

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS
CURSO DE PROMOÇÃO A OFICIAL SUPERIOR DA FORÇA AÉREA
2021/2022



TII

O PROFESSOR MILITAR ENQUANTO LÍDER

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.

Rui Pedro Marcolino Carvalho
CAP/TOMET



**INSTITUTO UNIVERSITÁRIO MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS**

O PROFESSOR MILITAR ENQUANTO LÍDER

CAP/TOMET Rui Pedro Marcolino Carvalho

Trabalho de Investigação Individual do CPOS FA 2021/2022

Pedrouços 2022



**INSTITUTO UNIVERSITÁRIO MILITAR
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS**

O PROFESSOR MILITAR ENQUANTO LÍDER

CAP/TOMET Rui Pedro Marcolino Carvalho

Trabalho de Investigação Individual do CPOS FA 2021/2022

Orientador: TCOR/TMMA Nuno Alberto Rodrigues Santos Loureiro

Pedrouços 2022



Declaração de compromisso Anti-plágio

Eu, Rui Pedro Marcolino Carvalho, declaro por minha honra que o documento intitulado O Professor Militar Enquanto Líder corresponde ao resultado da investigação por mim desenvolvida, enquanto auditor do Curso de Promoção a Oficial Superior – Força Aérea 2021/2022 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.

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

Pedrouços, 27 de janeiro de 2022

Rui Pedro Marcolino Carvalho
CAP/TOMET



Agradecimentos

Para a realização deste Trabalho de Investigação Individual (TII) foi vital a participação de um número considerável de verdadeiros camaradas.

Assim, começo por dirigir o meu inestimável apreço ao TCOR/TMMA Nuno Loureiro, meu Orientador, pela resiliência evidenciada durante sua orientação, constituída por rigor e disponibilidade e pela partilha de amplos conhecimentos na área da liderança e da eficácia da formação, demonstrados ao longo da elaboração do presente trabalho.

Ao coordenador da Área de Ensino Específico da Força Aérea, o COR/PILAV Carlos Paulino, aos diretores de curso, ao antecessor e ao atual, COR/TINF Francisco Cosme e COR/TOCC Diamantino Fernandes, pela mestria, conhecimento e arte que colocaram na direção do curso, em tempo de pandemia.

Ao Capitão António Azevedo por me ter esclarecido inúmeras questões durante a fase exploratória.

À Capitã Ana Gomes, sempre disponível para dar o seu apoio incondicional, a quem dele precisa, em virtude da sua vontade de ajudar e dos seus amplos conhecimentos na área do comportamento humano.

À Primeiro-sargento Solange Ferreira por ter sido a minha ponte com a Força Aérea na recolha de contatos, prontificando-se como sempre, a dar apoio quando necessário.

Ainda na fase exploratória, tive o apoio imensurável dos 38 distintos camaradas do curso, pois não só permitiram validar o questionário, como foram preciosos no momento de reforçar o pedido de resposta, aos participantes nos questionários. A todos o meu bem-haja por terem contribuído, diretamente, para que esta parte decisiva do TII fosse bem-sucedida.

Aos participantes deste estudo de caso, auditores do CPOS-FA 2019/2020 da 1.^a e 2.^a edições, os respetivos docentes militares da FA, a desempenhar funções no IUM, à época, assim como os atuais chefes de serviço dos auditores. Todos, contribuíram diretamente para a construção do presente trabalho de investigação.

À Ana Margarida, aos nossos meninos Vicente e Francisco, agradeço por terem compreendido, incondicionalmente, a minha ausência durante este período.

A todos, sem exceção, quero expressar o meu profundo agradecimento.



Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico e Conceptual.....	4
2.1 Estilos de Liderança.....	4
2.2 Eficácia da formação	7
2.3 Relação entre os estilos de liderança e a eficácia da formação	9
2.4 Modelo de análise	10
3. Metodologia e método	11
3.1 Metodologia.....	11
3.2 Método.....	11
3.2.1 Participantes e procedimento	11
3.2.2 Instrumentos de recolha de dados	13
3.2.3 Técnicas de tratamento de dados.....	16
4. Análise dos dados e discussão dos resultados	17
4.1 A liderança dos docentes militares	17
4.1.1 Síntese conclusiva e resposta à QD1.....	21
4.2 A eficácia do ensino e formação militar	21
4.2.1 Síntese conclusiva e resposta à QD2.....	24
4.3 A relação entre a liderança dos docentes militares e a eficácia da formação, e resposta à QC.....	24
5. Conclusões.....	28
Referências bibliográficas	31

Índice de Figuras

Figura 1 – Representatividade da amostra	11
Figura 2 – Caracterização da amostra de auditores (n=45).....	11
Figura 3 – Caracterização da amostra de chefes de serviço (n=34)	12
Figura 4 – Médias dos fatores de liderança	18



Índice de Tabelas

Tabela 1 – Dimensões, subescalas e subsubescalas do MLQ-6S	14
Tabela 2 – Dimensões da Eficácia da Formação	15
Tabela 3 – Pontuação média dos EL percebidos pelos auditores (n=45)	17
Tabela 4 – Pontuação média dos EL percebidos pelos docentes (n=8)	18
Tabela 5 – Média dos fatores de liderança percebidos pelos auditores (n=45).	19
Tabela 6 – Média dos fatores de liderança percebidos pelos docentes (n=8).	20
Tabela 7 – Test-t Student nos EL percebidos entre as amostras de auditores e CS	21
Tabela 8 – Dimensões da Eficácia da Formação (Reação, Comportamento e Resultados)	22
Tabela 9 – Dimensões da Eficácia da Formação (Aprendizagem).....	22
Tabela 10 – Médias das dimensões da Eficácia da Formação (Reação, Comportamento e Resultados)	23
Tabela 11 – Dimensões da Eficácia da Formação (Comportamento e Resultados).....	23
Tabela 12 – Médias das dimensões da Eficácia da Formação (Reação, Comportamento e Resultados)	23
Tabela 13 – Test t de Student das dimensões Transferência e Desempenho	24
Tabela 14 – Correlações entre os fatores dos EL (n=45)	25
Tabela 15 – Correlações entre dimensões da EF e fatores dos EL.....	26
Tabela 16 – Resumo do modelo de regressão entre o LT e EF.....	26
Tabela 17 – Análise de variância entre o LT e o EF	26
Tabela 18 – Coeficientes na regressão entre o LT e EF	27

Índice de Apêndices

Apêndice A – Modelo de Análise	Apd A-
--------------------------------------	--------



Resumo

A formação é uma necessidade das organizações e a sua eficácia é ponto chave na otimização do desempenho pessoal e profissional dos indivíduos. Por outro lado, as lideranças conferem aos indivíduos percepções de credibilidade, confiança e orgulho, garantindo a satisfação e motivação em contexto organizacional, induzindo efeitos na melhoria do desempenho profissional. Desta forma, há uma relação que emerge e está latente em contexto militar.

Mediante uma estratégia de investigação quantitativa e um raciocínio dedutivo, este estudo de caso pretende analisar a relação entre a liderança dos docentes militares da Força Aérea e a eficácia da formação do Curso de Promoção a Oficial Superior.

Pelos resultados obtidos concluiu-se que os auditores percecionam, nos seus docentes, um estilo preponderantemente transaccional e um nível de liderança transformacional moderado, enquanto que os docentes consideram apresentar um estilo de liderança transformacional e um nível de liderança transformacional elevado. A eficácia da formação é percecionada como moderada, tanto pelos auditores como pelos seus atuais chefes de serviço. Por fim, ficou demonstrada uma correlação positiva forte entre a *eficácia da formação* e a *liderança transformacional* e que a *liderança transformacional* é preditora da *eficácia da formação*.

Palavras-chave:

Liderança, estilos de liderança, liderança militar, professor líder, eficácia da formação, transferência da formação



Abstract

Training is a need for organizations and their effectiveness is a key point in optimizing the personal and professional performance of individuals. On the other hand, leaders give individuals perceptions of credibility, trust and pride, ensuring satisfaction and motivation in an organizational context, inducing effects on the improvement of professional performance. In this way, there is a relationship that emerges and is latent in the military context.

Through a quantitative research strategy and a deductive reasoning, this case study aims to analyze the relationship between the leadership of military teachers of the Air Force and the effectiveness of the Promotion Course to Field Officer.

The results obtained conclude that the auditors perceive, in their teachers, a predominantly transactional leadership style and a moderate level of transformational leadership, while the teachers consider to present a transformational leadership style and a high level of transformational leadership. The effectiveness of training is seen as moderate, both by auditors and by their current heads of service. Finally, a strong positive correlation was demonstrated between the effectiveness of training and transformational leadership and that transformational leadership is a predictor of the effectiveness of training.

Keywords:

Leadership, leadership style, military leadership, teacher leadership, training effectiveness, learning transfer



Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

A

AFA	Academia da Força Aérea
AM	Academia Militar

C

CPOS	Curso de Promoção a Oficial Superior
CS	Chefe de Serviço

D

DL	Decreto-Lei
----	-------------

E

EF	Eficácia da Formação
EL	Estilos de Liderança
EN	Escola Naval
ESM	Ensino Superior Militar

F

FA	Força Aérea
FFAA	Forças Armadas
FRLM	<i>Full Range Leadership Model</i>

G

GNR	Guarda Nacional Republicana
-----	-----------------------------

I

IESM	Instituto de Estudos Superiores Militares
IUM	Instituto Universitário Militar

O

OE	Objetivo Específico
OG	Objetivo Geral



P

PD Pergunta Derivada

PP Pergunta de Partida

Q

QRF Questionário de Reação à Formação

T

TII Trabalho de Investigação Individual



1. Introdução

No Instituto Universitário Militar (IUM) é ministrado o Curso de Promoção a Oficial Superior (CPOS), consistindo num curso pós-graduado em ciências militares, com a finalidade de conferir aos respetivos auditores¹ as “competências e conhecimentos técnico-militares para o desempenho de cargos e para o exercício de funções como oficiais superiores” (IUM, 2018, p. I-I-2). O CPOS, inserido na formação ao longo da carreira e sendo um curso de promoção (Decreto-Lei n.º 90/2015, de 29 de maio), enquadra-se no conceito de formação profissional de Aguinis e Kraiger (2009), no sentido em que se trata de uma abordagem sistemática para afetar o conhecimento, as competências e as atitudes dos indivíduos, a fim de melhorar a eficácia da organização, da equipa e do indivíduo. Esta eficácia da formação (EF) resulta de diversos fatores que contribuem para a criação de situações em que haverá lugar à transferência dos conhecimentos aprendidos na formação para o local de trabalho (Caetano & Velada, 2004).

