teaching staff in view of the incorporation of generic competencies into university education. *Revista de Educación*, 325, 299–322.
- Costa, J. M. B. D. (2012). *Otimismo e atitudes inclusivas de professores dos Açores face a alunos com NEE: Um contributo para tradução e validação portuguesa da Teacher Academic Optimism Scale for Elementary Teachers (SAOS)*. [Doctoral dissertation, Universidade Fernando Pessoa].
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina
- Crane, F. G., & Crane, E. C. (2007). Dispositional optimism and entrepreneurial success. *The Psychologist-Manager Journal*, 10(1), 13. [doi:10.1080/10887150709336610](https://doi.org/10.1080/10887150709336610)
- Crawford, P., Brown, B., & Majomi, P. (2008). Education as an exit strategy for community mental health nurses: *A thematic analysis of narratives*. *Mental Health Review (Brighton)*, 13(3), 8–15. [doi:10.1108/13619322200800017](https://doi.org/10.1108/13619322200800017)
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Crosbie, R. (2005). Learning the soft skills of leadership. *Industrial and Commercial Training*, 37 (1), 45–51. <https://doi.org/10.1108/00197850510576484>
- Cross, M. (2011). *Security integration in Europe*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Cruz, J. P., Cabrera, D. N. C., Hufana, O. D., Alquwez, N., & Almazan, J. (2018). Optimism, proactive coping and quality of life among nurses: A cross-sectional study. *Journal of Clinical Nursing*, 27(9-10), 2098–2108. [doi:10.1111/jocn.14363](https://doi.org/10.1111/jocn.14363)
- Cruz, P. M. V. (2024). O pensamento estratégico estruturado, na sua fundamentação ôntica e epistemológica do planeamento de forças terrestres. *Revista Marquês de Sá da Bandeira*, 1, 0.
- Culbertson, S. S., Fullagar, C. J., & Mills, M. J. (2010). Feeling good and doing great: The relationship between psychological capital and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 421–433. <https://doi.org/10.1037/a0020720>
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2006), *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.



- Cunningham, C. M., Hazel, M., & Hayes, T. J. (2020). Communication and leadership 2020: Intersectional, mindful, digital. *Communication Research Trends*, 39(1), 1.
- Curiel, M. M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura Educación*, 9, 19-37.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 67-80. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Darioly, A., & Mast, M. S. S. (2014). The role of nonverbal behavior in leadership: An integrative review. *Leader Interpersonal and Influence Skills: The Soft Skills of Leadership*, 1771–2335. <https://doi.org/10.4324/9780203760536>
- Day, D. V. (2007). Structuring the organization for leadership development. *Being There Even When You Are Not*, 4, 13-30.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *Leadership Quarterly*, 15, 857–880. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.001>
- Deierlein, T. (2014). *11 Timeless Principles of Leadership (US Army 1948)*. <https://academyleadership.com/news/201406.asp>
- Denis, J. L., Langley, A., & Sergi, V. (2012). Leadership in the plural. *Academy of Management Annals*, 6(1), 211-283. <https://doi.org/10.5465/19416520.2012.667612>
- DeNisi, A. S., & Kluger, A. N. (2000). Feedback effectiveness: Can 360-degree appraisals be improved?. *Academy of Management Perspectives*, 14(1), 129-139. <https://doi.org/10.5465/ame.2000.2909845>
- Department of the Army (1999). *Field Manual 22-100*. United States Army.
- Department of the Army (2021). *Field Manual 7-0 Training*. United States Army
- DeRue, D. S., & Ashford, S. J. (2010). Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Academy of management review*, 35(4), 627-647. <https://doi.org/10.5465/amr.35.4.zok627>
- Di Fiore, A., & Souza, M. (2021). *Are peer reviews the future of performance evaluations?* Harvard Business Review. <https://hbr.org/2021/01/are-peer-reviews-the-future-ofperformance-evaluations>



- Dias, P. A. B. (2007). *A liderança em escolas da Região Centro: identificação e avaliação de perfis de liderança: Acção transformacional e influência na organização escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa].
- Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*.
https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Downing, L. & Monaco, N. (1986). In-group/out-group bias as a function of differential contact and authoritarian personality. *The Journal of Social Psychology*, 126 (4), 445-452. <https://doi.org/10.1080/00224545.1986.9713611>
- Drath, W. H., McCauley, C. D., Palus, C. J., Van Velsor, E., O'Connor, P. M. G., & McGuire, J. B. (2008). Direction, alignment, and commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. *Leadership Quarterly*, 19, 635–653.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.003>
- Drucker, P. F. (1996). Your leadership is unique. *Leadership*, 17(4), 54.
- Drucker, P.F. (2009). *Menedżer skuteczny [The effective manager]*. MT Biznes, Warszawa.
- Dusya, V., Bornardi, J. P., Hitt, M. A., & Withers, M. C. (2022). Extending the boundaries of strategic leadership research. *The Leadership Quarterly*, 101617.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2022.101617>
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- Eberly, M. B., Johnson, M. D., Hernandez, M., & Avolio, B. J. (2013). An integrative process model of leadership: Examining loci, mechanisms, and event cycles. *American psychologist*, 68(6), 427-443. [doi:10.1037/a0032244](https://doi.org/10.1037/a0032244)
- Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture*. The Hague: Mouton.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1(1), 49-98.
<https://doi.org/10.1515/semi.1969.1.1.49>
- Emery, C. (2012). Uncovering the role of emotional abilities in leadership emergence. A longitudinal analysis of leadership networks. *Social networks*, 34(4), 429-437.
<https://doi.org/10.1016/j.socnet.2012.02.001>



- Ender, M. G., Kimball, R. A., Sondheimer, R. M., & Bruhl, J. C. (2021). *Teaching and Learning the West Point Way: Educating the Next Generation of Leaders*. Routledge
- Escola Naval (2025). *Escola Naval*. <https://escolanaval.marinha.pt/pt>
- Espiñeira, A. B. (2013). *Comunicación no verbal en el liderazgo*. Trabajo de Fin de Grado presentado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Santiago de Compostela para la obtención del Grado en Psicología.
- Estado-Maior do Exército (1991). *Liderança Militar*. Brasília: Ministério do Exército Brasileiro.
- Estado-Maior do Exército (2003). *Ordem do Exército, 1.ª Série N.º 8/31 de agosto de 2003*. Ministério da Defesa Nacional
- Estado-Maior do Exército (2011). *Liderança Militar* (2ªEd). Ministério da Defesa.
- European External Action Service (2019). *European Union concept for military command and control – Rev 8*. Working document of the European External Action Service. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-8798-2019-INIT/en/pdf>
- Exército Brasileiro (2014). *Normas para desenvolvimento e a avaliação dos Conteúdos Atitudinais (NDACAEB60-N-05.013)*. Separata ao Boletim do Exército Nº 51. Brasília: Ministério da Defesa
- Exército Português (2006). *Das competências à excelência: Modelo de competências do oficial do Exército oriundo da Academia Militar*. Lisboa: Exército Português.
- Faria, M. (1999). Teste de Orientação de Vida (Optimismo Disposicional) Lot-R. In A. Soares, S. Araujo, & S. Caires. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 180-194). Braga: Apport.
- Feenstra, S., Stoker, J. I., Lammers, J., & Garretsen, H. (2023). Managerial stereotypes over time: the rise of feminine leadership. *Gender in Management: An International Journal*, 38(6), 770-783. [doi:10.1108/GM-10-2022-0331](https://doi.org/10.1108/GM-10-2022-0331)
- Feldman, D., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Fernandes, G. J. A. A. O. (2015). *Caracterização da Comunicação Não-verbal dos Oficiais de Cavalaria e o seu Impacto nos Subordinados para a Obtenção de Desempenhos Superiores: Estudo de Caso dos Oficiais Subalternos*. [Dissertação de Mestrado, Academia Militar].



- Fernandes, G. J. B., Militar, A., & do Carmo, A. D. (2021). Percepções sobre o Exército Português no âmbito de missões de Proteção Civil. *Órgãos da Proelium*, 119.
- Fernández, M. J., Carballo, R., & Galan, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60(1), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9282-1>
- Ferreira, A. B. H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (3. ed. rev.). Curitiba: Positivo.
- Ferreira, F. V. (2000). *Liderança visionária: instrumento de ajuste grupal nas organizações que buscam a inovação*. Universidade Estadual de Maringá–UEM, 190-198.
- Fiedler, F. E. (1967). A theory of leadership effectiveness. McGraw-Hill, New York.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw Hill. <https://doi.org/10.2307/2391461>
- Flores, C. A. D. S., Moura, A. A. D., Santos, J. L. G. D., Balsanelli, A. P., Gabriel, C. S., & Bernardes, A. (2025). Relação entre liderança autêntica e satisfação no trabalho de professores de graduação em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 33, e4476. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.7292.4476>
- Flores, M. A. (2016). Escola e sala de aula: A liderança dos professores, in J. Machado e J. Matias Alves (Orgs) (2016), *Professores e escolas: Conhecimento, formação e ação* (pp. 31-54). Porto: Universidade Católica Editora.
- Forsvarsstaben [Estado-Maior da Defesa] (2012). *FSJ grunnsyn på ledelse i Forsvaret* [Visão Básica de Liderança nas Forças Armadas]. Oslo: Norwegian Armed Forces Defence Staff.
- Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização* (5.ª Ed.). Loures: Lusociência.
- Francisco, R. (2010). *Perturbações alimentares na adolescência: Coreografias protectoras e de risco em bailarinos e ginastas*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].
- Freitas, A. L. P.; Rodrigues, S. G. A. (2005). *Avaliação da confiabilidade de questionário: Uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach*. Simpósio de engenharia de produção, 07-09 de novembro em Bauru, São Paulo,.
- Fuerza Aérea Colombiana (2015). *Guía del comandante*. Bogotá: Fuerza Aérea Colombiana.
- Gabinete de Psicologia/Chefia do Serviço de Pessoal/Comando-Geral (2004). *Estudo de análise de funções e perfis de competências do Oficial da GNR - Projeto*. Lisboa: Guarda Nacional Republicana.



- Gallegos, P. M. (2020). Liderazgo estratégico en tiempos inciertos. In L. Cunha. *Liderança Militar* (pp. 153-182). Portugal: Instituto da Defesa Nacional.
- Galvin, T. (2018). *Leading Change in Military Organizations: Primer for Senior Leaders*. Department of Command, Leadership, and Management School of Strategic Landpower U.S. Army War College, Carlisle PA.
- GAQ/SECVQUAL. (2018). *Perfil do oficial (Exército e GNR) – Estudos preliminares*. Lisboa: Academia Militar.
- Gardner, W. L., & Schermerhorn, J. R. (2004). Unleashing individual potential: performance gains through positive organizational behavior and authentic leadership. *Organizational dynamics*, Amsterdam, 33, 3, 270-281. [doi:10.1016/j.orgdyn.2004.06.004](https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.06.004)
- Gardner, W., Cogliser, C., Davis, K., & Dickens, M. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22, 1120–1145. [doi:10.1016/j.leaqua.2011.09.007](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.007)
- Gentsoudi, V. (2022). Leadership theories review. *Entrepreneurship*, 10(1), 39-49. [doi:10.37708/ep.swu.v10i1.4](https://doi.org/10.37708/ep.swu.v10i1.4)
- Gero, J.S. & Tang. H. (2001). The differences between retrospective and concurrent protocols in revealing the process-oriented aspects of the design process. *Design Studies*, 22, 283-295. [https://doi.org/10.1016/S0142-694X\(00\)00030-2](https://doi.org/10.1016/S0142-694X(00)00030-2)
- Gerstner, C. R. & Day, D. V. (1997). Meta-Analytic review of leader–member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827-844.
- Goleman D. (1997). *Inteligência Emocional. Temas e Debates*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, R. J. F. (2017). *Caracterização da comunicação não-verbal dos Oficiais de Infantaria na ação de comando: Estudo de caso dos Oficiais Subalternos*. [Dissertação de Mestrado, Academia Militar].
- González, J. A. M. (2019). Introducción: Cómo preparar el liderazgo militar futuro. In Ministerio de la Defensa (Ed), *Cómo preparar el liderazgo militar futuro* (pp. 11-16). Ministerio de la Defensa.
- González, N. U., Muñoz, F. J. C., & Valles, M. A. (2019). Liderazgo en el nuevo sistema de educación del Ejército de Tierra de España. *Revista de Educación*, 385, 119-144. [doi:10.4438/1988-592X-RE-2019-385-419](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-419)
- Gonzalez-Gil, M. T., Parro-Moreno, A. I., Oter-Quintana, C., González-Blázquez, C., MartínezMarcos, M., Casillas-Santana, M., Arlandis-Casanova, A., & Canalejas-



- Pérez, C. (2020). 360-Degree evaluation: Towards a comprehensive, integrated assessment of performance on clinical placement in nursing degrees: A descriptive observational study. *Nurse Education Today*, 95(2020), 104594. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104594>
- Granja, J. I. R. (2019). *A influência da equitação na relação entre as variáveis, vinculação de adulto, inteligência emocional e vulnerabilidade ao stresse com as relações interpessoais*. [Dissertação de Mestrado, Academia Militar].
- Greene, J. C. (1989). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Greenier, V. T., & Whitehead, G. E. (2016). Towards a model of teacher leadership in ELT: Authentic leadership in classroom practice. *RELC Journal*, 47(1), 79-95. [doi:10.1177/0033688216631203](https://doi.org/10.1177/0033688216631203)
- Grzesik, K. (2015). *The systemic approach to leadership conceptualization and its development in an organization*. Wrocław University of Economics.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105- 117). Sage Publications, Thousand Oaks.
- Guimbao, J. F. (2019). Competencias del líder militar futuro y nuevos instrumentos formativos para mejorarlas. In *Cómo preparar el liderazgo militar futuro* (pp. 73-88).
- Guimbao, J. F. (2020). *El liderazgo en las Fuerzas Armadas Españolas del siglo XXI*. In Liderança Militar. Portugal: Instituto da Defesa Nacional.
- Guittet, A. (1994). *Développer les compétences: par une ingénierie de la formation (2 édition)*. Collection Formation Permanente. Paris: ESF éditeur.
- Gupta, S., Mathur, N., & Narang, D. (2023). E-leadership and virtual communication adoption by educators: an UTAUT3 model perspective. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 72(8/9), 902-919.
- Hackman, R. (1989). *Groups That Work (and Those That Don't): Creating Conditions for Effective Teamwork*. John Wiley & Sons Inc.
- Hair, J., Black, B., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hall, E. T. (1984). *The dance of life*. New York: Anchor-Doubleday.
- Hannah, & Sowden. (2013). Leadership in the profession of arms. In M. G. Rumsey (Ed.), *The Oxford handbook of leadership* (pp. 291-310). New York: Oxford University Press.



- Hannah, S. T., Campbell, D. J., & Matthews, M. D. (2010). Advancing a research agenda for leadership in dangerous contexts. *Military Psychology*, 22, 157–189. <https://doi.org/10.1080/08995601003644452>
- Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J., Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 20, 897–919. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.006>
- Harder, A., Narine, L. K., Benge, M., Denny, M., & Farner, K. (2021). Exploring early career extension agents' perceptions of their mentors, best liked coworkers, and organizational commitment. *Journal of Human Sciences and Extension*, 9(2), 5. <https://doi.org/10.54718/BHTK3009>
- Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hazucha, J., Hezlett, S. & Schneider, R. (1993). The impact of 360-degree feedback on management skills development. *Human Resource Management*, 32(2 & 3), 325-51. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930320210>
- Headquarters Department of the Army [HDA] (2006). *Army Leadership: Competent, Confident, and Agile*. Washington, DC: Army Doctrine Publication.
- HDA (2015). *Field Manual 6-22: Leader Development*. Washington, DC: Army Doctrine Publication
- HDA (2019). *ADP 6-22- Army leadership and the profession*. Washington, DC: Army Doctrine Publication.
- Hernandez, M., Eberly, M. B., Avolio, B. J., & Johnson, M. D. (2011). The loci and mechanisms of leadership: Exploring a more comprehensive view of leadership theory. *Leadership Quarterly*, 22, 1165–1185. [doi:10.1016/j.leaqua.2011.09.009](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.009)
- Hernandez-Linares, R., Agudo, J. E., Rico, M., & Sánchez, H. (2015). Transversal Competences of University Students of Engineering. *Croatian Journal of Education*, 17(2), 383–409. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i2.1062>
- Hernández-López, L., García-Almeida, D. J., Ballesteros-Rodríguez, J. L., & Saa-Pérez, P. (2016). Students' perceptions of the lecturer's role in management education: Knowledge acquisition and competence development. *The International Journal of Management Education*, 14(3), 411-421. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2016.10.001>
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1969). *Management of organizational behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1986). *Psicologia para administradores*. EPU.



- Hidayat, S. (2013). *Pengembangan Kurikulum Baru*. Bandung: PT. Rosdakarya
- Hoddy, E., & Gray, J. (2020). *Human rights leadership: Towards a research and practice agenda for challenging times*. Human Rights Defender Hub.
- Hoffman, R. (1995). Ten reasons why you should be using 360-degree feedback. *HR Magazine*, 40(4), 82-86.
- Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of general psychology*, 9(2), 169-180. [doi:10.1037/1089-2680.9.2.169](https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.169)
- Hollander, E. P. (1961). Emergent leadership and social influence. In B. Bass (Ed.), *Leadership and interpersonal behavior* (pp. 30-47). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Hollenbeck, G. P., McCall, M. W., & Silzer, R. F. (2006). Leadership competency models. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 398–413. [doi:10.1016/j.leaqua.2006.04.003](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.003)
- Horn, B. & Walker, R. W. (2008). *The military leadership handbook*. Canada: Department of National Defense.
- Hourani, L. L., Williams, T. V., & Kress, A. M. (2006). Stress, mental health, and job performance among active duty military personnel: Findings from the 2002 department of defense health-related behaviors survey. *Military Medicine*, 171(9), 849–856. <https://doi.org/10.7205/MILMED.171.9.849>
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.) (2004). *Culture, Leadership, and Organizations: The Globe Study of 62 Societies*. Sage Publications.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hu, T., Zhang, H., & Gong, J. (2022). *Analysis on the Leadership Cultivation of Cadets in the New Era*. 4th International Seminar on Education Research and Social Science. Atlantis Press. [doi:10.2991/assehr.k.220107.049](https://doi.org/10.2991/assehr.k.220107.049)
- Hutchison, A. J., Johnston, L. H., & Breckon, J. D. (2010). Using QRS-NVivo to facilitate the development of a grounded theory project: an account of a worked example. *International Journal of Social Research Methodology*, 13, 283-302. [doi:10.1080/13645570902996301](https://doi.org/10.1080/13645570902996301)
- Ingersoll, R. M., Dougherty, P., & Sirinides, P. (2017). *School leadership counts*. <https://info.newteachercenter.org/l/576393/2018-08-21/34lyxkd>
- Instituto dos Altos Estudos Militares [IAEM] (1977). *Dicionário de termos militares*. Lisboa: Estado-maior do Exército.



- Izquierdo, J., Ortiz de Zárate, J. R., & Aparicio, Á. (2020). *La Academia General Militar: Crisol de la oficialidad española (3.ª ed.)*. Zaragoza.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315-336. <https://doi.org/10.1287/mnsc.28.3.315>
- Jamil, M., ul Ain, Q., & Chohan, I. R. (2024). Integration of Core Life Skills in Physics Textbook Grade X: A Qualitative Content Analysis. *Pakistan Journal of Law, Analysis and Wisdom*, 3(6), 119-131.
- Jason, M. (2009). Reevaluando el liderazgo del Ejército en el siglo XXI. *Military Review*, 33-41.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança (4ª Ed.)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesuíno, J. C. (1984). *Contingência e interação nos processos de liderança*. [Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa].
- Jesuíno, J., Soczka, L., & Matoso, J. (1985). *O estilo de liderança como factor de satisfação no trabalho: Estudo psicométrico em centros de informática e numa empresa fabril em Portugal*. Lisboa: Laboratório Nacional de Engenharia Civil.
- Johansson, C., Miller, V. D., & Hamrin, S. (2014). Conceptualizing communicative leadership. A framework for analysing and developing leaders' communication competence. *Corporate Communications: An International Journal*, 19(2), 1356–3289. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-02-2013-0007>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2024). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jones, G. & George, J. (2010). *Administración contemporánea (6 ed.)*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Jones, J. E., & Bearley, W. (1996). *360 degree feedback: Strategies, tactics, and techniques for developing leaders*. Human Resource Development.
- Kadiyono, A. L., Sulistiobudi, R. A., Haris, I., Wahab, M. K. A., Ramdani, I., Purwanto, A., ... & Sumartiningsih, S. (2020). Develop leadership style model for indonesian teachers performance in Education 4.0 era. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(9), 363-373.
- Kahn, R. L., & Katz, D. (1953). Leadership practices in relation to productivity and morale. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group Dynamics*. New York: Harper & Row.



- Kanokorn, S., Pongtorn, P., & Sujanya, S. (2014). Soft skills development to enhance teachers' competencies in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 842-846. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 842-846. [doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1240](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1240)
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations (2nd ed.)*. New York: Wiley & Sons.
- Kawaguchi, S., Takemura, Y., Takehara, K., Nunie, K., Ichikawa, N., Komagata, K., Kobayashi, K., Soma, M., & Komiyama, C. (2021). Relationship between teams' leader-member exchange characteristics and psychological outcomes for nurses and nurse management: a cross-sectional study in Japan. *Sage Open Nursing*, 30(7). <https://doi.org/10.1177/2377960821102598>
- Kellett, J. B., Humphrey, R. H., & Sleeth, R. G. (2002). Empathy and complex task performance: Two routes to leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 523-544. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00142-X](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00142-X)
- Kelley, R. E. (1988). In praise of followers. *Harvard Business Review*, 66(6), 142–148.
- Kelley, R. E. (1992). *The power of followership: How to create leaders people want to follow, and followers who lead themselves*. New York: Doubleday.
- Kelley, R. E. (2008). Rethinking followership. In & J. L.-B. R. E. Riggio, I. Chaleff (Ed.), *The Art of followership: How great followers create great leaders and organizations* (pp. 5–16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *High Education*, 58, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Kenneally, C. (2020). The Effects of *Optimism, Transformational Leadership, and Work Engagement on Work Outcomes: A Moderated Mediation Model*. [Master Thesis, Old Dominion University].
- Kershow, I. (2022). *Personalidade e Poder: Construtores e demolidores da Europa Moderna*. Dom Quixote.
- Khan, M., Zeb, S., Batool, R., & Gasiorowska, A. (2025). Non-verbal communication questionnaire: a measure to assess effective interaction. *Frontiers in Psychology*, 15, 1409675. [doi:10.3389/fpsyg.2024.1409675](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1409675)
- Khan, Z. A., Nawaz, A., & Khan, I. U. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Journal of Resources Development and Management*, 16, 1-7.



- Khartite, B. (2022). Teaching soft skills: Towards a paradigm shift in practice pedagogy and evaluation: The case of Ensam Meknés, *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 4, 97-102. [doi:10.36348/gajhss.2022.v04i03.001](https://doi.org/10.36348/gajhss.2022.v04i03.001)
- Kilduff, G., Anderson, C., & Willer, R. (2013). *Consensus and contribution: Shared status hierarchies promote group success*. IRLE Working Paper, 145-13, New York University, New York.
- Kissinger, H. (2023). *Liderança: Seis estudos sobre estratégia mundial*. Dom Quixote.
- Koch, A. J., D'Mello, S. D., & Sackett, P. R. (2015). Uma meta-análise de estereótipos de gênero e preconceitos em simulações experimentais de tomada de decisão de emprego. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 128–161.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Kruse, K. (2013). What Is Leadership? *Forbes Magazine*, 1-3. <http://www.professorpeaches.com/wp-content/uploads/2015/02/What-is-leadership-Forbes.pdf>
- Laajalahti, A. (2018). Fostering creative interdisciplinarity: Building bridges between ethical leadership and leaders' interpersonal communication competence. *Public Relations and the Power of Creativity*, 3, 23–55. <https://doi.org/10.1108/S2398-391420180000003002>
- Laughton, D., & Montanheiro, L. (1996). Core skills in higher education: the student perspective. *Education + Training*, 38(4), 17-24.
- Laureano, R. (2020). A dominação carismática em regimes democráticos. *Política & Sociedade*, 19(45), 178-204. <https://doi.org/10.5007/175-7984.2020v19n45p178>
- Leite, R., & Carvalho, J. C. (2018). Saúde Mental Positiva: conceção de um programa para docentes do ensino básico. *Revista Pró-Universus*, 9(1), 12–16.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 28(200001), 37–52. <https://doi.org/10.4135/9781446288290.n3>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers. <https://doi.org/10.1177/000271625127600135>
- Liang, Y., Liu, Y., Park, Y., & Wang, L. (2022). Treat me better, but is it really better? Applying a resource perspective to understanding leader–member exchange (LMX), LMX differentiation, and work stress. *Journal of occupational health psychology*, 27(2), 223. <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000303>



- Lindsay, D. & Day, D. & Halpin, S.. (2011). Shared leadership in the military: reality, possibility, or pipedream?. *Military Psychology*, 23, 528-549. <https://doi.org/10.1080/08995605.2011.600150>
- Lizote, S. A., Morais, M. L., Seemann, J. S., Santos, A. P., & Fontana, M. M. (2021). Estilo de liderança dos docentes de graduação em ciências contábeis. *Revista da Educação Superior do Senac-RS*, 14(2).
- Lluch, M. (1999). *Construcción de una Escala para Evaluar la Salud Mental Positiva*. [Tese de Doutoramento, Universidad de Barcelona].
- Lluch, M. T. (2002). Evaluación empírica de un modelo conceptual de salud mental positiva. *Salud Mental*, 25(4), 42-55.
- Lluch, M. T. (2003). Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario para evaluar la salud mental positiva. *Psicología Conductual*, 11(1), 61-78.
- Lluch, M. T. (2008). Concepto de salud mental positiva: Factores relacionados. In I. J. Fornes & J. Gómez (Eds.), *Recursos y programas para la salud mental* (pp. 37–69). Enfermería psicosocial.
- London, M. and Beatty, R. (1993). 360° feedback as a competitive advantage. *Human Resource Management*, 32(2 and 3), 353-72.
- Lopes, C. R. G., Vigarani, M. P., & Faria, G.S.S. (2007). Avaliação de desempenho 360°: Um confronto entre teoria e prática. *Nucleus*, 4(1-2), 131-140.
- Lopes, G. D., Fachada, C. P. D. A., & Farinha, A. P. G. (2018). Relação entre a cultura organizacional e a liderança nos estabelecimentos de ensino dos oficiais da Força Aérea. *Revista de Ciências Militares*, VI(1), 221-253.
- Lovelace, K. J. (2015). *A case study of e-leadership constructs: an assessment of leadership in a healthcare organization*. <https://repository.usfca.edu/diss>
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. In R. E. Quinn (Ed.), *Positive organizational scholarship* (pp. 241-261). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Luthans, K. W., Lebsack, S. A., & Lebsack, R. R. (2008). Positivity in healthcare: Relation of optimism to performance. *Journal of Health Organization and Management*, 22(2), 178- 188.
- Luthra, A., & Dahiya, R. (2015). Effective leadership is all about communicating effectively: Connecting leadership and communication. *International Journal of Management & Business Studies*, 5(3), 43-48.
- Lynn, V. (2005). *The sourcebook of nonverbal measures*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.: New Jersey.