Para além da formação, que se constitui importante no desenvolvimento das estratégias organizacionais competitivas, satisfazendo as necessidades de desenvolvimento das pessoas e das organizações (Caetano & Vala, 2007), é também necessária uma liderança robusta para se alcançar e otimizar a sua eficácia plena (Robbins, 2013).

A área de conhecimento da liderança é tão abrangente quanto vasta em dimensões e conceitos (Cunha & Rego, 2005), tendo ao longo da história surgido diversas teorias e modelos de liderança, sendo o *Full Range Leadership Model* (FRLM), de Bass e Avolio (1994), um dos mais desenvolvidos. O FRLM foca-se na adaptação do comportamento dos líderes aos seus subordinados, adotando o estilo adequado ao estágio ou situação em que estão os subordinados, variando entre o estilo de liderança (EL) transacional e transformacional (Bass & Riggio, 2006). Esta dimensão transformacional da liderança adequa-se à volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade dos contextos de atuação militar, devendo o líder, passar aos seus subordinados um conjunto de valores que incluem a lealdade, sentido de missão, respeito, honra, integridade e coragem, aliados à excelência, ao nível mental, físico e emocional (Wong, Bliese & McGurk, 2003).

Também a instituição escolar tem sido alvo de alterações, que se refletem diretamente no desempenho dos professores e alunos. Ao longo dos tempos os professores têm

¹ De acordo com a alínea n.º 2 do artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 249/2015 de 28 de outubro “consideram-se «auditores» todos os oficiais dos quadros permanentes das Forças Armadas e da GNR admitidos à frequência de ciclos de estudos ou cursos complementares ou de progressão na carreira, designadamente, de especialização, qualificação ou promoção”.



modificado a sua postura, apostando no exemplo, envolvendo e motivando os seus alunos Jordão (2003), emergindo a definição de professor líder com impacto positivo na aprendizagem dos alunos, melhoria do ensino e desenvolvimento escolar (Silva, 2000 cit. por Xie, Song, & Hu, 2020).

No caso particular do IUM, enquanto instituição de ensino superior militar, e no âmbito dos cursos de promoção que ministra, sendo o seu corpo docente maioritariamente constituído por oficiais de carreira com conhecimentos de liderança bem consolidados, será expectável uma forte relação entre a liderança docente e a EF. Nesta perspetiva, o presente estudo tem como propósito aferir até que ponto o estilo de liderança dos docentes militares e a forma como é percecionado pelos discentes, tem influência na EF ministrada nos cursos de promoção.

Esta investigação tem, assim, por objeto de estudo a *relação entre os EL dos docentes militares e a eficácia da formação*. Foi delimitado ao momento presente (2022), com o estudo empírico realizado no Departamento de Estudos Pós-Graduados do Instituto IUM, incidindo nos auditores do CPOS da FA do ano letivo de 2019/2020 (de setembro de 2019 a julho de 2020), da 1.ª e 2.ª edições, nos respetivos docentes militares da Força Aérea (FA) e atuais chefes de serviço (CS) dos militares que terminaram o Curso.

Com base no propósito enunciado, a presente investigação teve como objetivo geral (OG) *analisar a relação entre a liderança dos docentes militares da FA e a eficácia da formação do CPOS-FA*.

Decorrente da problemática apresentada, considerou-se que para o desígnio do OG concorrem dois objetivos específicos (OE):

OE1: Analisar os estilos de liderança dos docentes militares da FA;

OE2: Analisar a eficácia da formação do CPOS-FA.

Face ao enquadramento anterior, é formulada a questão central (QC): *De que forma a liderança dos docentes militares da Força Aérea contribui para a eficácia da formação do CPOS-FA?*

A partir da QC, por forma a proporcionar resposta aos OE, são formuladas as seguintes questões derivadas (QD):

QD1.1: Qual o estilo de liderança preponderante nos docentes militares da FA?

QD1.2: Será que existem diferenças significativas entre a perceção dos auditores e a prática dos docentes militares em relação ao estilo de liderança?

QD2.1: Qual a eficácia da formação do CPOS-FA?



O presente documento está estruturado em cinco capítulos. Para além do primeiro e quinto capítulos, respetivamente a introdução e a conclusão, o segundo capítulo apresenta o estado da arte e o modelo de análise. O terceiro capítulo descreve as opções metodológicas seguidas e o método aplicado. O quarto capítulo apresenta o estudo de caso, propriamente dito, permitindo concluir sobre a influência do estilo de liderança dos docentes da Força Aérea na eficácia do ensino do CPOS-FA, respondendo, assim, às questões de investigação.



2. Enquadramento Teórico e Conceptual

No presente capítulo são apresentados os conceitos *estilos de liderança* e *eficácia da formação*, operacionalizados no construto estilos de liderança, nas suas dimensões transformacional, transacional e passivo, e nos construtos de desempenho académico, transferência e valor acrescentado, relacionados com a formação, enquadrados no ensino superior militar pós-graduado, que constituem o modelo conceptual onde ancora esta investigação.

2.1 Estilos de Liderança

A liderança exerce um fascínio generalizado pela implicação direta na vida das pessoas, não existindo, no entanto, uma definição unânime (Yuet, Yusof, & Mohamad, 2016). Embora o termo liderança exista desde o ano de 1700, os estudos sobre liderança, com a apresentação de diversas perspetivas sobre esta área de conhecimento, desenvolveram-se significativamente no séc. XX (Rouco, 2012).

A primeira perspetiva a surgir no séc. XX, muito popular até à década de 40, designou-se “teoria dos traços da personalidade” e constitui-se como a abordagem mais tradicional no estudo da liderança, baseando-se no princípio de que o líder possui um conjunto de características de personalidade inatas, sejam elas traços de personalidade, de carácter ou aptidões (Santos, 2008). Segundo a teoria dos traços, os líderes são escolhidos de forma natural, pouco importando a sua formação (Santos, 2012).

Na década de 50 do séc. XX, surgiu a “teoria comportamentalista”, que apresenta duas categorias de comportamento: a primeira categoria, orientada à tarefa, caracteriza-se por o líder determinar e estruturar o seu trabalho e o dos colaboradores, visando atingir os objetivos; a segunda categoria, orientada para as pessoas, caracteriza-se por uma atuação conciliadora e apoiante por parte do líder, demonstradora de zelo para com os colaboradores (Cunha, Rego, Cunha & Cabral-Cardoso, 2007). Contudo, com base no conhecimento atual, considera-se que determinados comportamentos geram eficácia em algumas situações, mas não noutras (Cunha et al., 2007).

Nos anos 70 do séc. XX destacaram-se as teorias contingenciais ou situacionais como o “modelo contingencial de Fiedler”, integrando três dimensões: a medição do EL, remetendo para um posicionamento do líder orientado para a tarefa ou para o relacionamento; o desempenho do grupo, enquanto medida da eficácia do líder; e a adequabilidade da situação a um determinado posicionamento do líder (Cunha et al., 2007). Mais tarde, surgiu a teoria contingencial de segunda geração ou situacional, da autoria de



Hersey e Blanchard (1977), que associa a eficácia do líder à adequação do EL e ao grau de maturidade dos colaboradores, ou seja, o líder “deve adaptar o seu EL ao nível de maturidade dos seus liderados e à situação envolvente” (Jesuino, 2005 cit. por Lopes, Fachada, & Farinha, 2018, p. 229).

Ainda antes do início da década de 80 do séc XX, Burns, propôs a “teoria da liderança transformacional”, alvitando que esta perspectiva representa uma ligação original entre o líder e os seguidores, um entendimento emocional e uma consideração mútua, que tem na confiança o alicerce basilar para esta afinidade (1978 cit. por Rouco, 2012). Surgem as designações de *líder transaccional*, “que guia ou motiva os seus seguidores na direção das metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas”, e de *líder transformacional*, “que inspira cada um a transcender os seus interesses para bem da organização” (Bilhim, 2005, p. 56 cit. por Lopes et al., 2018, p. 230).

Bass e Riggio (2006), com base nos estudos de análise de fatores de Bass (1985), Howell e Avolio (1993), de Bycio, Hackett e Allen (1995) e de Avolio, Bass e Jung (1997), identificaram os seguintes fatores na liderança transformacional:

- Influência idealizada, que representa o patamar mais elevado da liderança transformacional, em que o líder é percebido pelos colaboradores como um exemplo a seguir, demonstra confiança e poder, enquanto que entre os liderados existe uma enorme admiração, orgulho, confiança e credibilidade;
- Motivação inspiradora, em que o líder desafia os colaboradores a superarem-se e está permanentemente preocupado com o bem-estar de todo o grupo, que o percebe como fomentador do espírito de equipa;
- Estimulação intelectual, em que o líder incentiva à inovação e criatividade no trabalho, estimulando os colaboradores a melhorar as suas competências e a atingir maior sucesso;
- Consideração individualizada, em que o líder reconhece o colaborador enquanto indivíduo, preocupando-se com as suas necessidades, capacidades e expectativas próprias.

Na liderança transaccional, os líderes têm um envolvimento com os seus seguidores numa relação de dependência mútua, em que os contributos de ambos os lados são reconhecidos e recompensados (Kellerman, 1984, cit. por Kuhnert p. 649). De acordo com Bass e Riggio (2006) as dimensões da liderança transaccional são:



- Recompensa contingente, em que o líder apresenta as suas expectativas e institui a troca de promessas por objetivos alcançados; a relação entre líder e seguidores decorre da definição das tarefas a realizar e dos objetivos a alcançar, implicando a troca de ajuda por empenhamento, elogiando os seguidores que alcançam o sucesso;
- Gestão por exceção, em que o líder apenas age quando existe insucesso na consecução dos objetivos, avaliando, para o efeito, o desempenho dos colaboradores, tomando ações corretivas caso ocorram desvios; o líder está atento à ocorrência de problemas e pretende antecipá-los para os resolver.

No EL Laissez-faire, também apelidado de passivo, é um estilo antagónico do transacional, por não existir transação, e considerado um comportamento de não-liderança, ocorre simplesmente a rejeição de liderança, uma vez que o líder se furta à tomada de posição e de decisão, abdicando da sua autoridade e responsabilidade, optando por não decidir (Bass & Riggio, 2006).