- MacIntyre, A. (2008). Attitudes. In B. Horn & R. W. Walker (Eds). *The Military Leadership Handbook*. Library and Archives Canada Cataloguing in Publication
- Magnano, P., Paolillo, A., & Giacominielli, B. (2015). Dispositional optimism as a correlate of decision-making styles in adolescence. *Sage Open*, 5(2), 2158244015592002.
- Main, J. B., Camacho, M. M., Mobley, C., Brawner, C. E., Lord, S. M., & Kesim, H. (2019). Technically and tactically proficient: How military leadership training and experiences are enacted in engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 35(2), 446-457.
- Majumdar, A. (2022). Thematic analysis in qualitative research. In *Research anthology on innovative research methodologies and utilization across multiple disciplines* (pp. 604-622). IGI Global. [doi:10.4018/978-1-6684-3881-7.ch031](https://doi.org/10.4018/978-1-6684-3881-7.ch031)
- Mantas-Jiménez, S., Reig-García, G., Roqueta-Vall-Llosera, M., Camara-Liebana, D., Masià-Plana, A., Lluch-Canut, M. T., & Juvinya-Canal, D. (2024). Positive mental health and sense of coherence among emergency medical service professionals. *Frontiers in Public Health*, 12, 1344872. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1344872>
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: A social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23(2), 441-463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Marín-Liébana, P., Magraner, J. S. B., & Nicolás, A. M. B. (2021). Hacia una conceptualización de la educación musical crítica. Aplicación de los paradigmas científicos, las teorías curriculares y los modelos didácticos. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 3-24. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Marin-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C., & Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about?. *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000.
- Martin, J. (2019). The leadership/followership process: A different understanding of library leadership. *The Journal of Academic Librarianship*, 45 (1), 15-21.
- Martins, A., Martins, I., & Pereira, O. P. (2013). Organisational flexibility through human capital development. In S. Buckley & M. Jakovljevic (Eds), *Knowledge Management Innovations for Interdisciplinary Education: Organizational Applications* (pp. 51-61). [doi:10.4018/978-1-4666-1969-2.ch003](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-1969-2.ch003)



- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214–228. <https://doi.org/10.1108/09578230810863271>
- Matshoba-Ramuedzisi, T., De Jongh, D., & Fourie, W. (2022). Followership: A review of current and emerging research. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(4), 653-668. [doi:10.1108/LODJ-10-2021-0473](https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2021-0473)
- Maxwell, J. C. (2005). *Developing the leader within you*. Thomas Nelson Publishing.
- McCarthy, A. & Garavan, T. N. (2001). 360° feedback processes: Performance improvement and employee career development. *Journal of European Industrial Training* 25(1), 5-32. [doi:10.1108/03090590110380614](https://doi.org/10.1108/03090590110380614)
- McCarthy, A. M., & Garavan, T. N. (1999). Developing self-awareness in the managerial career development process: the value of 360-degree feedback and the MBTI. *Journal of European Industrial Training*, 23(9), 437-445. <https://doi.org/10.1108/03090599910302613>
- McClellan, J. L. (2024). Teaching the fundamentals of leadership: the importance of emphasizing skill development. *Journal of International Business Disciplines*, 19(1), 38.
- McLachlan, H. (2012). Courageous followers. *Newsletter*, 1(2), 1–11.
- Meerits, A., & Kivipõld, K. (2020). Leadership competencies of first-level military leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 41(8), 953-970. [doi:10.1108/lodj-09-2019-0392](https://doi.org/10.1108/lodj-09-2019-0392)
- Milward, K. (s.d.). *Classification of skills from education to the labour market*. Muva. https://muvamoz.org/wp-content/uploads/2022/08/Muva_LR_Classification-of-skills_EN_1.pdf
- Ministério da Defesa (2016). *Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX. Normas para a Avaliação da Aprendizagem*. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.]. Brasil: Exército Brasileiro.
- Ministério da Defesa (2017). Portaria nº 074 - Departamento de Educação e Cultura do Exército, de 7 de março de 2017. *Aprova as Normas para a Construção de Currículos - 3ª Edição* (NCC - EB60-N-06.003). Brasil: Exército Brasileiro.
- Ministério da Defesa Brasileiro (2018). *Aprova as Normas para Desenvolvimento e Avaliação dos Conteúdos Atitudinais* (NDACA -EB60-N-05.013). Portaria n. 001 – Departamento de Educação e Cultura do Exército, de 8 de janeiro de 2018.



- Ministério da Defesa Nacional (2015). *Decreto-lei nº 90/2015 de maio: Estatuto dos Militares das Forças Armadas*. Diário da República, 1ª série, nº 104, 3202- 3253.
- Ministerio de Defensa (2009). *Reales Ordenanzas de las Fuerzas Armadas*. Real Decreto 96/2009. <https://www.boe.es/boe/dias/2009/02/07/pdfs/BOE-A-2009-2074.pdf>
- Miranda, A. L. N., Moreira, J. S., Nogueira, A. S., & Pinto, G. H. S. (2018). Scale of Evaluation of Transversal Skills of the Brazilian Army Officer. In G. H. S., Pinto, M. A., Santos, P. P. P., Souza, N. S., Formiga & R. C. R., Junior (eds). *Measuring Instruments in Military Context* (pp. 231-242). Publit, Rio de Janeiro.
- Miranda, D. (2019). *O processo de socialização militar: um estudo com cadetes e instrutores da Academia Militar das Agulhas Negras no século XXI*. [Tese de Doutorado, Universidade Católica do Rio de Janeiro].
- Monehin, D., & Diers-Lawson, A. (2022). Pragmatic optimism, crisis leadership, and contingency theory: A view from the C-suite. *Public Relations Review*, 48(4), 102224.
- Monje, E. G. & García, A. C. (2023). En búsqueda de la mejor formación de oficiales: academia militar de España vs. West Point. *Revista Científica General José María Córdova*, 21(44), 927-948. <https://doi.org/10.21830/19006586.1124>
- Monsalve-Castro, C., Rojas, L. J. C., & Briceño, M. L. (2018). Liderazgo militar y su relación con la moral combativa de la Segunda División del Ejército Nacional de Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económica: Investigación y Reflexión*, XXVI(2). <https://doi.org/10.18359/rfce.3049>
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2003). *Administração*. São Paulo: Saraiva.
- Moreira, M. A. (2005). Una visión toulminiana respecto a la disciplina investigación básica en educación en ciencias: el rol del foro institucional. *Ciência & educação*, 11, 2, 181-190.
- Moriano, J. A., Molero, F. & Mangin, J-P., L. (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23, 2, 336-341.
- Moriarty, J., Steils, N., Hickman, B., Manthorpe, J., & Baginsky, M. (2021). *Evaluation of the Firstline Leadership Programme: Evaluation report*. The Department for Education.
- Mulang, H. (2023). The influence of leadership quality on teachers' performance through soft skills and teaching creativity. *Al-Ishlah Journal of Education*, 15(3), 2874-2887. [doi:10.35445/alishlah.v15i3.2861](https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.2861)
- Mulder, M. (2007). Competência – essência e utilização do conceito em ICVT. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40, 5-23.



- Mumford, M. D., Scott, G., & Hunter, S. T. (2006). Theory - Charismatic, ideological, and pragmatic leaders: How do they lead, why do they lead, and who do they lead? In M. D. Mumford (Ed.). *Pathways to outstanding leadership: A comparative analysis of charismatic, ideological, and pragmatic leaders* (pp. 25–51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Murphy, S. E., & Ensher, E. A. (1999). The effects of leader and subordinate characteristics in the development of leader–member exchange quality 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(7), 1371-1394. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00144.x>
- Namey, E., Guest, G., Thairu, L., & Johnson, L. (2008). Data reduction techniques for large qualitative data sets. *Handbook for team-based qualitative research*, 2(1), 137-161.
- Narváez, C. H. P., Vélez, A. F. J., Fernández, R. C., & Téllez, O. F. (2020). Multilevel Military Leadership Model: Correlation between the levels and styles of military leadership using MLQ in the Ecuadorian Armed Forces. In Á. R. and R. P. Pereira (Ed.), *Developments and Advances in Defense and Security* (pp. 161–170). Springer Nature Singapore Pte Ltd. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-13-9155-2_14
- Nascimento, F. D. M. (2023). *Traços de personalidade e valores pessoais dos candidatos à Academia Militar Portuguesa*. [Dissertação de Mestrado, Academia Militar].
- Neto, L., Marujo, H., Perloiro, F., (1999). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ngang, T. K., Hashim, N. H., & Yunus, H. M. (2015). Novice teacher perceptions of the soft skills needed in today's workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 284-288. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.338>
- Nogueira, A. S., Pinto, G. H. S., & Souza, M. A. (2021). Studies on leadership: Research, development, and practice, based on evidence at Agulhas Negras Military Academy. *Journal of Peace and War Studies, ISOMA Special Edition*, 185–200.
- Nogueira, A. S., Pinto, G. H. S., Souza, M. A., & Rossini, A. D. (2019). O sistema de observação, desenvolvimento e avaliação de atitudes do cadete do Exército Brasileiro. *Anuário da Academia Militar das Agulhas Negras*, 9 (7), 34-43.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice (7th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Novitasari, D., Supiana, N., Supriatna, H., Fikri, M. A. A., & Asbari, M. (2021). The role of leadership in innovation performance: Transactional versus Transformational style. *Journal Ilmiah Manajemen Fakultas Ekonomi*, 7(1), 27–36. <https://doi.org/10.34203/jimfe.v7i1.2981>



- Nunes, A. I. B. L., & Silveira, R. D. N. (2015). Psicologia da aprendizagem. *História*, 9(3).
- O'Connor, P. M. G., & Quinn, L. (2004). Organizational capacity for leadership. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.). *The center for creative leadership handbook of leadership development (2nd ed.)* (pp. 417–437). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Oliveira, A. F. (2016). *Avaliação do projeto de avaliação e acompanhamento da área atitudinal (P4A) e a sua correlação com a satisfação no trabalho e a síndrome de burnout*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro].
- Oliveira, A. L. (2019). *A prática educativa de docentes acerca dos conteúdos atitudinais na Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN)*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté].
- Oliveira, J. L. C. D., Magalhães, A. M. M. D., & MisueMatsuda, L. (2018). Mixed methods in nursing research: Application possibilities according to Creswell. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 27, e0560017. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180000560017>
- Oliver, R. S. (2012). Educación en valores en la enseñanza militar. In D. D. Rodríguez (coord.), *Psicología en las Fuerzas Armadas* (pp. 357-366). Ministerio de Defensa.
- Owusu, G. M. Y., Bekoe, R. A., Otoo, D. S. & Koli, A. P. E. (2019). Adoption of social networking sites for educational use. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(1), 694-716.
- Palomino, P. R. (2009). Últimas tendencias en el estudio sobre liderazgo: Revisión de la literatura. *Seminario Permanente de Ciencias Sociales*, 5, 1-16.
- Parenteau, D. (2021). Teaching professional use of critical thinking to officer-cadets. *Journal of Military Learning*, 47-56.
- Park, J., & Lee, E. (2021). The relationship between lead-member exchange and intention to stay in Korean nurses: focusing on the mediating role compassion satisfaction. *Nurse Practice Today*, 8 (2), 132-138. <https://doi.org/10.18502/npt.v8i2.5124>
- Parrilla, A. (2013). *Competencias emocionales y liderazgo militar*. Monografias CESEDEN, 136, 62-96. https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/m/o/monografia_136.pdf
- Pearce, C. L., Manz, C. C., & Sims, H. P. (2009). Where do we go from here? *Organizational Dynamics*, 38(3), 234–238. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2009.04.008>



- Peiró, A., Pascual, A., Mora, J., & Carot, J. (2012). Los valores laborales de los graduados en educación en España. *Revista de Educación*, 359, 274–297. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-359-095>
- Pellegrino, J. W. (2017). *Teaching, learning and assessing 21st century skills*. In S. Guerriero, (ed.). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching* (pp.223-252). OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Pereira, O. P., & Costa, C. A. A. T. (2017). The importance of soft skills in the university academic curriculum: The perceptions of the students in the new society of knowledge. *International Journal of Business and Social Research*, 7(3), 25-34. <https://doi.org/10.18533/ijbsr.v7i6.1052>
- Perreault, H. (2004, October). Business educators can take a leadership role in character education. *Business Education Forum*, 59(1), 23- 24
- Perry, C., Riege, A., & Brown, L. (1999). Realism's role among scientific paradigms in marketing research. *Irish Marketing Review*, 12(2), 16-23.
- Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2015). Joy of moving. *MoviMenti con ImmaginAzione. Giocare con la Variabilità per Promuovere lo Sviluppo Motorio, Cognitivo e del Cittadino.*[Joy of Moving. MindMovers & ImmaginAction–Playing with Variability to Promote Motor, Cognitive and Citizenship Development]. Perugia: Calzetti-Mariucci.
- Pessoa dos Santos, R., Lucena, R., Almeida, S., & Cunha, S. (2020). *Projeto Resilience Training + and Leader Development*. Projeto de I&D do Exército. Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação da Academia Militar.
- Pessoa dos Santos, R., Ribeiro, R. Q. B., Almeida, S., Nogueira, A. S. & Cavotti, M. M. (2024). *Program Effective Communication in the Command and Leadership Process*. Projeto de I&D do Exército. Centro de Investigação, Desenvolvimento e Inovação da Academia Militar.
- Pestana, D. F. J., Santos, R. P., & Almeida, S. O. (2018). Resiliência, tomada de decisão e motivação. Candidatos à Academia Militar Portuguesa – PAM 2017. *Proelium*, VIII (1), 169-188.
- Peters, M. A. (2023). Who Leads, Who Follows? Critical Review of the Field of Leadership Studies: From the 'Great Man' & Trait Theory to Equity & Diversity Leadership in the Biodigital Era. *Beijing International Review of Education*, 5(1-2), 25-50.
- Pinza-Tapia, E., Toro, V., Salcedo-Viteri, K., & Paredes, F. (2021). The use of critical thinking activities through workshops to improve EFL learners' speaking skills.