Para Costa (2015), o exercício da liderança em contexto militar é transformacional, pois está implícito um processo de influência dirigido pelo líder, que leva os seus seguidores a tomarem um comportamento, que de outro modo não aconteceria. No entanto, essa influência, que transcende a autoridade investida, congrega as perspetivas transformacional e transacional da liderança, possibilitando uma complementaridade de papéis para com os liderados, incentivando o desenvolvimento permanente e a ação pelo exemplo (Santos, 2014 cit. por Costa, 2015). Garcia (2015), num estudo realizado na Escola das Armas do Exército Português, constatou que a liderança transformacional é adequada ao meio organizacional caracterizado pela volatilidade dos ambientes interno e externo, onde a capacidade de ajuste e sentido transformador são primordiais para o sucesso e sobrevivência organizacional. Concluiu ainda, que os subordinados que percecionam os chefes diretos como essencialmente transformacionais, também consideram que estes têm uma ascendência auspiciosa sobre a organização e influenciam-na positivamente, assim como têm uma perceção mais positiva dos processos de mudança na organização, além de que, eles próprios são mais predispostos para a mudança. Conclui-se que a liderança em contexto militar remete para a habilidade incentivadora de influência entre indivíduos e é hierarquizada, provocando nos seus colaboradores os comportamentos e atitudes de acordo com os valores e cultura organizacional, que se consubstancia no exemplo, levando-os a modificar o seu comportamento com a finalidade de cumprir a missão e a concretização de objetivos definidos (Costa, 2015).



A liderança, enquanto processo crítico na vida do ser humano, está presente na interação dos membros de um grupo, nas organizações ou mesmo num Estado, afirma-se preponderante na forma como os indivíduos se relacionam num grupo (Rouco, 2012) e o líder, obedecendo ao seu foco de ação visando o apaziguamento de conflitos, cria e modifica as normas culturais da organização e também integra as subculturas (Barreto, 2012, cit. por Lopes et al., 2018). Assim, o EL não é mais do que a forma do indivíduo exercer a liderança, logo tem a ver com a forma como o líder interage com os seus colaboradores, variando conforme as personalidades de ambos, adequando-se ao contexto e procurando o melhor resultado (Vieira, 2002, cit. por Rouco, 2012).

2.2 Eficácia da formação

O IUM e a organização do Ensino Superior Militar (ESM) resultaram da aprovação do Decreto-Lei n.º 249/2015, de 28 de outubro, originando a “elaboração de um plano de formação superior destinado a ser aplicado ao longo de toda a carreira dos militares, com pós-graduações obrigatórias para o desempenho de novas funções (associadas a novos postos), como é o exemplo dos cursos de promoção (...) a oficial superior” (Borges, 2019, p. 616).

O processo de avaliação institucional do CPOS contempla a verificação da qualidade da formação, considerando a avaliação das aprendizagens e o grau de satisfação e percepção da qualidade do ensino por parte do auditor. No final de cada unidade curricular, através do Questionário de Reação à Formação (QRF), é conferida ao auditor a possibilidade de demonstrar o seu grau de satisfação com o curso. Os QRF são, posteriormente, analisados, com precisão, para alimentar o processo de melhoria contínua (IUM, 2018).

A eficácia, relacionada com o desempenho e a produtividade, pode ser definida “como o grau em que os resultados se aproximam dos objetivos, ou como a relação entre os resultados e os *inputs* necessários para alcançá-los” (Cunha et al., 2007, p. 886). Chiavenato (2014), a propósito dos valores organizacionais, defende que a eficácia implica uma gestão adequada que focalize os recursos sobre as atividades que geram resultado, assim o valor da eficácia é fazer as coisas certas, enquanto que a eficiência implica uma “gestão bem-sucedida, busca fazer corretamente as coisas” (p. 58).

Influenciando diretamente a melhoria do desempenho organizacional, a formação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos (Velada, 2007). Aguinis e Kraiger (2009) alvitram que os benefícios para os indivíduos e equipas estão diretamente relacionados com a execução das respetivas funções, nos aspetos relacionados



com o próprio desempenho, ao nível de competências individuais como por exemplo, a comunicação, autoeficácia, inovação, e na eficácia no que respeita ao desempenho organizacional, além de fatores relacionados com a satisfação dos seus colaboradores e clientes, bem como a promoção do prestígio da organização.

A avaliação da formação, no âmbito das políticas e práticas de gestão de recursos humanos, “é um processo que consiste na medição do sucesso, ou insucesso, de uma ação de formação” (Velada, 2007, p. 21), contudo, a avaliação da formação não significa necessariamente avaliar a sua eficácia,

[...] a avaliação da formação e a EF representam diferentes construtos, pese embora sejam utilizados regularmente com o mesmo significado, em rigor, a avaliação da formação significa conhecer e medir os resultados que se pretendem alcançar numa ação de formação, a EF diz respeito ao estudo dos fatores relacionados com a formação, dos fatores individuais e dos fatores organizacionais que influenciam o processo da formação antes, durante e depois da mesma ter terminado. (Alvarez, Salas e Garofano, 2004, cit. por Velada, (2007, p.22)

Uma vez que a EF pretende atuar sobre os fatores que contribuem para a criação de situações em que haverá lugar à transferência dos conhecimentos adquiridos na formação, torna-se necessária a utilização de um modelo hierárquico de resultados da formação (Caetano & Velada, 2004).

O modelo que tem sido utilizado maioritariamente na avaliação da formação, desde 1959, sendo também o modelo utilizado pelo IUM (Loureiro & Santos, 2018), foi formulado por Kirkpatrick e constitui-se em quatro níveis de avaliação: reações, aprendizagem, comportamento e resultados (Velada, 2007).

O primeiro nível refere-se à reação, que consiste na opinião dos formandos sobre a formação, pretendendo-se averiguar o nível de satisfação sobre a formação frequentada (Velada, 2007). Para Kirkpatrick e Kirkpatrick (2005) as reações deverão ser medidas por dois motivos: demonstrar aos formandos que as suas reações são valorizadas pelos formadores e a medição das reações com a finalidade de obter-se sugestões de melhoria.

No segundo nível pretende-se verificar a aprendizagem indexando a formação pelos resultados dos tradicionais testes de conhecimentos (Alliger, Tannenbaum, Bennett, Traver & Shotland, 1997). As avaliações visam medir o grau de aprendizagem alcançado pelos formandos, mas importa também apurar o grau de aprendizagem numa fase subsequente à



formação, o que pode ter lugar cerca de três, seis ou doze meses, ou ainda posteriormente, conforme o tipo e a complexidade dos conhecimentos (Caetano & Velada, 2004).

O terceiro nível mede o comportamento, que é referido amiúde como transferência da aprendizagem, pelo facto de, neste nível, ser enfatizado o critério do contexto de trabalho (Alliger, et al., 1997). Metodologicamente, um plano ideal de avaliação da transferência implica a execução de diferentes análises, que permitam aferir o comportamento antes e depois da formação, com planos temporais mais espaçados permitindo averiguar em que medida o conteúdo formativo não só foi empregue, mas igualmente mantido ao longo do tempo (Velada, 2007).

O quarto nível da taxonomia considera os resultados da formação para a organização, que podem ser determinados por muitos fatores, tais como melhoria da qualidade de trabalho, aumento da produtividade e dos lucros e redução de custos (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005), reportando-se “à aplicação das novas competências em contexto de trabalho e aos efeitos (diretos e indiretos) resultantes do desempenho das pessoas” (Loureiro e Santos, 2018, p. 26).

A avaliação destas dimensões, envolve, “a recolha de dados antes e depois da formação, assim como a análise das melhorias ocorridas, procurando isolar as variáveis que poderão ter causado essas melhorias, independentemente da intervenção de formação” (Phillips, 1991, cit. por Velada, p. 25).

2.3 Relação entre os estilos de liderança e a eficácia da formação

De acordo com Jordão (2003), o professor tem a missão de identificar nos alunos os seus pontos fortes e pontos fracos, procurando sempre a melhoria contínua e quando o docente é líder procura dar um apoio personalizado a cada um dos seus alunos.

Assim surge o conceito do professor líder que, para Harris, 2003 cit. por Xie, Song e Hu (2020), se refere ao exercício de liderança desempenhada por professores, independentemente da sua posição ou designação. Ou seja, o professor líder contribui para a formação de alunos e para as reformas escolares que acontecem dentro e fora da sala de aulas, ajuda os pares a constituir uma comunidade de líderes (Moller & Katzenmeyer, 1996 cit. por Xie, Song, & Hu, 2020).

O professor líder provoca impacto em três dimensões: (1) ao nível individual, ou seja, nele próprio pelo desenvolvimento das próprias competências e disposições psicológicas fomentando os conhecimentos e aptidões de liderança; (2) ao nível da escola, relacionado com a promoção positiva da cultura e o apoio nas reformas escolares; (3) e ao nível do aluno,



pelo impacto direto do professor nos seus alunos, pois cria um ambiente escolar adequado para a aprendizagem e por influenciar os seus pares que conseqüentemente têm melhores resultados na formação ministrada (York-Barr & Duke, 2004 cit. por Nguyen et al., 2019).

O papel do professor líder fundamenta-se no desenvolvimento do potencial do aluno, da capacidade de o professor ouvir e ensinar, de incentivar os alunos para o seu autodesenvolvimento, a percepção das aptidões de cada um, proporcionando um ambiente de estudo que tem a finalidade de aprimorar o talento individualmente (Jordão, 2003).

Várias teorias de liderança têm sido usadas para demonstrar que os estilos de liderança podem afetar o desempenho no local de trabalho e o sucesso dos alunos na formação. No caso particular do impacto da liderança dos professores no desempenho dos alunos, foram já produzidos resultados encorajadores, no entanto, não é ainda evidente que um estilo de liderança específico esteja relacionado com o desempenho dos alunos, ou seja, a conexão direta entre professores como líderes e o desempenho dos alunos é, até agora, inconclusiva (Isaac, 2011).

Assim, estudos adicionais ajudam a perceber a importância dos professores reconhecerem, identificarem e, eventualmente, modificarem os seus estilos de liderança, a fim de melhorar o desempenho dos seus alunos. É deste ponto de partida que decorre o propósito deste estudo.

2.4 Modelo de análise

A corrente investigação foi desenvolvida de acordo com o modelo de análise exibido no Apêndice A.



3. Metodologia e método

Neste capítulo, apresentam-se a metodologia e método seguidos na presente investigação.

3.1 Metodologia

O raciocínio dedutivo aplicou-se alicerçado numa estratégia de investigação quantitativa e num desenho de pesquisa do tipo estudo de caso.