- International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(11), 444-460. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.11.24>
- Pontes, B. R. (2022). *Avaliação de Desempenho-Métodos Clássicos e Contemporâneos: Avaliação por Objetivos, Competências e Equipas* (Vol. 14). LTr Editora.
- Popper, M., & Mayselless, O. (2013). Internal world of transformational leaders. In *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition* (Vol. 5, pp. 237-263). Emerald Group Publishing Limited.
- Porter, L. W./Bigley, G. A. (2001): Motivation and transformational leadership: Some organizational context issues. In: M. Erez, M. Kleinbeck/H. Thierry (Eds.). *Work motivation in the context of a globalizing economy* (pp. 279-291): Mahwah, N.J.: Lawrence Earlbaum
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Prasetyo, I., Suryono, Y., & Gupta, S. (2021). The 21st century life skills-based education implementation at the non-formal education institution. *Journal of Nonformal Education*, 7(1), 1-7. <https://doi.org/10.15294/jne.v7i1.26385>
- Prati, L.M., Douglas, C., Ferris, G.R., Ammeter, A.P. & Buckley, M.R. (2003) Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organisational Analysis*, 11(1), 21–41. <https://doi.org/10.1108/eb028961>
- Pritzker, M. A. (2001). The relationship among CEO dispositional attributes, transformational leadership behaviors and performance effectiveness. Illinois Institute of Technology.
- Pruchnicki, W., Smal, T., & Tomaszycski, M. (2022). Shaping leadership in selected military academies. *Administratie si Management Public*, 39, 170-188. [doi:10.24818/amp/2022.39-10](https://doi.org/10.24818/amp/2022.39-10)
- Putra, A. S., Waruwu, H., Asbari, M., Novitasari, D., & Purwanto, A. (2020). Leadership in the innovation era: Transactional or Transformational Style?. *International Journal of Social and Management Studies*, 1(1), 89-94. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v1i1.10>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal mentoring: The effects of type of mentor, quality of relationship, and program design on work and career attitudes. *Academy of Management Journal*, 43(6), 1177–1194. <https://doi.org/10.5465/1556344>



- Ragusa, A., Caggiano, V., Trigueros Ramos, R., González-Bernal, J. J., Gentil-Gutiérrez, A., Bastos, S. A. M. C., ... & Santamaría-Peláez, M. (2022). High education and university teaching and learning processes: Soft skills. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10699. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710699>
- Rajah, R., Song, Z., & Arvey, R. D. (2011). Emotionality and leadership: Taking stock of the past decade of research. *Leadership Quarterly*, 22(6), 1107–1119. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.006>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rastgoo, P. (2016). The relationship of talent management and organizational development with job motivation of employees. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 64(2), 653-662.
- Reams, L. C. (2023). Fred Fiedler's contingency model revisited: 30 years later. *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*, 29(1), 111-124. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-6>
- Reis, G. G. (2000). *Avaliação 360 graus: Um instrumento de Desenvolvimento Gerencial*. São Paulo, Atlas.
- Reto, L., & Lopes, A. (1991). *Liderança e Carisma*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Rezvani, A., Barrett, R. & Khosravi, P. (2018). Investigating the relationships among team emotional intelligence, trust, conflict and team performance. *Team Performance Management. International Journal*, 25(1/2), 120–137. <https://doi.org/10.1108/TPM-03-2018-0019>
- Riggio, R. E. (2008). Leadership development: The current state and future expectations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 383–392. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.4.383>
- Ritter, B. A., Small, E. E., Mortimer, J. W., & Doll, J. L. (2018). Designing management curriculum for workplace readiness: Developing students' soft skills. *Journal of Management Education*, 42(1), 80-103. <https://doi.org/10.1177/1052562917703679>
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional* (8ª Ed.). México: Prentice Hall.
- Rodrigues, M. R., & Cervantes, B. M. N. (2013). Os mapas conceituais para a visualização de conceitos de áreas do conhecimento em unidades de informação. *Revista ACB*, 18(1), 752-776.



- Rodríguez, J. A. S. (2019). Las nuevas tecnologías disruptivas y su influencia en el liderazgo militar. In Ministerio de la Defensa (Ed). *Cómo preparar el liderazgo militar futuro* (pp. 103-131). Ministerio de la Defensa.
- Rolim, A. S. (2008). Centro de Estudos e Liderança para o Exército Brasileiro: Enfoque no Projeto Liderança. *Giro do Horizonte*, 1. <http://www.ebrevistas.eb.mil.br/GH/article/view/2335/1891>
- Rosinha, A. P. (2020). Desafios da Liderança em Contexto Militar: do Liderar em condições extremas ao desenvolvimento de uma cultura de liderança. In L. Cunha. *Liderança Militar* (pp. 305-335). Portugal: Instituto da Defesa Nacional.
- Rosinha, A. P., Matias, L. J. S., & de Souza, M. A. (2017). Leadership in extreme conditions and under severe stress: Case study analysis. *Advanced Sciences and Technologies for Security Applications*, 93–112. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-55059-6_6
- Rouco, C. (2012). *Modelos de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar*. [Tese de doutoramento, Universidade Lusíada de Lisboa].
- Rouco, J. C. D., & Coelho, M. M. M. S. S. (2014). A liderança e o trabalho em equipa. *Economia e Empresa*, 9, 141–162.
- Rouco, J., & Ferreira, J. (2021). Modelo de Competências de Liderança na Emergência e Proteção Civil Portuguesa. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E44), 449-463.
- Rousseau, V., Aubé, C., Savoie, A. (2006). Teamwork behaviours: A review and an integration of framework. *Small Group Research*, 37 (5), 540-570. <https://doi.org/10.1177/1046496406293125>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In Encyclopedia of quality of life and well-being research. Cham: Springer International Publishing, 6229-6235.
- Salas Velasco, M. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68(4), 503e523. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-014-9725-1>
- Salas, E., Rozell, D., Mullen, B., & Driskell, J. E. (1999). The effect of team building on performance: An integration. *Small Group Research*, 30(3), 309-329. <https://doi.org/10.1177/104649649903000303>
- Salsabila, A., Febriantina, S., Danisworo, H., Fauzia, M., & Albana, M. (2025). O Papel da Comunicação Eficaz na Liderança: Uma Revisão da Literatura. *Klabat Journal Of Management*, 6 (1), 40-49. [doi:10.60090/kjm.v6i1.1232.40-49](https://doi.org/10.60090/kjm.v6i1.1232.40-49)



- Sandoval, L. E. & Otálora, M. C. (2015). Desarrollo corporal y liderazgo en el proceso de formación militar. *Revista Científica General José María Córdova, Bogotá*, 13(16), 33-53.
- Santos, L. A. B. (2016). Desenvolvimento de elites militares. Visão estratégica, tomada de decisão e gestão da mudança. *Revista Militar*, 2573/25574. <https://www.revistamilitar.pt/artigo/1140>
- Santos, L. A. B. (2019). Introdução geral. In L. A. B. Santos (Ed.). *Os desafios do Recrutamento nas Forças Armadas Portuguesas. Casos dos militares contratados* (pp. xvii-xxvi). Instituto Universitário Português.
- Santos, L., & Faro, A. (2020). Otimismo: teoria e aplicabilidade para a psicologia. *Revista Psicologia e Saúde*, 12(2), 123-139. <http://dx.doi.org/10.20435/pssa.v0i0.898>
- Santos, S. D. (2023). *Desenvolvimento de habilidades de liderança entre os cadetes da academia de bombeiros militar “Josué Montello”: Análise de estratégias e práticas*. [Monografia para Bacharel, Universidade Estadual do Maranhão].
- Savolainen, T. (2013). *Trust building in e-leadership - important skill for technology mediated management in the 21st century*. Paper presented at the 288-XI.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2018). Dispositional optimism and physical health: A long look back, a quick look forward. *American Psychologist*, 73(9), 1082–1094. <https://doi.org/10.1037/amp0000384>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem) – a reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078.
- Scheier, M., & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201–228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
- Scheier, M.F. & Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectations. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schermerhorn, J., Hunt, J. & Osborn, R. (1998). *Fundamentos do comportamento Organizacional*. São Paulo: Artmed Editora.
- Schleutker, K. J., Caggiano, V., Coluzzi, F., & Luján, J. L. P. (2019). Soft skills and European labour market: Interviews with Finnish and Italian managers. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (19), 123-144.



- Schmitz, A. L. F. (2012). *Competências empreendedoras: os desafios dos gestores de instituições de ensino superior como agentes de mudança*. [Tese para Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., ... & Wegner, M. (2021). Dual-focused transformational leadership, teachers' satisfaction of the need for relatedness, and the mediating role of social support. *Frontiers in Education*, 6, 643196. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643196>
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Suppl 2), 107. [doi:10.1007/s11577-017-0454-1](https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1)
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology: an international review*, 48(1).
- Schwarzer, R. (1999). Self-regulatory processes in the adoption and maintenance of health behaviors. *Journal of Health Psychology*, 4(2), 115-127. <https://doi.org/10.1177/135910539900400208>
- Schyns, B., & Mohr, G. (2004). Nonverbal elements of leadership behaviour. *German Journal of Human Resource Management*, 18(3), 289-305. <https://doi.org/10.1177/239700220401800303>
- Sczesny, S. & Stahlberg, D. (2002). The influence of gender-stereotyped perfume on the attribution of leadership competence. *European Journal of Social Psychology*, 32, 815-828.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 462-488. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1319392>
- Sedaño A., R. (2005). *Ética en las organizaciones: Construyendo confianza*. Madrid: Pearson Educación.
- Sefidan, S., Pramstaller, M., la Marca, R., Wyss, T., Roos, L., Sadeghi-Bahmani, D., Annen, H., & Brand, S. (2021). Transformational leadership, achievement motivation, and perceived stress in basic military training: A longitudinal study of Swiss Armed Forces. *Sustainability*, 13, 1394, 1-18.
- Seegerstrom, S. C., & Nes, L. S. (2006). When goals conflict but people prosper: The case of dispositional optimism. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 675-693. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.001>



- Senhoras, E. M. (2022). *Ciência Política: Debates Temáticos 2*. Atena Editora.
- Sénica, S. (2022). CEDN 5.0: modernização, capacitação e prontidão. *Janus*, 152-153.
- Sequeira, C. (2006). *Introdução à prática clínica: Do diagnóstico à intervenção em enfermagem de saúde mental e psiquiatria*. Coimbra: Quarteto Editora
- Sequeira, C. e Carvalho, J.C. (2009.) Tradução para a População Portuguesa do Questionário de Saúde Mental Positiva (QSM+). In C. Sequeira, J.C. Carvalho, I. Ribeiro, T. Martins, e T. Rodrigues (Eds.), *Saúde e Qualidade de Vida em análise* (pp. 303-314). Porto: Escola Superior de Enfermagem do Porto.
- Sequeira, C., Carvalho, J. C., Sampaio, F., Sá, L., Lluch-Canut, T., & Roldán-Merino, J. (2014). Avaliação das propriedades psicométricas do Questionário de Saúde Mental Positiva em estudantes portugueses do ensino superior. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 11, 45-53.
- Serra, J. (2013). Liderazgo creativo, una receta para las FAS del siglo XXI, Monografias del CESEDEN, 136, 97-158.
https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/m/o/monografia_136.pdf
- Sewell, G. F. (2009). Emotional intelligence and the army leadership requirements model. *Military Review*, 6, 95–98.
- Shafique, I., & Beh, L. S. (2017). Shifting organizational leadership perspectives: An overview of leadership theories. *Journal of Economic & Management Perspectives*, 11(4), 134-143.
- Shakir, R. (2009). Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. *Asia Pacific Education Review*, 10, 309-315. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9038-8>
- Shamir, B. (2007). From passive recipients to active co-producers: Followers' roles in the leadership process. In & M. U.-B. B. Shamir, R. Pillai, M. Bligh (Ed.), *Follower-centered perspectives on leadership: A tribute to the memory of James R. Meindl* (pp. ix–xxxix). NC: Information Age Publishers.
- Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organizational Science*, 4, 577–594.
<https://doi.org/10.1287/orsc.4.4.577>
- Shandler, M., & Egan, M. (1996). *VROOM! Turbo-charged team building*. New York: American Management Association
- Sharma, R., Dubey, D., & Rana, G. (2024). Impact of team building on organizational performance. *Migration Letters*, 21(S7), 1939-1946.