3.2 Método

3.2.1 Participantes e procedimento

Participantes. Este estudo integrou três tipologias de participantes: (1) oficiais da FA que desempenharam funções de docência no CPOS-FA 2019-2020, 1.^a e 2.^a edições; (2) oficiais da FA que foram auditores do CPOS-FA 2019-2020, 1.^a e 2.^a edições; e (3) atuais CS diretos dos auditores do CPOS-FA 2019-2020, 1.^a e 2.^a edições. Os quantitativos das amostras e respetiva percentagem de respondentes é apresentada na Figura 1.

	Universo	Amostra	%
Docentes	9	8	88,90%
Auditores	70	45	64,30%
Chefes	70	34	48,60%

Figura 1 - Representatividade da amostra

A Figura 2 caracteriza a amostra dos auditores (n=45), sendo a maioria do género masculino (80%), têm entre 15 e 22 anos de tempo de serviço efetivo (73,3%), estão colocados no Ramo (84,4%) e exercem funções de comando, direção ou chefia (60%).

		n	%
Género	Feminino	9	20
	Masculino	36	80
Tempo de Serviço Efetivo	De 11 a 14 anos	1	2,2
	De 15 a 18 anos	14	31,1
	De 19 a 22 anos	19	42,2
	De 23 a 26 anos	6	13,3
	Igual ou superior a 31 anos	5	11,1
Colocação	No ramo	38	84,4
	Fora do ramo, na estrutura orgânica das FFAA	5	11,1
	Fora da estrutura orgânica das FFAA	2	4,4
Funções militares	Comando	1	2,2
	Direção ou chefia	26	57,8
	Estado-Maior	6	13,3
	Execução	12	26,7

Figura 2 – Caracterização da amostra de auditores (n=45)



A Figura 3 apresenta a caracterização da amostra dos chefes de serviço (n=34), sendo a maioria do género masculino (79,6%), a classe modal tem entre 31 e 34 anos de tempo de serviço efetivo (26,5%), estão colocados e pertencem à FA (91,2%) e, quanto ao posto, as classes modais são as de CFR/TCOR e CTEN/MAJ, ambas com 35,3%.

		n	%
Género	Feminino	7	20,4
	Masculino	27	79,6
Tempo de Serviço Efetivo	De 15 a 18 anos	1	2,9
	De 19 a 22 anos	8	23,5
	De 23 a 26 anos	5	14,7
	De 27 a 30 anos	7	20,6
	De 31 a 34 anos	9	26,5
	Igual ou superior a 35 anos	4	11,8
	Posto	CMG/COR	8
CFR/TCOR		12	35,3
CTEN/MAJ		12	35,3
1TEN/CAP		2	5,8
Ramo a que pertence	Marinha	1	2,9
	Exército	2	5,9
	Força Aérea	31	91,2
Colocação	No ramo	31	91,2
	Fora do ramo, na estrutura orgânica das FFAA	2	5,9
	Fora da estrutura orgânica das FFAA	1	2,9

Figura 3 – Caracterização da amostra de chefes de serviço (n=34)

Procedimento. Estando obtidas todas as autorizações necessárias, foi enviada uma mensagem de correio eletrónico a todos os militares que frequentaram o CPOS-FA, 2019-2020 1.^a e 2.^a edições, independentemente da sua atual colocação, explicando os objetivos da investigação e disponibilizando o *link* para acesso online ao questionário “O professor militar enquanto líder”. Junto à referida mensagem foi solicitado a cada um dos antigos auditores, a identificação e endereço de e-mail do respetivo CS, que após recebida a devida autorização, também a estes foi endereçado um questionário, mais reduzido, focando a eficácia do ensino e da formação do subordinado em questão. Simultaneamente, também com as devidas autorizações foi enviada uma mensagem de correio eletrónico a todos os docentes militares da FA que lecionaram no CPOS-FA, 2019-2020 1.^a e 2.^a edições, com um questionário focando os estilos de liderança aplicados pelos mesmos, no decorrer da formação.



3.2.2 Instrumentos de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através de três questionários com similitude entre si e estruturados de acordo com os participantes a que se destinaram.

Todos os indicadores, criados com base na literatura, foram respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos em que 1 corresponde ao valor mais negativo (discordo completamente) e 5 ao valor mais positivo (concordo completamente). O Alfa de Cronbach foi calculado como uma medida de avaliação da consistência interna das escalas.

Assim, para os militares da FA que desempenharam as funções de docência ao CPOS-FA, 2019-2020 1.^a e 2.^a edições, no IUM, o questionário tinha duas secções: (1) Experiência docente e (2) Estilo de liderança docente. Não foram dirigidas questões de âmbito sociodemográfico, uma vez que o número de docentes é reduzido e poder-se-ia correr o risco de não se cumprir o anonimato dos respondentes.

Experiência docente: Constituída por duas questões, com o objetivo de averiguar o tempo total de docência no ESM e o tempo total de docência excluindo o ESM.

Estilos de liderança docente: Recorreu-se à versão adaptada para contexto militar por Lopes et al. (2018) do *Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ-6S*, de Bass e Avolio (1985; 1992). Esta escala é constituída por 21 indicadores (Tabela 1), estruturados em três dimensões/subescalas, correspondentes aos estilos de liderança Transformacional (12 indicadores, subdivididos em quatro subsubescalas, com três indicadores cada), Transacional (6 indicadores subdivididos em duas subsubescalas, com três indicadores cada), Laissez-faire (3 indicadores).



Tabela 1 – Dimensões, subescalas e subsubescalas do MLQ-6S

Escala/Subescala	Indicadores	Definição	Alfa de Cronbach
Liderança Transformacional			0,94
Influência idealizada (II)	1, 8, 15	Líder que possui a confiança e o respeito dos liderados.	0,88
Motivação inspiracional (MI)	2, 9, 16	Líder que ajuda os liderados a focarem-se no trabalho, usando imagens e visões motivadoras, e fazendo com que sintam o seu trabalho como significativo.	0,83
Estimulação intelectual (EI)	3, 10, 17	Líder que encoraja/motiva os liderados a serem criativos, e cria um ambiente tolerante em situações extremas.	0,86
Consideração individual (CI)	4, 11, 18	Líder que demonstra interesse pelo bem-estar dos subordinados, atribui projetos conforme as suas competências e presta atenção àqueles que estão menos envolvidos.	0,74
Liderança Transaccional			0,76
Recompensa contingente (RC)	5, 12, 19	Líder que enfatiza as recompensas que podem ser alcançadas pelos liderados se estes cumprirem com os objetivos.	0,77
Gestão por exceção (GE)	6, 13, 20	Líder que transmite os requisitos do trabalho a efetuar e se o líder refere o seu grau de satisfação para com os subordinados.	0,38
<i>Laissez-faire (LF)</i>	7, 14, 21	Líder que requer pouco dos liderados, afasta-se e fica satisfeito em deixar o trabalho fluir normalmente, sem ter que interferir.	0,54
Liderança Transformacional	todos		0,93

Fonte: Adaptado a partir de Lopes et al. (2018)

Para os auditores que frequentaram o CPOS-FA, 2019-2020 1.^a e 2.^a edições, o questionário remetido tinha três secções: (1) Dados sociodemográficos, (2) Estilos de Liderança e (3) Eficácia da Formação.

Dados sociodemográficos: Constituída por quatro questões pretendendo-se caracterizar esta amostra quanto ao género, tempo de serviço efetivo, colocação (por ramo das FFAA, ou fora da sua estrutura orgânica) e funções militares de exercício.

Estilos de liderança: Recorreu-se igualmente à versão adaptada para contexto militar por Lopes et al. (2018) do *Multifactor Leadership Questionnaire* – MLQ-6S, de Bass e Avolio (1985), ajustando a formulação das questões para aferir a perceção dos auditores do CPOS-FA 2019-2020 1.^a e 2.^a edições, relativamente ao estilo de liderança preponderante no conjunto dos docentes da FA.

Eficácia da formação: Com base no modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick (2005) foram analisadas quatro variáveis: reação (satisfação), aprendizagem (nota final de curso), comportamento (transferência) e resultados (desempenho) (Tabela 2).



Satisfação (Reação): As reações de satisfação foram medidas através de quatro indicadores criados para o estudo com base nos QRF do IUM; “O Curso proporcionou-me novos conhecimentos teóricos e práticos para o meu trabalho”; “O Curso proporcionou oportunidades para a partilha de informação, conhecimento e experiências com camaradas dos outros ramos e da GNR”; “O Curso deu-me as ferramentas necessárias para desempenhar as minhas funções de uma forma que não teria sido capaz antes”; “O Curso motivou-me para aprender mais”.

Aprendizagem: A aprendizagem foi medida através da nota final obtida no CPOS-FA pelo auditor.

Transferência (Comportamento): O comportamento foi operacionalizado através da variável transferência da formação, com três indicadores que medem o grau de transferência dos conhecimentos e competências adquiridos na formação para o desempenho da principal função dos auditores, adaptados de Velada (2007): “Tenho aplicado aquilo que aprendi na ação de formação para melhorar o meu desempenho”; “Aquilo que aprendi na ação de formação tem-me ajudado bastante a melhorar o meu trabalho”; “Tenho aplicado no meu trabalho diário a maior parte daquilo que aprendi na formação”.

Desempenho (Resultados): Os resultados da formação para a organização, percebidos pelos auditores, foram medidos recorrendo a três itens adaptados para contexto militar da Escala de Transferência de Leal (2011). Os indicadores são os seguintes: “A qualidade do meu trabalho melhorou após o que aprendi no Curso”, “Realizo as tarefas do meu trabalho mais rapidamente do que antes do Curso” e “Cometo menos erros no trabalho quando utilizo tudo o que aprendi no Curso”.

Tabela 2 – Dimensões da Eficácia da Formação

Escala	Indicadores	Definição	Alfa de Cronbach
Aprendizagem	1	Grau de aprendizagem alcançado pelos formandos.	NA
Satisfação (Reação)	2, 3, 4, 5	Nível de satisfação sobre a formação frequentada.	0,73
Transferência (Comportamento)	6, 7, 8	Grau de transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho.	0,91
Desempenho (Resultados)	9, 10, 11	Grau de melhoria dos resultados da organização por via da aplicação da formação.	0,90

Fonte: Adaptado a partir de Velada (2007).

Para os CS, oficiais da FA ou de outros ramos das FFAA de que dependem diretamente os auditores do CPOS-FA, 2019-2020 1.^a e 2.^a edições, o questionário tinha duas secções: (1) Dados sociodemográficos e (2) Eficácia da Formação.



Dados sociodemográficos: Constituída por quatro itens, caracterizando-se a amostra quanto ao género, tempo de serviço efetivo, colocação (por ramo das FFAA, ou fora da sua estrutura orgânica), posto e funções militares de exercício.

Eficácia da Formação: Recorreu-se às variáveis Transferência e Desempenho, ajustando a formulação dos indicadores para aferir a perceção dos CS onde estão colocados os auditores do CPOS-FA 2019-2020 1.^a e 2.^a edições.

Antes de ser enviado, o questionário foi submetido a um pré-teste com um grupo de 37 militares, que compõe o CPOS-FA 2021/2022 1.^a edição, havendo semelhança de características entre os grupos, com o intuito de ser obtida uma indicação da confiabilidade do instrumento e da validade dos constructos.

3.2.3 Técnicas de tratamento de dados

Para o tratamento estatístico recorreu-se ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 28.

A fiabilidade do instrumento foi analisada através do α de Cronbach (Pestana & Gageiro, 2008, p. 531).

A correlação entre as variáveis foi medida através do coeficiente de correlação de Pearson (R), com o seguinte critério de classificação (Cohen, 1988, pp. 78–79; Pestana & Gageiro, 2008, p. 347): $|R| < 0,3$ fraca; $0,3 \leq |R| < 0,5$ moderada; $0,5 \leq |R| \leq 1$ elevada.

Para a classificação das médias das variáveis, recorreu-se à categorização seguinte: $M < 3$ baixa; $3 \leq M < 3,75$ moderada; $M \geq 3,75$ elevada.

Para analisar as diferenças das médias recorreu-se à ANOVA *two-way* seguida do teste post-hoc HSD de Tuckey. Consideraram-se estatisticamente significativos os efeitos com *p-value* $\leq 0,05$.

Para analisar o valor preditivo das variáveis utilizou-se a regressão linear, considerando-se um *p-value* $\leq 0,05$.



4. Análise dos dados e discussão dos resultados

Neste capítulo são analisados e discutidos os resultados dos questionários respondendo-se às QD e, conseqüentemente, à QC.

4.1 A liderança dos docentes militares

Em primeiro lugar pretendeu-se perceber como os docentes e auditores percecionavam o estilo de liderança evidenciado pelos docentes no Curso, analisando igualmente se essa percepção era coincidente. Para tal utilizaram-se dois métodos: (1) análise da pontuação dos fatores de acordo com o proposto pelos autores; e (2) análise das médias dos fatores da escala MLQ-6S.

O MLQ-6S (Bass & Avolio, 1992) mede a liderança em sete fatores relacionados com a liderança transformacional. A pontuação (P) de cada fator, de acordo com os autores, é determinada somando a pontuação dos três indicadores respetivos, sendo que a média da pontuação dos fatores mede a preponderância do estilo de liderança transformacional que poderá ser baixa (3 a 7), moderada (8 a 11) ou elevada (12 a 15).

Os níveis de liderança (NL) dos fatores e o nível de liderança transformacional (NLT), percecionados pelos auditores, são apresentados na Tabela 3. Constatou-se que os auditores atribuem maior preponderância ao fator Gestão por exceção (M = 10,51), enquanto que *Laissez-faire* se apresenta como o EL menos preponderante (M = 8,24). Verifica-se que, todos os fatores têm pontuação moderada, excetuando-se o fator *Laissez-faire* com pontuação baixa (M = 8,24). O nível de liderança transformacional percecionada pelos auditores é também moderado (M = 9,66).

Tabela 3 – Pontuação média dos EL percecionados pelos auditores (n=45).

Fatores	P	NL
Influência Idealizada	10,31	M
Motivação inspiracional	10,02	M
Estimulação intelectual	9,73	M
Consideração individualizada	9,56	M
Recompensa contingente	9,22	M
Gestão por exceção	10,51	M
Laissez-faire	8,24	M
		NLT
Liderança transformacional	9,66	M

Os níveis de liderança (NL) dos fatores e o nível de liderança transformacional (NLT), percecionados pelos docentes, são apresentados na Tabela 4. Constatou-se que os docentes



atribuem maior preponderância ao fator Influência idealizada (M = 13,38), seguida da Estimulação intelectual (M = 12,88). Verifica-se que, todos os fatores têm pontuação na classe elevada, excetuando-se o fator Recompensa contingente com pontuação moderada (M = 11,25) e o fator Laissez-faire com pontuação baixa (M = 7,63). A média de pontuação dos docentes cifra-se nos 11,79, deduzindo-se que o Nível de Liderança Transformacional percebido pelos docentes é moderado.

Tabela 4 – Pontuação média dos EL percebidos pelos docentes (n=8).

Fatores	P	NL
Influência Idealizada	13,38	E
Motivação inspiracional	12,75	E
Estimulação intelectual	12,88	E
Consideração individualizada	12,00	E
Recompensa contingente	11,25	M
Gestão por exceção	12,63	E
Laissez-faire	7,63	B
		NLT
Liderança transformacional	11,79	M

Ao comparar as percepções dos auditores e docentes quanto aos estilos de liderança preponderantes na atuação dos docentes, verifica-se que a pontuação média dos docentes é superior em todos os fatores, exceto no fator *Laissez-faire* (Figura 4).

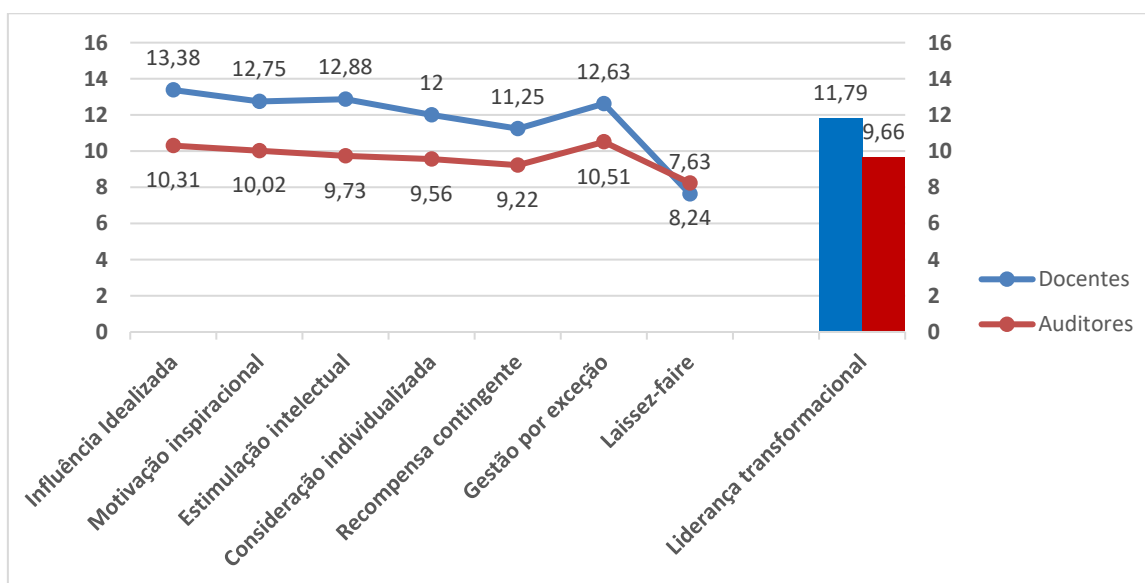


Figura 4 – Médias dos fatores de liderança

Também quando se analisa o nível de liderança transformacional se verifica que, embora tanto auditores como docentes pontuem no nível moderado, é notório que os



docentes avaliam perto do limite máximo do intervalo, enquanto os auditores se situam perto do limite inferior.

Estando a versão da escala MLQ-6S utilizada neste estudo já validada em contexto militar (Lopes et al., 2018), foram calculadas as médias simples para os fatores originais propostos por Bass e Avolio (1992). Das três escalas de liderança (Tabela 1), apenas a *Laissez-faire* se encontra abaixo do nível desejável de fiabilidade ($\alpha \geq 0,70$), situando-se as restantes acima deste. No caso dos fatores, para além do *Laissez-faire*, apenas a Gestão por exceção (GE) se encontra abaixo do valor desejável. No entanto, a escala na sua globalidade apresenta um nível de fiabilidade muito bom ($\alpha \geq 0,93$).

Analisando a Tabela 5, referente aos EL e respetivos fatores que constituem a escala MLQ-6S, verifica-se que mediante a perceção dos auditores, os seus docentes evidenciam maior preponderância no EL Transaccional (M = 3,31; DP = 0,36), para este EL é o fator Gestão por exceção que confere o maior contributo (M = 3,50; DP = 0,30). O EL Transformacional tem igualmente expressividade entre a perceção dos auditores (M = 3,30; DP = 0,21), com o fator Influência idealizada a ter maior expressão (M = 3,44; DP = 0,22). O EL *Laissez-faire* regista um valor pouco expressivo atendendo às dimensões/fatores analisados (M = 2,75; DP = 0,35).

Tabela 5 – Média dos fatores de liderança percecionados pelos auditores (n=45).

Fatores	M	NL
Liderança transformacional	3,30	M
Influência Idealizada	3,44	M
Motivação inspiracional	3,34	M
Estimulação intelectual	3,24	M
Consideração individualizada	3,19	M
Liderança transaccional	3,31	M
Recompensa contingente	3,07	M
Gestão por exceção	3,50	M
Laissez-faire	2,75	B

Relativamente à análise aos EL e respetivos fatores que constituem a escala MLQ-6S, percecionados pelos docentes (Tabela 6), observa-se uma preponderância elevada no EL Transformacional (M = 4,25; DP = 0,88) assim como no EL Transaccional, embora com menor expressão (M = 3,98; DP = 0,70), em detrimento do EL *Laissez-faire* (M = 2,54; DP = 0,59). Para o EL Transformacional concorrem os respetivos quatro fatores com médias superiores a 4,00, salientando-se a maior expressão no fator Influência idealizada (M = 4,46;



DP = 0,19), seguida do fator Estimulação intelectual (M = 4,29; DP = 0,19). No EL Transacional salienta-se a Gestão por exceção, com valores muito expressivos (M = 4,21; DP = 0,97).

Tabela 6 – Média dos fatores de liderança percebidos pelos docentes (n=8).