- Shawmi, A. N. (2017). Pendidikan kecakapan hidup (life skill) dalam pembelajaran sains di SD/MI. *TERAMPIL: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Dasar*, 2(2), 240-252.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Silva, A. (2007). *Comportamentos de liderança e a gestão de situações conflituais*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra].
- Silva, A., Lavado, Cruz, F. O., Silva, R. P., Bastos, J., Rosinha, A. E., & Antão, G. L. (2006). Das competências à excelência: Modelo de competências do oficial do Exército oriundo da Academia Militar. *Revista de Psicologia Militar*.
- Silva, J. C., Moreira, M. Z., Leopoldino, C. B., & Guimarães, E. T. (2020). A liderança transformacional no trabalho docente e na formação discente: Um estudo de caso com estudantes de graduação em administração. *Perspectivas Contemporâneas*, 15(3), 1-20.
- Silva, J. P., Estanque, E., Mineiro, J., Sebastião, J., & Lopes, J. T. (2019). Antiguidade e poder simbólico na praxe académica. *Análise social*, 54(232 (3), 438-460.
- Skibińska, E. (2004). Trening jako forma kształcenia dorosłych: Nierozpoznany przez andragogikę obszar. *Rocznik Andragogiczny, Rocznik Andragogiczny*, 95-110.
- Skilling, R. M. (2021). Peer assessment and coaching: “As iron sharpens iron”. In *Teaching and Learning the West Point Way* (pp. 129-133). Routledge.
- Smaliukienė, R., Bekesienė, S., Mažeikienė, A., Larsson, G., Karčiauskaitė, D., Mazgelytė, E., & Vaičaitienė, R. (2022). Hair cortisol, perceived stress, and the effect of group dynamics: a longitudinal study of Young men during compulsory military training in Lithuania. *International journal of environmental research and public health*, 19(3), 1663. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031663>
- Smith, H. (1997). Nonverbal behavior aspects in teaching, In: A. Wolfgang. *Nonverbal behavior – Perspectives, application, intercultural insides* (pp. 171-202): Göttingen: Hogrefe.
- Smoot Jr, J. A. (2016). *Military instruction: A mixed-methods study of strategies for teaching critical thinking to enlisted military personnel*. [Doctoral dissertation, Capella University].
- Soares, T. F. G. (2022). *O impacto positivo do preparo físico do militar no exercício da liderança*. [Monografia de Bacharel, Academia Militar das Agulhas Negras].



- Soeters, J., & Bijlsma, T. (2017). Team Leadership in Extremis: Enschede, Uruzgan, Kathmandu and Beyond. *Advanced Sciences and Technologies for Security Applications*, 61–73. http://dx.doi:10.1007/978-3-319-55059-6_4
- Solanes, Á., Núñez, R., & Rodríguez, J. (2012). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 30(1–3), 513–522. <https://doi.org/10.4271/2011-01-2606>
- Solansky, S. T. (2008). Leadership style and team processes in self-managed teams. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(4), 332–341. <https://doi.org/10.1177/1548051808315549>
- Sousa, I. R. (2023). *A seção de instrução especial da AMAN como ferramenta para o desenvolvimento atitudinal do cadete*. [Monografia de Bacharel, Academia Militar das Agulhas Negras].
- Sowden, W. J., Lewis Jr, N. A., & Jones, R. L. (2025). Self-distancing is positively related to higher scores during US Army (USA) Reserve Officer Training Corps (ROTC) advanced leadership training. *Military Psychology*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/08995605.2025.2480481>
- Spector, B. A. (2015). Carlyle , Freud , and the Great Man Theory more fully considered. *Leadership*, 12(2), 250–260. <https://doi.org/10.1177/1742715015571392>
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Spratt, C., Walker, R., & Robinson, B. (2004). Mixed research methods. *Practitioner Research and Evaluation Skills Training in Open and Distance Learning. Commonwealth of Learning*.
- Steele, J. P., & Garven, S. (2009). *The Leader AZIMUTH Check, Factor Structure of Common Competencies. Technical Report 1250*. U. S. Army Research Institute for the Behavioral & Social Sciences.
- Steiro, T. J., & Torgersen, G. E. (2020). Preparedness and multiagency collaboration—Lessons learned from a case study in the Norwegian Armed Forces. *Sustainability*, 12(18), 7240. <https://doi.org/10.3390/su12187240>
- Stephens, J. P. & Carmeli, A. (2016) The positive effect of expressing negative emotions on knowledge creation capability and performance of project teams. *International Journal of Project Management*, 34(5), 862–873. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2016.03.00>



- Sterud, T., Ekeberg, Ø., & Hem, E. (2006). Health status in the ambulance services: a systematic review. *BMC health services research*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-6-82>
- Stogdill, R. (1963). *Manual for the leader behaviour description questionnaire – Form XII: An experimental revision*. Columbus: The Ohio State University.
- Stogdill, R. M., & Coons, A. E. (1957). *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, OH: Ohio State University Press for Bureau of Business Research.
- Stubbendorff, J. R., & Overstreet, R. E. (2019). A commander's first challenge: Building trust. *Air & Space Power Journal*, 15-25. https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/ASPJ/journals/Volume-33_Issue-2/F-Stubbendorff_Overstreet.pdf
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834-1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(3), 663-663. <https://doi.org/10.1590/1679-395112337>
- Tamayo, A., Mendes, A. M., & Paz, M. D. G. T. D. (2000). Inventário de valores organizacionais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 5, 289-315. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000200002>
- Tashiro, H., Lau, A., Mori, J., Fujii, N., & Kajikawa, Y. (2012). E-mail networks and leadership performance. *Journal of the American Society For Information Science & Technology*, 63(3), 600-606. <https://doi.org/10.1002/asi.21667>
- Thun, S., & Bakker, A. B. (2018). Empowering leadership and job crafting: The role of employee optimism. *Stress and Health*, 34, 573–581. <https://doi.org/10.1002/smi.2818>
- Tian, J., Miao, D., Xu, Y., & Yang, Y. (2009). The leadership competency modeling of military academy cadets. Social Behavior and Personality. *International Journal*, 37(4), 525–537. [doi:10.2224/sbp.2009.37.4.525](https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.4.525)
- Tinsiri, S. (2012). *Social Media: A Tool or Threat in Education in the 21st Century*. Paper presented at ICER 2012. Thailand: Faculty of Education, Khon Kaen University.
- Tomaz, C. M. (2016). Inovar ou não inovar? O uso da tecnologia no levantamento de dados em pesquisas de Administração. *Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia*, 3(1), 61-74. <https://doi.org/10.18256/2359-3539/reit-imed.v3n1p61-74>



- Tooby, J., Cosmides, L. (1996). Friendship and the banker's paradox: Other pathways to the evolution of adaptations for altruism. *Proceedings of the British Academy*, 88(5), 119-143.
- Uhl-Bien, M., Riggio, R. E., Lowe, K. B., & Carsten, M. K. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *Leadership Quarterly*, 25, 83-104. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.007>
- UNESCO (2016). *2014 regional study on transversal competencies in education policy and practice (phase II) school and teaching practices for twenty-first century challenges: Lessons from the Asia-Pacific region*. ERI-Net Asia-Pacific Regional Policy Series. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United States Military Academy [USMA] (2017). *Commitment to character and excellence. USMA Strategic Plan. 2017 – 2022*. West Point: New York.
- USMA (2018). *Developing Leaders of Character: The West Point Leader Development System*. West Point: New York.
- Vaida, S. & Șerban, D. (2021). Group development stages. A brief comparative analysis of various models. *Studia Universitatis Babeș-Bolyai Psychologia-Paedagogia*, 66(1), 91-110. [doi:10.24193/subbypsyped.2021.1.05](https://doi.org/10.24193/subbypsyped.2021.1.05)
- Vallés, A. (2018). Enseñanza naval y entorno 4.0, *Revista General de Marina*, 275, 409-425. <http://www.armada.mde.es/archivo/rgm/2018rgm080918.pdf>
- Valor-Segura, I., Navarro-Carrillo, G., Extremera, N., Lozano, L. M., García-Guiú, C., Roldán-Bravo, M. I., & Ruiz-Moreno, A. (2020). Predicting job satisfaction in military organizations: Unpacking the relationship between emotional intelligence, teamwork communication, and job attitudes in Spanish military cadets. *Frontiers in psychology*, 11, 875. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00875>
- Van Velsor, E., Criswell, C., Puryear, K., & Hollenbeck, N. (2011). *Learning Leadership in the Military Key Developmental Events and Lessons from Senior Officers*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Vargas, M. I. R. (2015). Determinant Factors for Small Business to Achieve Innovation, High Performance and Competitiveness: Organizational Learning and Leadership style. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 169, 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.284>
- Vieira, B. (2002). *Manual da liderança militar*. Lisboa: Edições Atena, Lda.
- Vieira, G. S. B. (2009). *Liderança estratégica*. Instituto de Estudos Superiores Militares. Boletim IESM. <http://www.iesm.pt/cisdi/boletim/Artigos/B1.5.pdf>



- Visser, M. (2007). System dynamics and group facilitation: contributions from communication theory. *System Dynamics Review, Wiley InterScience*, 23(4), 453–463. <https://doi.org/10.1002/sdr.391>
- Von Bertalanffy, L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of management journal*, 15(4), 407-426. <https://doi.org/10.5465/255139>
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente (3. ed.)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wan Yadri, W. S., Ahmad, N. H. F., Abdul Kadar, N. S., Nazym, N. K., & Mohd Johari, M. D. (2024). The influence of conflict in group work according to Tuckman's Model. *ESTEEM Journal of Social Sciences and Humanities*, 8(SI), 71-85.
- Wang, X. H. F., & Howell, J. M. (2010). Exploring the dual-level effects of transformational leadership on followers. *Journal of applied psychology*, 95(6), 1134. [doi:10.1037/a0020754](https://doi.org/10.1037/a0020754)
- Warren, L. L. (2021). The importance of teacher leadership skills in the classroom. *Education Journal*, 10(1), 8-15. [doi:10.11648/j.edu.20211001.12](https://doi.org/10.11648/j.edu.20211001.12)
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- WHO (2015). *The European Mental Health Action Plan 2013–2020*. <https://iris.who.int/handle/10665/175672>
- Wiener, M. & Mehrabian, A. (1968). *Language within Language: Immediacy, A Channel in Verbal Communication*. New York: Appleton-Century-Croft.
- Wierzbic, A. & Taurogińska-stich, A. (2022). The formation of student leadership competence at selected military academies in the world. *Silesian University of Technology Publishing House*, 513-525. [http://dx.doi.org/10.29119/1641-3466.2022.164.39](https://dx.doi.org/10.29119/1641-3466.2022.164.39)
- Williams, J. A. (2008). The military and society beyond the postmodern era. *Orbis*, 52(2), 199-216. <https://doi.org/10.1016/j.orbis.2008.01.003>
- Wisecarver, M. M., Carpenter, T. D., & Kilcullen, R. N. (2007). Capturing interpersonal performance in a latent performance model. *Military Psychology*, 19(2), 83-101. <https://doi.org/10.1080/08995600701323376>
- Wong, L., Bliese, P., & McGurk, D. (2003). Military leadership: A context specific review. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 657-692. [doi:10.1016/j.leaqua.2003.08.001](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.08.001)
- Woodruffe, C. (1991). Competency by ather name. *Personnel Management*, 23, 30-33.



- World Health Organization [WHO] (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42818>
- Wrzesniewski, A., Schwartz, B., Conger, X., Kanec, M., Omar, A., & Kolditz, T. (2014). Multiple types of motives don't multiply the motivation of West Point cadets. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(30), 10990-10995. <https://doi.org/10.1073/pnas.1405298111>
- Wunderley, L., Reddy, B., & Demer, W. (1998). Optimism and pessimism in business leaders. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 751-760. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1998.tb01729.x>
- Yager, M., Strong, B., Roan, L., Matsumoto, D., & Metcalf, K. A. (2009). *Nonverbal Communication in the Contemporary Operating Environment*. United States Army Research Institute.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yukl, G. & Lepsinger, R. (1995). How to get the most out of 360 feedback. *Training*, 32(12), 45-50.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ.: Prentice Hall.
- Zaccaro, S. J., & Bader, P. (2003). E-Leadership and the challenges of leading E-teams: Minimizing the bad and maximizing the good. *Organizational Dynamics*, 31(4), 377-387. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00129-8](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00129-8)
- Zapalska, A. M., Kelley, T., & Zieser, N. (2015). Strategies for self-leadership development: An example of the U.S. Coast Guard Academy. *International Journal of Business and Public Administration*, 12, 2, 66-75.
- Zawawi, A. A., Kamarunzaman, N. Z., Hussin, Z., & Campbell, J. (2012, June). The power of followership: Leaders, who are you leading. In *Symposium on Humanities, Science and Engineering Research* (pp. 195-199).
- Zhang, Y., Guo, Y., Zhang, M., Xu, S., Liu, X., & Newman, A. (2022). Antecedents and outcomes of authentic leadership across culture: A meta-analytic review. *Asia Pacific Journal of Management*, 39(4), 1399-1435.



- Zhang, Z., & Zhang, Y. (2022). [Retracted] Research on Effective Strategies of College Physical Education Interactive Teaching Based on Machine Learning. *Applied bionics and biomechanics*, 2022(1), 1843514. <https://doi.org/10.1155/2022/1843514>
- Zhao, Y., & Xie, B. (2020). Social effects of engaged leaders on subordinates' experiences in the workplace. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 48(9), 1-11. [doi:10.2224/sbp.9244](https://doi.org/10.2224/sbp.9244)



Apêndice 1 - Princípios de liderança na Academia Agulhas Negras (Estado-Maior do Exército, 1991).