Fatores	M	NL
Liderança transformacional	4,25	E
Influência Idealizada	4,46	E
Motivação inspiracional	4,25	E
Estimulação intelectual	4,29	E
Consideração individualizada	4,00	E
Liderança transacional	3,98	E
Recompensa contingente	3,75	E
Gestão por exceção	4,21	E
Laissez-faire	2,54	B

Para testar se a média das duas amostras são significativamente diferentes procedeu-se (Tabela 7) ao *test t-Student* de amostras independentes. Este integra o teste de Levene, permitindo a avaliação da homocedasticidade das variâncias e do teste-t para a igualdade de médias. No teste de Levene para a homogeneidade das variâncias, verifica-se que todos os fatores apresentam (Sig.) $p > 0,05$, nestes casos as variâncias iguais são assumidas. Excetua-se o fator *Laissez-faire* que apresenta um teste de Levene significativo (isto é, $p < 0,05$), violando o princípio da homocedasticidade, neste caso não são assumidas variâncias iguais.

Tabela 7 – *Test-t Student* nos EL percebidos entre as amostras de auditores e CS

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
	Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extrem.)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
								Inferior	Superior
Influência Idealizada	1,507	0,225	3,685	51	0,001	3,064	0,832	1,395	4,733



Motivação inspiracional	0,062	0,804	3,622	51	0,001	2,728	0,753	1,216	4,240
Estimulação intelectual	1,325	0,255	3,270	51	0,002	3,142	0,961	1,213	5,070
Consideração individualizada	0,675	0,415	2,714	51	0,009	2,444	0,901	0,636	4,253
Recompensa contingente	1,536	0,221	2,219	51	0,031	2,028	0,914	0,193	3,862
Gestão por exceção	0,518	0,475	3,546	51	0,001	2,114	0,596	0,917	3,311
<i>Laissez-faire</i>	4,911	0,031	-0,625	7,847	0,549	-0,619	0,990	-2,911	1,672

Assumindo-se a homocedasticidade nas subescalas dos EL Transformacional, e EL Transacional aplicou-se o teste de t-Student. Tendo como exemplo o fator Influência idealizada, que é representativa da subescala a que pertence ($t(51) = 3,685$; $p = 0,001$; $d = 1,72$) e o fator Recompensa contingente, que também é representativa da respetiva subescala ($t(51) = 2,219$; $p = 0,031$; $d = 0,75$) verificam-se diferenças estatisticamente significativas nos valores médios de perceção de EL entre docentes e auditores, uma vez que os valores de $p \leq 0,05$. Confirmando-se pelo intervalo de confiança a 95% IC (Influência idealizada [1,395; 4,733]); Recompensa contingente [0,193; 3,862]) verifica-se a diferença, uma vez que o intervalo não inclui o valor zero.

4.1.1 Síntese conclusiva e resposta à QD1

Os auditores percecionam o EL Transacional como preponderante nos seus docentes, enquanto que os docentes consideram que exibem, preponderantemente, o EL Transformacional, não havendo um alinhamento claro. Verificou-se que existem diferenças estatísticas significativas nos valores médios de perceção de EL entre docentes e auditores nas subescalas do EL Transformacional e EL Transacional.

Assim conclui-se que os auditores percecionam um EL preponderantemente Transacional apoiada principalmente no fator Gestão por exceção, enquanto que os docentes têm uma perceção preponderante no EL Transformacional, sustentada principalmente pelo fator Influência idealizada, mas também nos restantes fatores que constituem este EL, existindo diferenças entre os dois grupos.

4.2 A eficácia do ensino e formação militar

A eficácia da formação foi medida com base no modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick e Kirkpatrick (2005), tendo sido analisadas quatro variáveis: *satisfação*, *aprendizagem*, *transferência* e *desempenho* (Tabela 2).

Começando pela análise da eficácia do CPOS-FA percecionada pelos auditores, apresentam-se na Tabela 8 e na Tabela 9 as estatísticas descritivas das variáveis em análise.

Tabela 8 – Dimensões da Eficácia da Formação (Reação, Comportamento e Resultados)

Variável	1	2 Discordo	3	4 Concordo	5	N
----------	---	---------------	---	---------------	---	---



	Discordo totalmente		Não concordo nem discordo		Concordo totalmente						
	n	%	n	%	n	%					
Satisfação	1	2,2%	12	26,7%	20	44,4%	10	22,2%	2	4,4%	45
Transferência	4	8,9%	21	46,7%	10	22,2%	9	20,0%	1	2,2%	45
Desempenho	9	20,0%	19	42,2%	9	20,0%	5	11,1%	3	6,7%	45

No que concerne à *satisfação*, a maioria dos auditores coloca-se numa posição neutra (44,4%), havendo uma percentagem superior de opiniões negativas (28,9%) do que opiniões positivas (26,6%). Relativamente à *transferência* a maioria das opiniões são negativas (55,6%), havendo apenas 22,2% de opiniões positivas. Por fim, em termos de *desempenho*, a percepção é ainda mais negativa (62,2%), com apenas 17,8% de opiniões positivas.

Tabela 9 – Dimensões da Eficácia da Formação (Aprendizagem)

Variável	1		2		3		4		N
	Até 13 valores		De 14 a 15 valores		De 16 a 17 valores		De 18 a 20 valores		
Aprendizagem (nota final de curso)	n	5	n	15	n	23	n	2	45
	%	11,1%	%	33,3%	%	51,1%	%	4,4%	

Apesar de tudo, em termos de aprendizagem, as notas finais de curso foram elevadas, com 55,5% dos auditores a alcançarem classificações iguais ou superiores a 16 valores.

Quanto às médias dos fatores, observa-se que (Tabela 10) a *satisfação* obtém a média mais elevada ($M = 3,00$; $DP = 0,13$), ao passo que no *desempenho* a média é mais baixa ($M = 2,42$; $DP = 0,17$). A EF global obtida mediante a categorização das três dimensões é baixa ($M = 2,62$; $DP = 0,11$).

Tabela 10 – Médias das dimensões da Eficácia da Formação (Reação, Comportamento e Resultados)

Dimensão	M	DP
Satisfação	3,00	0,13
Transferência	2,60	0,15
Desempenho	2,42	0,17
Eficácia do Ensino e Formação	2,62	0,11

N=45



Considerando agora análise da eficácia do CPOS-FA percebida pelos atuais CS dos auditores, apresentam-se na Tabela 11 e na Tabela 12 as estatísticas descritivas das variáveis em análise.

Tabela 11 – Dimensões da Eficácia da Formação (Comportamento e Resultados)

Variável		1	2	3	4	5	N
		Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	
Comportamento (transferência)	n	0	4	14	14	2	34
	%	0,0%	11,8%	41,2%	41,2%	5,9%	
Resultados (desempenho)	n	0	8	19	6	1	34
	%	0,0%	23,5%	55,9%	17,6%	2,9%	

No que concerne à *transferência*, a maioria das opiniões são positivas (47,1%), havendo apenas 11,8% de opiniões negativas, no entanto, 41,2% dos CS têm uma posição neutra. Em termos de *desempenho*, a maioria dos CS têm também uma posição neutra (55,9%), dividindo-se os restantes entre as opiniões negativas (23,5%) e as opiniões positivas (20,5%).

Quanto às médias dos fatores, observa-se que (Tabela 12) no *desempenho* a média é mais baixa (M = 3,00; DP = 0,13) do que na *transferência* (M = 3,41; DP = 0,13).

Tabela 12 – Médias das dimensões da Eficácia da Formação (Reação, Comportamento e Resultados)

Dimensão	M	DP
Transferência	3,41	0,13
Desempenho	3,00	0,13

N=34

Procurou-se identificar diferenças nos fatores *transferência* e *desempenho*, entre auditores e as percepções dos seus atuais CS.

No teste de Levene (Tabela 13) para a homogeneidade das variâncias, verificou-se que a dimensão *transferência* apresentou um teste de Levene não significativo ($p > 0,05$), neste caso as variâncias iguais são assumidas. Na dimensão *desempenho* o teste de Levene foi significativo ($p < 0,05$), violando o princípio da homocedasticidade, nesta dimensão os auditores e os CS apresentam variâncias iguais não assumidas. Assumindo-se a homocedasticidade na dimensão *transferência* ($t(77) = -3,948$; $p = 0,000$; $d = 0,75$) confirmam-se diferenças estatisticamente significativas nos valores médios, entre auditores



e CS. Valida-se pelo intervalo de confiança a 95% (transferência [-1,221; -0,402]), corroborando-se a diferença uma vez que o intervalo não inclui o valor zero.

Tabela 13 – Test t de Student das dimensões Transferência e Desempenho
Teste de amostras independentes

		teste-t para Igualdade de Médias								
		Teste de Levene		t	df	Sig.	Dif. média	Erro padrão de dif.	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.						Inf.	Sup.
Transferência	Variâncias iguais assumidas	2,862	0,095	-3,948	77	0,000	-0,812	0,206	-1,221	-0,402
Desempenho	Variâncias iguais não assumidas			-2,729	75,463	0,008	-0,578	0,212	-0,999	-0,156

4.2.1 Síntese conclusiva e resposta à QD2

Concluiu-se que a EF global para os auditores é baixa. Esta conclusão resulta da relativamente pouca satisfação com o Curso, da falta de transferência da formação para o contexto de trabalho e da percepção muito negativa sobre o desempenho associado à essa transferência. Apesar de tudo, em termos de aprendizagem, as notas finais de curso foram elevadas.

Olhando para os resultados dos CS, no que concerne à *transferência* e ao *desempenho*, a maioria das opiniões apontam para a existência de transferência da formação para o contexto de trabalho embora com resultados pouco expressivos ou mesmo negativos.

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas nos valores médios de percepção da *transferência* e do *desempenho*, entre auditores e CS.

4.3 A relação entre a liderança dos docentes militares e a eficácia da formação, e resposta à QC

Para estabelecer a relação entre a liderança dos docentes militares e a EF foram analisadas as correlações entre os fatores da liderança transformacional e os fatores da eficácia da formação e, numa fase posterior procurou-se aferir o valor preditor do estilo de liderança para a eficácia da formação.

Entre os fatores da liderança transformacional (Tabela 14), os docentes e os auditores no seu conjunto, mostraram correlações significativas positivas fortes, principalmente, entre a Motivação inspiracional e a Influência idealizada ($r = 0,805$; $p < 0,001$); entre a Consideração individualizada e a Influência idealizada ($r = 0,740$; $p < 0,001$); entre a Consideração individualizada e a Motivação inspiracional ($r = 0,737$; $p < 0,001$); entre a



Consideração individualizada e a Estimulação intelectual ($r = 0,825$; $p < 0,001$); e entre a Recompensa contingente e a Consideração individualizada ($r = 0,833$; $p < 0,001$).

Identificaram-se correlações significativas positivas fracas entre o EL Laissez-faire e a Influência idealizada ($r = 0,116$; $p < 0,001$); a Motivação inspiracional ($r = 0,147$; $p < 0,001$); a Gestão por exceção ($r = 0,262$; $p < 0,001$). Foram ainda observadas correlações significativas negativas fracas entre o Laissez-faire e a Estimulação intelectual ($r = -0,102$; $p < 0,001$); e a Consideração individualizada ($r = -0,072$; $p < 0,001$).

Verificou-se que o nível de liderança transformacional tem notoriamente correlações significativas positivas fortes com todos os fatores dos EL Transformacional e Transacional, superiores a $r = 0,600$, com a Consideração individualizada a apresentar o valor mais elevado ($r = 0,707$; $p < 0,001$), ao passo que o EL Laissez-faire apresenta uma correlação de $r = -0,142$; $p < 0,001$.

Tabela 14 – Correlações entre os fatores dos EL (n=45)

	II	MI	EI	CI	RC	GE	LT
Influência idealizada (II)	--						
Motivação Inspiracional (MI)	,805**	--					
Estimulação intelectual (EI)	,688**	,603**	--				
Consideração individualizada (CI)	,740**	,737**	,825**	--			
Recompensa contingente (RC)	,701**	,671**	,720**	,833**	--		
Gestão por exceção (GE)	,644**	,621**	,627**	,636**	,588**	--	
Laissez-faire (LF)	,116	,147	-,102	-,072	,074	,262	--
Liderança Transformacional (LT)	,672**	,635**	,680**	,707**	,698**	,691**	,142

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

Nas correlações dos auditores entre os fatores dos EL e as dimensões da EF (Tabela 15), verificaram-se correlações significativas, positivas fortes mais elevadas, principalmente entre a Satisfação e a Estimulação intelectual ($r = 0,784$; $p < 0,001$), a Influência idealizada ($r = 0,682$ $p < 0,001$), a Gestão por exceção ($r = 0,563$; $p < 0,001$), e a Recompensa contingente ($r = 0,651$; $p < 0,001$); entre a Transferência e a Estimulação individualizada ($r = 0,736$; $p < 0,001$), e a Consideração intelectual ($r = 0,648$; $p < 0,001$); entre o Desempenho e a Influência idealizada ($r = 0,642$; $p < 0,001$), e a Gestão por exceção ($r = 0,515$; $p < 0,001$).

Identificaram-se ainda correlações significativas positivas moderadas, entre Transferência e Recompensa contingente ($r = 0,487$; $p < 0,001$), e Gestão por exceção ($r = 0,490$; $p < 0,001$); e entre Desempenho e Recompensa contingente ($r = 0,465$; $p < 0,001$).

Tabela 15 – Correlações entre dimensões da EF e fatores dos EL



	II	MI	EI	CI	RC	GE	LF	LT
Satisfação (S)	,682**	,570**	,784**	,660**	,651**	,563**	-,066	,580**
Transferência (T)	,644**	,617**	,736**	,648**	,487**	,490**	,021	,649**
Desempenho (D)	,642**	,617**	,614**	,652**	,465**	,515**	-,008	,604**
Eficácia da Formação (EF)	,592**	,631**	,647**	,611**	,434**	,422**	,022	,522**

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

A Eficácia da Formação apresenta correlações significativas positivas fortes, com o EL Transformacional ($r = 0,522$; $p < 0,001$).

Para verificar se o EL Transformacional, percebido pelos auditores, é capaz de prever a EF, recorreu-se à regressão linear simples. Depois de confirmados os requisitos de relação linear, resíduos independentes, ausência de outliers, normalidade dos resíduos e homocedasticidade, confirma-se que a regressão linear simples demonstra que a liderança transformacional prediz a EF.

Através do resumo do modelo (tabela 16) verificou-se que 50,4% da eficácia da formação é explicada pela liderança transformacional (LT).

Tabela 16 - Resumo do modelo de regressão entre o LT e EF

Resumo do Modelo					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
1	0,710 ^a	0,504	0,493	,48571	1,701

a. Preditores: (Constante), Nível de Liderança Transformacional

b. Variável Dependente: EF (cat) Auditores

Mediante a Tabela 17 da análise da variância (ANOVA), confirma-se se o valor de $p < 0,005$ (Sig.), assim é possível rejeitar H_0 , isto é o modelo da regressão linear simples com preditor é melhor que o modelo sem preditor, deste modo tem capacidade para explicar a relação entre as variáveis.

Tabela 17 – Análise de variância entre o LT e o EF

ANOVA						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	10,310	1	10,310	43,701	<0,001
	Resíduo	10,144	43	0,236		
	Total	20,454	44			

a. Variável Dependente: EF (cat) Auditores

b. Preditores: (Constante), Nível de Liderança Transformacional

O modelo da regressão linear simples (Tabela 18) mostrou ser estatisticamente significativo [$F(1,43) = 43,701$, $p < 0,001$; $r^2 = 0.504$]. A liderança transformacional ($\beta = 0,710$; $t = 6,611$; $p < 0,001$) é preditora da EF. A equação que descreve a relação é:

$$EF = -0,307 + 0,304.LT$$



Tabela 18 – Coeficientes na regressão entre o LT e EF

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados B	t	tSig.
	B	Erro			
1 (Constante)	-0,307	0,451		-0682	0,499
Liderança Transformacional	0,304	0,046	0,710	6,611	<,001

Como resposta à QC, recuperando também ilações anteriores, concluiu-se que a *eficácia da formação* apresenta correlações significativas positivas fortes com a *liderança transformacional* e que a *liderança transformacional* é preditora da *eficácia da formação*.



5. Conclusões

A liderança como área de conhecimento sofreu mutações na sua compreensão ao longo do séc. XX, resultado das inúmeras teorias e abordagens que foram surgindo de forma profusa, década após década.

Num mundo globalizado e paulatinamente mais competitivo, a instituição militar como uma organização em constante adaptação, pois tem de se ajustar à disponibilidade de recursos, para a prossecução dos objetivos definidos, tem o compromisso perante a sociedade de garantir o máximo desempenho, elevando os índices de produtividade. A eficácia, ou seja, o grau em que os resultados se aproximam dos objetivos, implica uma gestão adequada que focalize os recursos sobre as atividades que geram resultado: a eficácia propõe-se a fazer o que é certo.

Neste sentido, porque a formação é fulcral no desenvolvimento do desempenho profissional do seu pessoal, cabe à organização garantir a eficácia dessa formação, aspeto a que, nem as FFAA em geral, nem a FA em particular são alheias. Importa, além de cumprir a avaliação da formação, conhecer os fatores individuais e organizacionais que influenciam o processo da formação, antes, durante e depois da mesma ter terminado. Este processo permitirá dar resposta às exigências que advêm de uma mudança organizacional.

Também a instituição escolar tem conhecido mudanças que se repercutem no desempenho dos professores e alunos. Inegavelmente, ao longo dos tempos, os professores têm modificado a sua conduta, dando primazia ao exemplo, envolvendo e motivando os seus alunos.

O IUM, enquanto instituição de ensino superior militar, com um corpo docente maioritariamente constituído por oficiais de carreira com conhecimentos de liderança bem consolidados, espelha uma forte relação entre a liderança docente e a EF, pelo que constitui a organização por excelência para por prática um estudo desta natureza. Assim, de forma a analisar a relação entre liderança e EF, a presente investigação propôs-se aferir até que ponto o EL dos docentes militares e a forma como é percebido pelos discentes, tem influência na EF ministrada nos cursos de promoção, tendo como objetivo geral analisar a relação entre a liderança dos docentes militares da FA e a EF do CPOS-FA, começando pela análise dos EL dos docentes militares, e passando pela análise da EF do CPOS-FA.

Esta investigação foi delimitada ao momento presente (2022), com o estudo empírico realizado no Departamento de Estudos Pós-Graduados do IUM. Baseado num raciocínio dedutivo, assente numa estratégia de investigação quantitativa, este estudo de caso integrou



três tipologias de participantes: (1) oficiais da FA que desempenharam funções de docência no CPOS-FA 2019-2020, 1.^a e 2.^a edições; (2) oficiais da FA que foram auditores do CPOS-FA 2019-2020, 1.^a e 2.^a edições; e (3) atuais chefes de serviço (CS) diretos dos auditores do CPOS-FA 2019-2020, 1.^a e 2.^a edições.

Os militares que participaram neste estudo responderam a um questionário baseado no *Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ-6S*, de Bass e Avolio (1985), aliado ao questionário da eficácia da formação, com base no modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick (2005), constituído por questões relacionadas com reação (satisfação), aprendizagem (nota final de curso), comportamento (transferência) e resultados (desempenho) da formação.

Face ao enquadramento anterior, é formulada a questão central (QC): *De que forma a liderança dos docentes militares da Força Aérea contribui para a eficácia da formação do CPOS-FA?*

A partir da QC, por forma a proporcionar resposta aos OE, são formuladas as seguintes questões derivadas (QD):

QD1.1: Qual o estilo de liderança preponderante nos docentes militares da FA?

QD1.2: Será que existem diferenças significativas entre a perceção dos auditores e a prática dos docentes militares em relação ao estilo de liderança?

QD2.1: Qual a eficácia da formação do CPOS-FA?

As principais conclusões deste estudo, que permitem responder às questões derivadas e à questão central, - *De que forma a liderança dos docentes militares da Força Aérea contribui para a eficácia da formação do CPOS-FA?* - podem explicitar-se da seguinte forma:

Os auditores percecionaram o EL dos seus docentes, com preponderância no *Transaccional*, enquanto que os docentes se identificaram com preponderância no EL *Transformacional*. Concomitantemente, verificaram-se diferenças quanto ao fator com maior expressão, os docentes apresentaram maior realce no fator *Influência idealizada*, enquanto que os auditores consideraram existir prevalência do fator *Gestão por exceção*. Os docentes apresentaram um posicionamento inferior no EL *Laissez-faire*, em relação ao percecionado pelos auditores.