1. **Conhecer a profissão:** Os alunos devem dedicar-se ao estudo das técnicas, procedimentos e doutrinas, além de compreender as questões humanas ao nível da sua equipa.
2. **Autoaperfeiçoar-se:** Os alunos devem procurar conhecimento para o seu crescimento contínuo, sendo vital para orientar os subordinados.
3. **Assumir a responsabilidade:** Os alunos devem ser responsáveis pelos seus atos e dos seus subordinados, evitando transferir culpas, exceto em situações específicas.
4. **Decidir corretamente de forma oportuna:** Os alunos devem tomar decisões fundamentadas na lógica e na análise situacional, podendo envolver decisões coletivas quando necessário.
5. **Desenvolver senso de responsabilidade nos subordinados:** Ao delegar missões, os alunos devem incentivar os seus subordinados a assumirem a responsabilidade pelos seus erros, ganhando assim respeito dos outros.
6. **Ser exemplo:** Os alunos devem ser admirados pelos seus subordinados, demonstrando competência e disciplina, facilitando também o cumprimento das normas e diretrizes existentes.
7. **Conhecer e cuidar do bem-estar dos subordinados:** Os alunos devem conhecer os seus subordinados, como as suas qualidades, defeitos e desejos, fortalecendo desta forma a relação e contribuindo para a eficiência operacional.
8. **Manter os subordinados informados:** Os alunos devem ter uma comunicação clara e constante com os seus subordinados, pois é essencial para o bom desempenho das tarefas e para a sua motivação e organização.
9. **Garantir compreensão e execução das ordens:** Os alunos devem transmitir as ordens de forma clara, verificando a sua compreensão, garantindo que as tarefas sejam cumpridas corretamente.
10. **Treinar a equipa:** Os alunos são responsáveis pelo treino da sua equipa para a coesão, fazendo que cada elemento fique ciente da sua função e da sua importância no sucesso das operações.
11. **Atribuir missões adequadas às capacidades dos subordinados:** Os alunos devem atribuir as missões de acordo com as competências e disponibilidade dos subordinados, respeitando os seus limites.



Apêndice 2 – Guião de entrevista sobre o desenvolvimento de competências de liderança nas academias.

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIA MILITARES
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA EM CONTEXTO
MILITAR: CASO DA ACADEMIA MILITAR PORTUGUESA

Este questionário faz parte do doutoramento em ciências militares realizado pelo **Tenente-Coronel Renato Pessoa dos Santos (Exército Português)**, cujo objetivo principal é elaborar um modelo que permita avaliar de forma holística e integradora o desenvolvimento de competências dos cadetes-alunos da Academia Militar portuguesa, ao longo do percurso académico, no âmbito do comando e liderança. Pretende-se com este questionário compreender como são ministradas as matérias/assuntos de liderança, como também compreender quais os mecanismos/estratégias/programas/etc. utilizados para o desenvolvimento das *soft skills* intrínsecas ao desenvolvimento da liderança nos cadetes.

1. Tem Unidades Curriculares específicas de liderança? Quais os conteúdos (conteúdos gerais)? Os docentes têm formações na área de liderança ou área afim (psicologia ou sociologia)? Qual a carga horária da(s) disciplina(s)? Tempos por semana (horas)? A que anos (1º, 2º, ... 5º ano)? Como é feita a avaliação?
2. Existem ações de formação de liderança (exemplos: programas/workshop e/ou seminários)? Se sim, quais? Quais os seus objetivos (matérias ministradas)? A que anos?
3. Existem outras atividades *ad hoc*, no âmbito da liderança? Se sim, quais? Quais os seus objetivos (matérias ministradas)? A que anos?
4. Realizam investigação científica no âmbito da liderança? Se sim, podem referir as variáveis em estudo?
5. Existem atividades orientadas para a modelagem do Comportamento dos alunos, a nível da ética e dos valores institucionais?
6. Como é que modelam os comportamentos éticos e profissionais dos cadetes?
7. Existem treinos/exercícios específicos para a tomada de decisão? Por exemplo, exercícios que recriam situações extremas? Se sim, podem descrevê-los de uma forma geral?
8. Quais são os métodos e estratégias de treino utilizados para desenvolver habilidades de liderança entre os cadetes?
9. Existem treinos específicos para trabalharem o espírito de grupo e a coesão? Se sim, podem descrevê-los de uma forma geral?
10. Ministram formações específicas sobre Comunicação Efetiva (comportamento não-verbal, gestão de crises, *média training*, etc.? Se sim, como é ensinada? A que anos?



11. Ministram formações que abordem a resolução de conflitos? Se sim, como é ensinada? A que anos?
12. Como é que preparam os futuros comandantes/líderes para lidar com adversidades e desenvolver resiliência?
13. Como é que são avaliadas as *soft skills* que contribuem para o desenvolvimento da liderança nos cadetes?
14. Quais são as tradições e valores que são enfatizados como parte integrante da liderança militar?
15. Existe um modelo que integra todas as atividades relacionadas com a liderança?
16. Conseguem mensurar, qualitativamente ou quantitativamente, o incremento das *soft skills* dos cadetes, ao longo do seu percurso académico?

Agradeço desde já, a sua colaboração.



Apêndice 3 – Guião de entrevista semiestruturada para os cadetes – *Focus Group*

Bloco temático A: Informação fornecida aos entrevistados

Pedir permissão para gravação áudio.

Apresentação do entrevistador.

Fornecer aos entrevistados informação sobre objetivos do *focus group*.

- Finalidade
- Objetivos

Duração e conteúdo da entrevista

Aspetos Deontológicos:

- Agradecer a colaboração
- Garantir a confidencialidade e o anonimato
- Informar sobre o direito à não resposta

Consentimento informado e questionário sociodemográfico (*online*).

“A Academia Militar é uma escola de comandantes e tem como objetivo estimular o desenvolvimento de competências de comando e liderança ao longo do percurso académico de cada cadete-aluno.”

Irão ser realizadas perguntas abertas sobre a formação orientada para o comando e liderança.

Bloco temático B: Conhecimentos de conceitos

Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Perguntas
Operacionalizar conceitos	O que é a liderança.	<i>Numa só frase o que é a liderança?</i>
	O que é comando.	<i>Numa só frase o que é comando?</i>
	Equiparar entre comandante e líder.	<i>Um comandante é um líder? Um líder é um comandante? O que caracteriza um líder?</i>



Bloco temático C: Formação em liderança na Academia Militar

Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Perguntas
Gerais	Identificar as atividades e ações específicas existentes na AM para desenvolver o comando e a liderança.	<i>Ao longo do percurso na AM, quais as atividades e ações ESPECÍFICAS que se recordam com o objetivo claro de desenvolver o comando e a liderança?</i>
	Influência das atividades/ações ministradas na AM para desenvolvimento do comando e a liderança na vida como subalterno.	<i>Ao longo do percurso na AM as atividades e ações ESPECÍFICAS com o objetivo claro de desenvolver e valorizar o comando e a liderança estão a ser suficientes para comandar/liderar no futuro, como Oficiais Subalternos?</i>
	Identificar os valores inculcados na AM.	<i>Quais os valores inculcados na AM ao longo do vosso percurso académico?</i>
	Identificar características de um líder?	<i>Quais as características mais importantes que um oficial subalterno deverá ter para ser um bom comandante? E para ser um bom líder?</i>
Conhecimentos adquiridos	Influência das atividades/ações ministradas na AM na aquisição de valores.	<i>Ao longo do percurso na AM estão a ser transmitidos os valores suficientes para exercerem a liderança no futuro, como subalternos?</i> <i>Quais foram/são as atividades/ações que ajudaram/ajudam o inculcar dos valores referidos?</i>
	Influência das atividades/ações ministradas na AM na aquisição de conhecimentos teóricos.	<i>Ao longo do percurso na AM estão a adquirir os conhecimentos teóricos (conceitos) necessários para comandar/liderar no futuro, como subalternos?</i> <i>Quais foram/são as atividades/ações que ajudaram/ajudam a adquirir os conhecimentos teóricos?</i>
	Influência das atividades/ações ministradas na AM na aquisição conhecimentos técnicos.	<i>Ao longo do percurso na AM conseguiram adquirir o conhecimento técnico (habilidades, competências e procedimentos) necessários para comandar/liderar no futuro como subalternos?</i> <i>Quais foram/são as atividades/ações que ajudaram/ajudam a adquirir os conhecimentos técnicos?</i>
	Influência das atividades/ações práticas ministradas na AM.	<i>Ao longo do percurso na AM realizaram/realizam suficientes atividades práticas como líderes/comandantes que vos ajudaram/ajudam no futuro, como subalternos?</i>



	Identificar se têm capacidade de serem líderes.	<i>Quais foram as atividades/ações?</i> <i>Neste momento, sentem que têm conhecimentos suficientes para serem um líder? Porquê?</i>
Atividades/ações específicas de comando e liderança	Unidade Curricular M311 - Ética e Liderança.	<i>A Unidade Curricular M311 - Ética e Liderança ministrada na AM contribuiu para o vosso dia-a-dia, como Oficiais Subalternos, no âmbito do Comando e Liderança? Porquê?</i> <i>Quais as matérias que deveriam ser EXCLUÍDAS/INCLUÍDAS na Unidade Curricular M311 - Ética e Liderança?</i>
	Integrar novas UC de liderança.	<i>É importante integrar mais UC de comando e liderança ao longo dos anos na AM (exemplos: comportamento humano, liderança de equipas, ...?)</i>
	Estudos de caso (partilha de experiências de oficiais subalternos e sargentos).	<i>Qual a importância de serem apresentados estudos de caso (partilha de experiências de oficiais subalternos e sargentos)?</i>
	Seminários de liderança.	<i>Qual a importância de serem realizados seminários sobre liderança?</i>
	Rotação de funções de comando	<i>É importante que as funções de comando-aluno sejam alternadas, passando por todos os cadetes?</i>
	Outras atividades a inserir no percurso académico.	<i>No âmbito da formação em comando e liderança, durante a frequência da AM, que outras atividades deveriam ser introduzidas? Quando [em que ano académico]?</i>
	Temas a inserir no percurso académico.	<i>No âmbito da formação em comando e liderança, durante a frequência da AM, quais os temas/áreas podem ser trabalhadas e quando?</i>



Bloco temático D: Liderança direta em funções de comando

Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Perguntas
Experiências como subalterno	Identificar as competências mais importantes para a liderança direta como subalterno. Completar de frases:	<i>Das competências que se indicam quais consideram as mais importantes para a liderança direta como oficiais subalternos? Porquê? [Anexo A]</i> <i>“Como subalterno, o mais difícil na liderança será...”</i> <i>“No âmbito do Comando e Liderança, a AM irá ajudar-me em...”</i> <i>“No âmbito do Comando e Liderança, gostaria que na AM me preparem para...”</i>



Apêndice 4 – Questionário aplicado aos oficiais subalternos do Exército Português.

Liderança da Academia Militar

A Academia Militar possui o Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança (CEDL) que tem por missão formar, promover ou participar, no Exército ou com outras instituições militares e civis, em atividades, projetos e divulgação de conhecimento científico na área do comando e liderança. Com o presente questionário pretende-se fortalecer um modelo integrativo do desenvolvimento de comando e liderança, orientado sobretudo para a formação. O estudo tem como investigador principal o TCOR INF Renato Santos.

O tempo de resposta ao questionário é de 10 a 15 minutos, e quem terá acesso às respostas é a equipa de investigação. Se, em algum momento, decidir que não quero participar, posso desistir e não preciso de explicar as minhas razões e isso não terá nenhuma consequência negativa para mim. Compreendo que não ganho nada diretamente por participar neste estudo, mas a minha participação poderá ser muito útil para outros militares no futuro. No final do estudo poderei ter acesso aos resultados do mesmo, através da solicitação aos investigadores.

Para qualquer esclarecimento, contactar santos.recp@exercito.pt

1. Aceito participar: ☐ Sim

Dados sociodemográficos

2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
3. Idade: _____
4. Arma/Serviço: _____
5. Posto: ☐ Alferes/Tenente ☐ Capitão
6. Quantas missões internacionais participou (FND e/ou END): _____
7. Teatros de Operações onde cumpriu missões:
- ☐ Afeganistão; ☐ Iraque; ☐ RCA; ☐ Líbano; ☐ Kosovo; ☐ Bósnia;
- ☐ Outro: _____
8. O que entende por liderança (uma frase)
9. Tendo em conta a sua experiência, identifique 3 (TRÊS) características que deve possuir um LÍDER de baixos escalões (liderança direta).
10. Tendo em conta a sua experiência, identifique 3 (TRÊS) características que deve possuir um SEGUIDOR/LIDERADO de baixos escalões (liderança direta).
11. Considere a(s) SITUAÇÃO(ÕES) EXTREMA(S) QUE VIVENCIOU (exemplo: durante uma missão num Teatro de Operações). Em situações similares a essa(s),



identifique 3 (TRÊS) características que deve ter um LÍDER (liderança direta).

12. Considere a(s) SITUAÇÃO(ÕES) EXTREMA(S) QUE VIVENCIAU (exemplo: durante uma missão num Teatro de Operações). Em situações similares a essa(s), identifique 3 (TRÊS) características que deve ter um SEGUIDOR/LIDERADO.