Não se observou um alinhamento claro na perceção do EL, entre docentes e auditores, mas tal poderá estar relacionado com o facto de, em contexto militar, a *liderança transformacional* e a *liderança transaccional* coexistirem, sendo exercidas dependendo da



função a ser desempenhada. O nível de *liderança transformacional* aferido pelos docentes é elevado, todavia, na perceção dos auditores é apenas moderado.

Verificaram-se diferenças estatísticas significativas nos valores médios de perceção de EL entre docentes e auditores, nas subescalas do EL *transformacional* e EL *transacional*.

Concluiu-se que a *eficácia da formação* apresenta correlações significativas positivas fortes com a *liderança transformacional* e que a *liderança transformacional* é preditora da *eficácia da formação*.

Foram assim alcançados, na sua plenitude, tanto o objetivo geral, como os objetivos específicos e respondidas as questões de investigação. No entanto, aponta-se como limitação da investigação, o baixo índice de resposta ao questionário o que tornou as amostras relativamente pequenas. Esta limitação tendeu a ser agravada pelas restrições impostas pela situação pandémica que se vivia, bem como pela dificuldade em se identificarem os atuais chefes de serviço dos auditores do Curso e, posteriormente, obter o respetivo contacto.

Sugere-se que este estudo seja replicado com outros cursos e estabelecimentos de ensino superior militar, procurando dilatar as amostras no sentido de robustecer a análise estatística efetuada. Sugere-se ainda novos estudos analisando outros fatores que possam impactar quer o estilo de liderança docente, quer a eficácia da formação, bem como estudar o efeito das lideranças perante a transferência da formação para o contexto de trabalho.

Como recomendação de ordem prática, sugere-se à FA, nomeadamente à Academia da Força Aérea, à Direção de Formação e ao Centro de Formação Militar e Técnica da FA que potencie e otimize a formação em liderança, nomeadamente, nos cursos complementares para promoção. A presente investigação indicou uma relação forte entre a liderança docente transformacional e a eficácia da formação, fator a ter em conta na nomeação de docentes militares.

Em função dos resultados obtidos conclui-se que a Eficácia da Formação apresenta correlações significativas positivas fortes com o nível de Liderança Transformacional, tanto através da Correlação, como pelo resultado da regressão linear simples realizada.

“Teachers, whether they wish it or not, are models of leadership”

Lamb e Busse (1983, cit. por Isaac, 2011, p. 21)



Referências bibliográficas

- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. *The Annual Review of Psychology*, (60), pp. 451-474. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163505
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, (50), pp. 341-358. doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x
- Assembleia da República, 1989. Lei de Bases do Estatuto da Condição Militar (Lei n.º 11/89, de 1 de junho), Lisboa: Diário da República, 1ª Série, 125, 2096-2097.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1992). *Multifactor leadership questionnaire-short form 6S*. Binghamton, NY: Center for Leadership Studies.
- Bass, B. M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2.ª Ed). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. doi.org/10.1080/10887150701451312.
- Borges, J. V. (2019, maio). A Especificidade do Ensino Superior Militar. *Revista Militar*, 71(5), pp. 611-635.
- Caetano, A., & Vala, J. (2007). *Gestão de Recursos Humanos* (3.ª Ed.). Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A., & Velada, R. (2004). Avaliação da formação profissional: O problema da transferência. Retirado de https://www.academia.edu/12935823/Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_forma%C3%A7%C3%A3o_profissional_O_problema_da_transfer%C3%A7%C3%A3o
- Chiavenato, I. (2014) *Gestão de Pessoas* (4.ª Ed). Barueri, SP: Manole.
- Costa, J. M. D. (2015). *Desenvolvimento da Liderança: Um imperativo estratégico*. (Trabalho de Investigação Individual do Curso de Promoção a Oficial General). Instituto de Estudos Superiores Militares. Retirado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10570/1/TII%20Desenvolvimento%20da%20Lideran%C3%A7a%20um%20Imperativo%20Estrat%C3%A9gico%20V7.docx.pdf>
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (6.ª Ed.). Lisboa: Editora RH.



- Decreto-Lei n.º 37/2008 de 5 de março (2008). Diário da República, 1.ª Série, 46, 1382-1387. Lisboa: Ministério da Defesa Nacional.
- Decreto-Lei n.º 90/2015 de 29 de maio (2015). Diário da República, 1.ª Série, 104, 3198-3253. Lisboa: Ministério da Defesa Nacional.
- Decreto-Lei n.º 249/2015 de 28 de outubro (2015). Diário da República, 1.ª Série, 211, 9298-9311. Lisboa: Ministério da Defesa Nacional.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a Estatística usando o SPSS* [versão PDF]. Retirado de <https://btux.com.br/wp-content/uploads/sites/14/2018/07/FIELD-Andy.-Descobrendo-a-estat%C3%ADstica-usando-o-SPSS.pdf>
- Garcia, C. (2015). Liderança Transformacional numa Organização em Mudança: Um Estudo De Caso No Exército Português (Escola Das Armas). *Revista de Ciências Militares*. 3(22), 341–367.
- Isaac, S. (2011). *Teachers' leadership styles and students' academic performance in mathematics courses* (Tese de Doutoramento em Educação). University of Georgia, Athens.
- Jordão, G. (2003). Professor, um líder na arte de educar. *Acta Scientiarum: human and social sciences*, 25(1), pp. 087-093. Retirado de <http://files.portefoliopsicologiaeducacional.webnode.pt/200000100-699226a8c0/2200-6056-1-PB.pdf>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2005). *Transferring Learning to Behavior. Using the Four Levels to Improve Performance* [versão PDF]. Retirado de https://www.bkconnection.com/static/Transferring_Learning_to_Behavior_EXCERPT.pdf
- Kuhnert, K. W., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), pp. 648-657. Retirado de https://www.academia.edu/31002444/Transactional_and_Transformational_Leadership_A_Constructive_Developmental_Analysis
- Leal, P. (2011). *A transferência das aprendizagens do contexto formativo para a prática profissional* (Dissertação de mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações). Universidade Fernando Pessoa, Porto.



- Lopes, G., Fachada, C., & Farinha, A. (2018). Relação entre a Cultura Organizacional e a Liderança nos Estabelecimentos de Ensino dos Oficiais da Força Aérea. *Revista de Ciências Militares*. 4(1), pp. 221–254.
- Loureiro, N. & Santos L. (2018). Gestão da Formação na Forças Armadas numa Óptica de Eficácia e Eficiência: Subsídios para a Construção de um Modelo, Estudo 1 In: N. Loureiro e L. Santos, (Coords.), Avaliação da Eficácia da Formação em Contexto Militar: Modelos, Processos e Procedimentos. Cadernos do IUM, (28). Lisboa: Instituto Universitário Militar, pp. 15-
- Neves, J. M. L. P., (2002). *A Marinha e os Recursos Humanos - Elementos para um referencial-guia de actividades e tarefas*. Lisboa: s.n.
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2019). Review of the Empirical Research on Teacher Leadership (2003 - 2017): Evidence, Patterns and Implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), pp. 60-80. doi: 10.1108/JEA-02-2018-0023
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). Organizational Behavior [versão PDF]. Retirado de https://www.academia.edu/50945037/Organizational_Behavior_By_Stephen_P_Robbins_Timothy_A_Judge_5th_Ed
- Roberts, R. (2018). *Twelve Principles of Modern Military Leadership*. NCO Journal (May 2018), 1–8.
- Rosado, D. M. P., (2006). A instituição castrense: estrutura e função numa sociedade em mudança. *Revista Militar*. Artigo 53. <https://www.revistamilitar.pt/artigo/53>
- Rouco, J. C. D. (2012). *Modelo de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar*. (Tese de Dissertação de Doutoramento em Gestão). Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa da Universidade Lusíada. Retirado de <http://hdl.handle.net/11067/136>
- Pinto, L. (2012). *A Condição Militar*. Público, 23 de agosto.
- Santos, L. A. B. (2008). Da Formação à Eficácia em Contexto Militar. Estudo exploratório sobre um modelo de desenvolvimento para o exercício da liderança. (1ª Parte). *Revista Militar*, (2477/2478), pp. 4-48. Retirado de <https://www.revistamilitar.pt/artigopdf/297>
- Santos, A. (2008). *Gestão Estratégica. Conceitos, Modelos e Instrumentos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Shenge, N. (2014). Training Evaluation: Process, Benefits, and Issues. *Ife Psychologia*, 22(1), pp. 50-58. Retirado de



[https://www.academia.edu/42375737/Training_evaluation_process_benefits_and_iss
ues](https://www.academia.edu/42375737/Training_evaluation_process_benefits_and_issues)

- Wong, L., Bliese, P. & McGurk, D. (2003). *Military Leadership: A Context Specific Review*. Carlisle: Walter Reed Army Institute of Research. Retirado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984303000559?via%3Dihub>
- Xie, C., Song, P., & Hu, H. (2021). Measuring Teacher Leadership in Different Domains of Practice: Development and Validation of the Teacher Leadership Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30(5), pp. 409–419. doi.org/10.1007/s40299-020-00527-9
- Yuet, F. K. C., Yusof, H., & Mohamad, S. I. S. (2016). Development and Validation of the Teacher Leadership Competency Scale. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 13(2), pp. 43-69. doi: 10.32890/mjli2016.13.2.2



Apêndice A — Modelo de análise

Tema	O Professor Militar enquanto Líder.				
Objetivo Geral	Analisar a relação entre a liderança dos docentes militares da Força Aérea e a eficácia da formação do CPOS-FA.				
Objetivos Específicos	Questão Central	De que forma a liderança dos docentes militares da Força Aérea contribui para a eficácia da formação do CPOS-FA?			
	Questões Derivadas	Conceitos	Dimensões/Variáveis	Indicadores	Técnicas de recolha de dados
OE1 Analisar os estilos de liderança dos docentes militares da Força Aérea.	QD1.1 Qual o estilo de liderança preponderante nos docentes militares da Força Aérea? QD1.2 Será que existem diferenças significativas entre a perceção dos auditores do CPOS-FA e a prática dos docentes militares da Força Aérea em relação ao estilo de liderança?	- Estilos de liderança	- Liderança Transformacional - Liderança Transaccional - Liderança Passiva	Perguntas do questionário	Análise documental
OE2 Analisar a eficácia da formação do CPOS-FA.	QD2.1 Qual a eficácia da formação do CPOS-FA?	- Eficácia da formação	- Aprendizagem (desempenho académico) - Satisfação (reação) - Transferência (alteração comportamental) - Organizacional (valor acrescentado)	Desempenho académico Perguntas do questionário	Inquérito por questionário