Formação em liderança

13. Com esta secção pretende-se analisar e contribuir para o melhoramento da formação em comando e liderança. Responda considerando a escala apresentada:

1-Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Nem concordo, nem discordo; 4- Concordo parcialmente; 5- Concordo totalmente

14. Ao longo do meu percurso na AM as atividades e ações ESPECÍFICAS com o objetivo claro de desenvolver e valorizar o comando e a liderança foram suficientes para comandar/liderar como Of. Subalterno?	1	2	3	4	5
15. Ao longo do meu percurso na AM consegui adquirir o conhecimento técnico (habilidades, competências e procedimentos) necessário para comandar/liderar como subalterno.	1	2	3	4	5
16. Ao longo do meu percurso na AM consegui adquirir os conhecimentos teóricos (conceitos) necessários para comandar/liderar como subalterno.	1	2	3	4	5
17. Ao longo do meu percurso na AM foram-me transmitidos os valores suficientes para eu exercer a liderança como subalterno.	1	2	3	4	5
18. Ao longo do meu percurso na AM realizei atividades suficientes como líder e chefe durante as atividades práticas (exemplo, campo; dinâmicas de grupo pontuais, etc.).	1	2	3	4	5
19. A Unidade Curricular M311 - Ética e Liderança ministrada na AM contribuiu para o meu dia-a-dia, como Of. Subalterno, no âmbito do Comando e Liderança.	1	2	3	4	5
20. No âmbito do Comando e Liderança, a instrução ministrada no Corpo de Alunos da AM, contribuiu para a minha formação, como Chefe e Líder.	1	2	3	4	5
21. Neste momento, tenho conhecimentos suficientes para ser um líder.	1	2	3	4	5

22. tendo em conta a sua experiência como Oficial, quais as matérias que deveriam ser EXCLUÍDAS da Unidade Curricular M311 - Ética e Liderança.
23. Tendo em conta a sua experiência como Oficial, quais as matérias que deveriam ser INSERIDAS na Unidade Curricular M311 - Ética e Liderança.
24. No âmbito da formação em Comando e Liderança, durante a frequência da AM, é necessário existir (pode escolher várias opções), considerando a seguinte escala:

1-Nada importante; 2-Pouco importante; 3-Muito importante; 4-Fundamental

Estudos de caso (partilha de testemunhos de oficiais subalternos)	1	2	3	4
Seminários de liderança	1	2	3	4
Exercícios práticos no Corpo de Alunos direcionados para a Liderança	1	2	3	4
Disciplinas específicas de liderança ao longo dos anos	1	2	3	4

25. No âmbito da formação em Comando e Liderança, durante a frequência da AM, outras atividades que deveriam ser introduzidas:



26. No âmbito da formação em Comando e Liderança, durante a frequência da AM, é necessário existir "trabalhar" as seguintes temas/áreas (pode escolher várias opções):

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Em nenhum ano
Comunicação verbal e não-verbal						
O que é ser liderado (follower) para depois liderar						
Valores inerentes ao comando e liderança						
Autocontrolo/Autoconfiança						
Inteligência emocional						
Gestão de Conflitos						
Teorias e conceitos						
Provas de situação - Tomada de decisão						
Motivação						

27. No âmbito da formação em Comando e Liderança, durante a frequência da AM, outros temas/áreas a "trabalhar":

28. No Curso de Promoção a Capitão, no âmbito do Comando e Liderança, eu gostaria que fosse abordado:

29. Neste momento, qual a frase que para si faz mais sentido:

☐ Eu lidero para seguir ; ☐ Eu sigo para liderar



Apêndice 5 – Questionário aplicado aos docentes da Academia Militar

Docente do Ensino Superior: Um líder na sala de aula.

O presente estudo é sobre a importância das *soft skills* de liderança nos docentes do Ensino Superior, em contexto de sala de aulas.

Entende-se por *soft skills*, o conjunto de traços de personalidade, de carácter, de atitudes e comportamentos, que caracterizam o relacionamento dos indivíduos entre si. Ou seja, as *soft skills* são competências que não se encontram dentro de uma amplitude simplesmente técnica, mas sim relacionadas à forma como comunicamos, nos expressamos e colaboramos com os outros.

Não existem respostas certas ou erradas.

Pedimos apenas a sua opinião livre e sincera.

As suas respostas são anónimas e confidenciais, apenas do conhecimento dos investigadores.

Em momento algum, qualquer dado de identificação será associado ao questionário.

As respostas serão tratadas em conjunto e nunca a título individual.

O preenchimento do questionário demora cerca de 10 minutos.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Para qualquer questão, por favor contacte cedlider@academiamilitar.pt

☐ Sim, concordo e aceito participar no estudo de forma voluntária.

Dados sociodemográficos

1. Docente ☐ Civil ☐ Militar

2. Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Idade _____

4. Área que leciona ☐ Ciências exatas ☐ Ciências sociais ☐ Outra

5. Anos de docente ☐ 0-5 ☐ 06-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ mais de 20

6. Anos de docente na AM ☐ 0-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ mais de 20



Competências de um líder - *Soft skills*

7. Tendo em consideração que as *soft skills* são competências que não se encontram dentro de uma amplitude simplesmente técnica, mas sim relacionadas à forma como comunicamos, nos expressamos e colaboramos com os outros, por favor responda às seguintes questões, de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem concordo, nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

As <i>soft skills</i> que caracterizam um líder são inatas a cada indivíduo, não podem ser aprendidas	1	2	3	4	5
As <i>soft skills</i> que caracterizam um líder são mais importantes do que a experiência profissional.	1	2	3	4	5
As <i>soft skills</i> que caracterizam um líder são mais importantes do que a formação académica.	1	2	3	4	5
As <i>soft skills</i> que caracterizam um líder desenvolvem-se naturalmente com a maturidade e a experiência pessoal e profissional.	1	2	3	4	5
As <i>soft skills</i> que caracterizam um líder são o complemento que faz com que as competências técnicas se destaquem num indivíduo.	1	2	3	4	5
As instituições de ensino deveriam ter um papel ativo no desenvolvimento das <i>soft skills</i> dos alunos.	1	2	3	4	5



8. Como docente do Ensino Superior, quais as *soft skills* que um docente deve ter em sala de aula. Responda de acordo com a seguinte escala:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem concordo, nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

Comunicação efetiva	1	2	3	4	5
Assertividade	1	2	3	4	5
Capacidade de negociação	1	2	3	4	5
Proatividade	1	2	3	4	5
Capacidade de persuasão	1	2	3	4	5
Gestão de <i>stress</i>	1	2	3	4	5
Gestão de conflitos	1	2	3	4	5
Gestão de tempo	1	2	3	4	5
Trabalhar em equipa	1	2	3	4	5
Inteligência emocional	1	2	3	4	5
Ética e Moral	1	2	3	4	5
Resiliência	1	2	3	4	5
Adaptabilidade	1	2	3	4	5
Criatividade	1	2	3	4	5
<i>Networking</i>	1	2	3	4	5
Flexibilidade	1	2	3	4	5
Iniciativa	1	2	3	4	5
Pensamento crítico	1	2	3	4	5
Autonomia	1	2	3	4	5
Perceção multicultural	1	2	3	4	5
Tomada de decisão	1	2	3	4	5
Resolução de problemas	1	2	3	4	5

9. Para além das anteriores *soft skills* que um docente deve ter em sala de aula, considero mais as seguintes... (completar a frase se necessário):



10. Neste grupo deverá pensar em si como docente (líder na sala de aula dos seus alunos) e depois assinalar o número que melhor reflete o seu grau de concordância com cada afirmação (responder de acordo com a seguinte escala):

- 0. Nunca
- 1. Ocasionalmente
- 2. Algumas vezes
- 3. Muitas vezes
- 4. Frequentemente

1.					
2.					
3. Não atuo no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam	0	1	2	3	4
4. Foco a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios das regras	0	1	2	3	4
5. Evito envolver-me quando surgem questões importantes	0	1	2	3	4
6. Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes	0	1	2	3	4
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22. Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	0	1	2	3	4
23. Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões	0	1	2	3	4
24. Mantenho-me a par de todos os erros	0	1	2	3	4
25. Exibo um sentido de poder e de confiança	0	1	2	3	4
26. Apresento uma visão motivadora do futuro	0	1	2	3	4
27. Dirijo a minha atenção para as falhas a fim de atingir os objetivos esperados	0	1	2	3	4
28. Evito tomar decisões	0	1	2	3	4
29.					
30.					
31.					
32.					
33.					



34.					
35.					
36. Expresso confiança de que os objetivos serão alcançados	0	1	2	3	4
37.					
38. Uso métodos de liderança que são satisfatórios	0	1	2	3	4
39.					
40.					
41.					
42.					
43. Sou eficaz em ir ao encontro das necessidades da organização	0	1	2	3	4
44.					
45.					

11.

Considero que as plataformas digitais prejudicam a minha influência sobre os alunos.	0	1	2	3	4

12. Defino liderança como... _____

13. Eu ensino porque... _____

14. Para um docente, ser líder numa sala de aula é... _____

15. Para mim, as principais dificuldades sentidas no ensino à distância são... _____

16. Por favor, emita a sua opinião, respondendo às seguintes questões a partir da escala apresentada. Não existem respostas certas ou erradas.

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem concordo, nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

1. Em situações difíceis espero sempre o melhor	1	2	3	4	5
2. Para mim é fácil relaxar	1	2	3	4	5
3.					
4. Sou sempre otimista em relação ao futuro	1	2	3	4	5
5. Eu gosto muito dos meus amigos	1	2	3	4	5
6.					
7.					
8. Eu não me incomodo com facilidade	1	2	3	4	5
9. Raramente espero que as coisas boas me aconteçam	1	2	3	4	5
10.					



Apêndice 6 – Axiomas de comunicação.

AXIOMAS DA COMUNICAÇÃO

Também, como nos sistemas (e.g., familiares), a comunicação na liderança é fator determinante para as relações entre o líder e os liderados, sendo a mesma vinculada pelo conceito da Escola de Palo Alto⁵³ de que *tudo é comunicação* – processo essencial que sempre vigora numa relação, através da cognição, das emoções, e dos comportamentos e atitudes (Dias, 2011).

Um dos percursos da Escola de Palo Alto foi Paul Watzlawick que publicou, em 1967, a obra *Pragmáticas da Comunicação Humana*, onde se traduzia uma teoria da comunicação em cinco axiomas (Visser, 2007):

1. *É impossível não comunicar*: Todo o comportamento tem potencial para se tornar comunicativo, pois os comportamentos, verbal ou não-verbais, provocam interpretações por terceiros, e por sua vez efeitos comportamentais.
2. *A comunicação inclui níveis de conteúdo e relações, assim como modos verbais e não-verbais*: Quando comunicamos enviamos mensagens, verbais e não-verbais, consideradas como conteúdo. O nível da relação entre emissor e recetor será determinado pela forma como o conteúdo vai ser decodificado
3. *A interpretação da comunicação acontece através da pontuação*: Os procedimentos de interação são permutas contínuas de mensagens onde é necessário e importante fazer pausas para possibilitar a organização do comportamento enquanto se comunica.
4. *A interação é simétrica ou complementar*: Quando se comunica da mesma forma, os intervenientes da comunicação comportam-se simetricamente, e quando existe uma interação complementar verifica-se que um lado tem um papel primário e outro um papel secundário.
5. *As relações são governadas por regras*: Os sistemas contínuos de interação são reproduzidos por normas de relações. A comunicação inclui códigos analógicos que expressam sentimentos através de símbolos, e códigos digitais que atuam na acoplagem dos símbolos com os seus significados (Visser, 2007).

⁵³ Na escola de Palo Alto desenvolveu-se a perspetiva teórica própria da comunicação interpessoal diferente do paradigma da comunicação linear, baseada em pressupostos teóricos, como a teoria do *feedback* num esquema circular da cibernética e na teoria geral dos sistemas, de Ludwig von Bertalanffy.



Esta perspetiva não invalida o reconhecimento da complexidade das relações sociais, pois os fundadores de Palo Alto defendem que a ação social é um processo complexo de expectativas, emoções, sentimentos, códigos e relações em permanente construção. Para estes autores a comunicação está presente em todas as ações de cada um de nós (Borelli, 2005). Ser “comunicativo” significa transmitir prontamente os outros dos seus pensamentos, estando disponível para conversar e partilhar informações (Johansson, Miller, & Hamrin, 2014). Portanto, um líder comunicativo é aquele que envolve os liderados no diálogo, partilha e procura ativamente o *feedback* dos mesmos, pratica a tomada de decisão participativa e é percebido como acessível e envolvido (Johansson et al., 2014). De acordo com o referencial teórico da sua revisão sistemática, Laajalahti (2018) concluiu que as competências comunicacionais interpessoais dos líderes estão agrupadas em várias dimensões (e.g., cognitiva, comportamental e afetiva) podem ser avaliadas, utilizando vários critérios como por exemplo, a eficácia e a adequação, expressividade, sensibilidade e controle.

Clutterbuck e Hirst (2002) mencionam que os líderes que não conseguem comunicar bem, não são realmente líderes, pois uma coisa é ter uma posição na organização e outra é cumprir o papel com sucesso. Para isso, segundo estes autores, no âmbito da comunicação, os líderes devem:

- Adquirir um elevado grau de autodomínio e de autoconsciência;
- Ser excelentes ouvintes;
- Ser exemplos (modelos-tipo) – na forma de aprendizagem e pelos valores corporativos transmitidos;
- Ser criativos;
- Transpor para os liderados, a sua visão, as suas emoções e as ambições que tem para a equipa/departamento/organização.

Posto isto, poder-se-á afirmar que os líderes comunicativos são melhores ou superam os líderes não comunicativos na realização de objetivos organizacionais e na motivação dos liderados. Por essa razão é que se torna importante apoiar, desenvolver e avaliar as competências comunicativas dos líderes organizacionais (Johansson et al., 2014). O desenvolvimento das competências de comunicação essenciais à liderança não se adquire em meros exercícios em sala de aula. Embora algumas teorias e técnicas possam ser transmitidas pela prática fora do local de trabalho, a maior parte da aprendizagem é adquirida

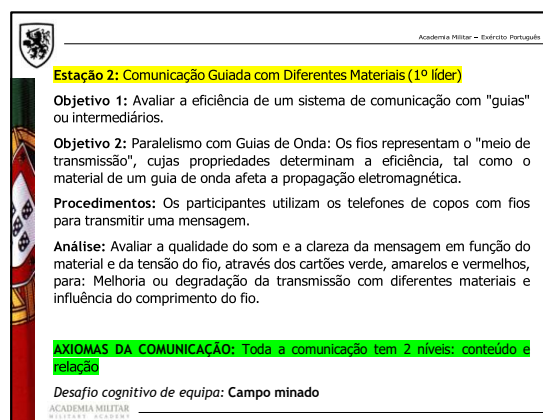
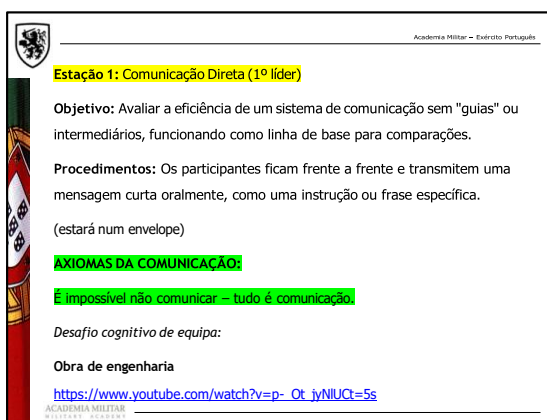
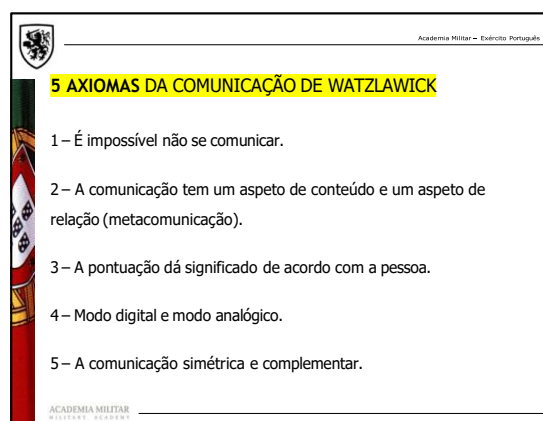
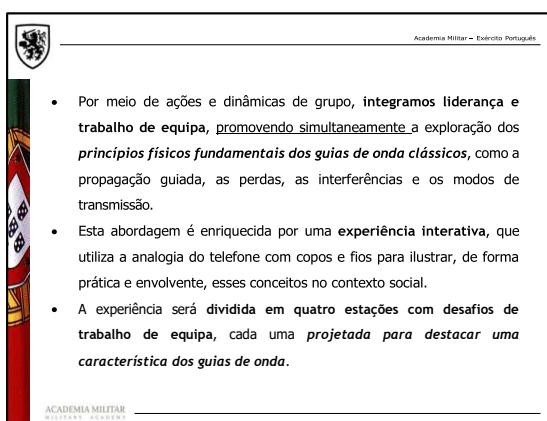


através da reflexão (Clutterbuck & Hirst, 2002). A proposta de “princípios” de liderança comunicativa envolve, portanto, um processo de interpretação e organização de obras originais. De entre os princípios que norteiam a comunicação no processo de liderança, Johansson et al. (2014) fazem referência aos seguintes:

- Os líderes comunicativos aprendem e permitem que os liderados se autogestionam;
- Os líderes comunicativos fornecem estruturas para facilitarem o trabalho;
- Os líderes comunicativos estabelecem expectativas claras e bem definidas;
- Os líderes de comunicação são acessíveis, atenciosos e expressam uma preocupação pelos liderados;
- Os líderes de comunicação envolvem-se ativamente nas soluções dos problemas, acompanham o *feedback* e advogam pela unidade;
- Os líderes comunicativos transmitem orientações e coadjuvam os outros a alcançar seus objetivos;
- Os líderes comunicativos envolvem-se ativamente na estruturação das mensagens a passar;
- Os líderes comunicativos possibilitam e apoiam no “dar sentido a...” através dos *feedbacks*.



Apêndice 7 – Apresentação do enquadramento teórico relacionando a matéria da UC E706 e a importância da comunicação na liderança.





Desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar: Caso da Academia Militar Portuguesa

Estação 3: Comunicação com Interferências

Objetivo: Paralelismo com Guias de Onda: As barreiras físicas simulam irregularidades ou imperfeições nos guias, enquanto os ruídos externos representam interferências eletromagnéticas em sistemas de comunicação.

Procedimento: Nos mesmos telefones, encostar numa mesa/cadeira os fios, e ruídos ambientais (conversas paralelas ou sons). Os participantes tentam transmitir a mensagem sob essas condições.

Análise: Observar as alterações na clareza e eficiência da comunicação e identificar os principais fatores de interferência.

AXIOMAS DA COMUNICAÇÃO: Pontuação e sequência dos factos

Desafio cognitivo de equipa: Dilema do Totem e tabu

Estação 4: Comunicação Indireta com Propagação Social

Objetivo: Paralelismo com Guias de Onda: Este exercício reflete como modos inadequados de propagação, ou "acoplamento fraco", podem levar a perdas ou distorções significativas no sinal.

Procedimento: Telefone sem fio. O objetivo dessa dinâmica em grupo é demonstrar o quanto o ruído na comunicação (ou seja, a não compreensão do que está sendo transmitido) é capaz de causar sérias distorções no modo como uma mensagem é disseminada dentro da organização.

Análise: Avaliar a degradação da mensagem ao longo do "canal" humano e Comparar a eficiência da propagação guiada (telefone de copos) com a propagação "aberta" e social.

AXIOMAS DA COMUNICAÇÃO: Comunicação digital e comunicação analógica

AXIOMAS DA COMUNICAÇÃO: Interação simétrica e interação complementar

Desafio cognitivo de equipa: Mensagem passada

Dilema do Totem e tabu

No nosso país, a tortura de prisioneiros de guerra é proibida. São tenentes do Exército e recebem um prisioneiro recém-capturado que grita: "Alguns de vocês morrerão às 21h35". Suspeita-se que ele sabe de um ataque terrorista a uma discoteca. Para saber mais e salvar pessoas civis, a vossa decisão era torturá-lo?

(cada cadete tem a sua resposta num envelope e tem de defender a sua posição durante 5 minutos)

Resultados Esperados para a Unidade Curricular

1. Qualidade do Meio de Transmissão:

- Fios rígidos e materiais com uma maior condutividade (como fios metálicos) proporcionarão melhor propagação das vibrações, tal como materiais de alta condutividade melhoram a eficiência dos guias de onda.
- Fios com comprimentos maiores tendem a introduzir perdas, como ocorre com guias mais longos.

2. Impacto das Interferências:

- Barreiras físicas e ruídos externos reduzirão a clareza da mensagem, em analogia com interferências externas nos guias.

3. Modos de Propagação:

- O "telefone sem fio" demonstrará como modos não guiados levam a distorções, tal como modos inadequados de propagação em guias de onda afetam a transmissão de sinais.

Os 5 axiomas da comunicação de Watzlawick são essenciais para a liderança porque ajudam a compreender e gerir as interações humanas, promovendo uma comunicação mais eficaz.

- 1. É impossível não comunicar:** Todo comportamento transmite uma mensagem, exigindo que o líder seja intencional nas suas ações.
- 2. Níveis de conteúdo e relação:** A forma como se comunica afeta a relação e a confiança dentro da equipa.
- 3. Pontuação das sequências:** Evitar mal-entendidos e alinhar expectativas é crucial para uma comunicação harmoniosa.
- 4. Comunicação digital e analógica:** O líder deve dominar tanto a comunicação verbal quanto a não verbal para motivar e inspirar.
- 5. Interações simétricas e complementares:** Saber equilibrar igualdade e autoridade é essencial para liderar com flexibilidade e eficácia.

Estes princípios ajudam a construir relações sólidas, resolver conflitos e alinhar a equipa com os objetivos organizacionais.

Link para avaliar a atividade:

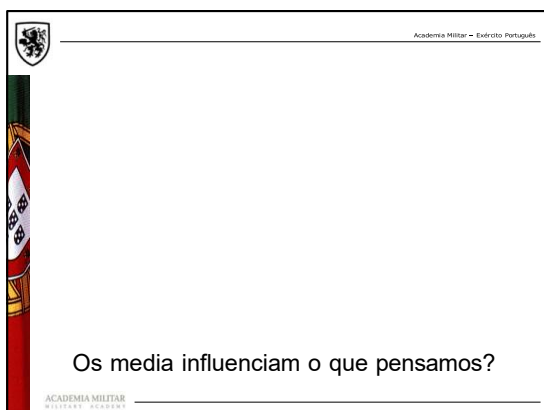
<https://forms.gle/LsR5LEpVF9Lv7o6Z8>



Apêndice 8 – Apresentação do enquadramento teórico relacionando a matéria da UC H223 e a importância da comunicação na liderança (exemplo).



- Por meio de ações e dinâmicas de grupo, **integramos liderança e o desenvolvimento de soft skills, promovendo simultaneamente** a exploração do conteúdo da UC - os média e o impacto social/intervenção nas crises.
- **As aulas serão divididas em três partes com desafios práticos.**



Conteúdo da UC - Media e impacto social

Teoria da Comunicação em Duas Etapas (Two-step flow) (Paul Lazarsfeld e Elihu Katz)

TEORIA DO FLUXO COMUNICACIONAL EM DUAS ETAPAS

A maioria das pessoas **não é diretamente influenciada** pelos meios de comunicação. Formam suas opiniões com base nos "líderes de opinião".

A teoria destaca que a **influência dos meios de comunicação é seletiva**.

Os líderes de opinião recebem inicialmente o conteúdo dos média, interpretam-no e depois disseminam as suas opiniões para o público geral.



Desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar: Caso da Academia Militar Portuguesa

Academia Militar – Exército Português

Conteúdo da UC - Media e impacto social

Na prática, essa teoria pode ser observada em várias situações, como:

- **Marketing e Publicidade:** existem marcas que utilizam influenciadores para promover produtos, confiando que estes líderes de opinião irão influenciar seus “fãs”.
- **Política:** Nas campanhas eleitorais, os candidatos focam-se, por vezes, a ganhar o apoio dos líderes comunitários. Estes, por sua vez, influenciam os eleitores locais.
- **Saúde Pública:** Campanhas de saúde podem envolver profissionais respeitados para disseminar informações importantes influenciando a comunidade.

ESSA TEORIA CONTINUA RELEVANTE HOJE, ESPECIALMENTE COM O CRESCIMENTO DAS **REDES SOCIAIS**, ONDE INFLUENCIADORES DIGITAIS DESEMPENHAM UM PAPEL SIMILAR.

ACADEMIA MILITAR
MILITARY ACADEMY

Academia Militar – Exército Português



ACADEMIA MILITAR
MILITARY ACADEMY

Academia Militar – Exército Português



ACADEMIA MILITAR
MILITARY ACADEMY

Academia Militar – Exército Português

Eleições de 2008 e 2012

Durante as campanhas presidenciais, a equipa de Barack Obama **identificou e mobilizou líderes comunitários e ativistas locais** para transmitir a sua mensagem.

(sindicatos, organizações de base comunitária e igrejas)

Objetivo influenciar eleitores, sobretudo em comunidades afro-americanas e latinas. Os **líderes locais** ajudaram a traduzir as políticas de Obama numa linguagem acessível e culturalmente relevante, ampliando a sua influência.

No Reino Unido, durante o **referendo do Brexit**, a campanha pró-saída (Leave) utilizou influenciadores locais em áreas específicas.

Exemplo: Nas comunidades pesqueiras no norte de Inglaterra, os **líderes locais destacaram os benefícios económicos de sair da União Europeia**, moldando a opinião pública nos territórios com elevado ceticismo em relação às instituições europeias.



ACADEMIA MILITAR
MILITARY ACADEMY

Academia Militar – Exército Português

Exercício 1:

Contexto: Promoção da vacinação contra a gripe em comunidades rurais.

Situação: São profissionais de saúde que precisam aumentar a adesão à vacinação contra a gripe nas comunidades rurais. Para isso, devem convencer os líderes locais, que atuarão como multiplicadores dessa mensagem.

Dividir os alunos em **dois grupos** principais:

- **Grupo dos profissionais de saúde** (devem criar uma mensagem persuasiva para os líderes locais).
(grupos de profissionais)
- **Grupo dos líderes locais:** Representarão os diferentes perfis.

Cada "profissional de saúde" apresenta sua mensagem para um "líder local". O "líder local" reage com base no perfil que representa, questionando, aceitando ou sugerindo mudanças na mensagem.

ACADEMIA MILITAR
MILITARY ACADEMY

Academia Militar – Exército Português

Preparação (15 minutos):

Grupo dos profissionais de saúde

- Definir o porta-voz (líder político)
- Preparar texto, linhas gerais

Grupo dos líderes locais

- Definir quem é quem
- Pensar possíveis dúvidas que gostaria de ver esclarecidas

Ação (3 minutos para cada político) - separados
(direito a 2 perguntas)

Avaliação

ACADEMIA MILITAR
MILITARY ACADEMY



Apêndice 9 – Exemplo do logótipo do Centro de Estudos de Desenvolvimento de Liderança, como de *template* institucional para todos os assuntos relativos à liderança.

