



ACADEMIA MILITAR

MESTRADO EM LIDERANÇA – PESSOAS E ORGANIZAÇÕES

Dissertação de Mestrado

Formação de Líderes no Ensino Superior Militar: Estudo de Caso da Academia da Força Aérea

Orientando: *João Nuno Amaro de Bettencourt Calado*

Orientador: *João Carlos Gonçalves dos Reis*

Coorientador: *Ana Patrícia Correia Gomes*

Lisboa

setembro de 2019



ACADEMIA MILITAR

MESTRADO EM LIDERANÇA – PESSOAS E ORGANIZAÇÕES

Dissertação de Mestrado

Formação de Líderes no Ensino Superior Militar: Estudo de Caso da Academia da Força Aérea

Orientando: *João Nuno Amaro de Bettencourt Calado*

Orientador: *João Carlos Gonçalves dos Reis*

Coorientador: *Ana Patrícia Correia Gomes*

Lisboa

setembro de 2019

Agradecimentos

Manifesto o meu reconhecimento e agradecimento àqueles que contribuíram com o seu esforço e empenho para a concretização de mais uma etapa da minha formação.

Ao meu orientador, Major João Reis, pela forma sempre disponível, expedita e motivadora com que orientou esta investigação e pelas contribuições pertinentes e de grande valor acrescentado.

À minha coorientadora, Capitã Ana Gomes, pela incondicional disponibilidade. Sempre em acumulação com as suas funções e muitas vezes em prejuízo próprio, pelos conselhos iniciais no arranque da investigação, pela sua dedicação nos ensinamentos e acompanhamento na vertente prática da investigação. Pela sua amizade.

Aos entrevistados, pela disponibilidade e contributo valioso que deram ao estudo.

Aos alunos da Academia da Força Aérea, pela disponibilidade, interesse e prontidão nas respostas ao inquérito.

À Força Aérea e à Academia da Força Aérea, pela oportunidade de valorização pessoal, institucional e profissional.

De forma mais particular e mais próxima, agradeço a quem me acompanhou, sobretudo pelo exemplo e motivação diária.

Ao meu chefe direto, Major-General Paulo Mateus, pela motivação que sempre instituiu e pelos ensinamentos práticos e exemplo de liderança que transmite diariamente.

À minha mulher Marta e à minha filha Leonor, pelo que ajudaram, motivaram e contribuíram com compreensão e paciência. Sem o vosso apoio não teria conseguido! Um sincero e sentido obrigado!

Resumo

O ensino da liderança é estruturante para o Ensino Superior Público Universitário Militar e para a Academia da Força Aérea (AFA), em particular, no que diz respeito à formação e capacitação dos futuros quadros superiores da Força Aérea. Esta investigação propôs-se a verificar o impacto do estilo de liderança aplicado aos alunos no *engagement* dos mesmos, à luz de um modelo de liderança em contínuo: o *Full Range Leadership Model* (FRLM) (Bass & Avolio, 1994). Cumulativamente, procurou-se aferir o nível de satisfação dos alunos da AFA face à liderança exercida pelo respetivo Comandante de Esquadrilha e verificar até que ponto os atuais alunos admitiam a influência da liderança que lhes é inculcada na forma como vão, eles próprios, liderar no futuro.

De forma exploratória, foram feitas entrevistas aos responsáveis diretos pela condução da formação em liderança na AFA para enquadrar devidamente toda a investigação. Numa fase subsequente, através de uma metodologia mista de recolha de dados e utilizando um inquérito por questionário, foram recolhidos dados junto dos alunos do Curso de Mestrado em Aeronáutica Militar com o propósito de relacionar o envolvimento destes alunos com a AFA, em função do estilo de liderança a que são sujeitos.

Os inquéritos distribuídos aos alunos compreendiam dois questionários: um sobre liderança; outro sobre *engagement*. Ambos foram tratados pela análise de dados quantitativa e com recurso ao programa estatístico SPSS. A estes questionários somaram-se três questões de resposta aberta, que por sua vez, tiveram um tratamento de análise qualitativa através do software MAXQDA.

Verificou-se que os fatores de liderança Inspiração Motivacional (IM) e Estimulação Intelectual (EI), associados à liderança transformacional, promovem um tipo de envolvimento dos alunos: o envolvimento afetivo. Em termos de diferenças entre anos, concluiu-se que a liderança percebida pelos alunos do 1º Ano demonstrou um pendor mais transformacional comparativamente com os restantes anos. Os resultados percebidos pelos alunos do 4º e 5º Anos, por sua vez, sugerem valores mais elevados no fator “ausência de liderança”. Estas diferenças verificadas entre os vários anos estão desfasadas com o que pretendem os responsáveis pela formação em liderança na AFA.

Relativamente à influência da liderança, quase 90% dos alunos afirmou ter consciência que será influenciado no futuro pela forma como está a ser liderado no presente.

No final do estudo foram apresentadas algumas recomendações, limitações e propostas de futuras investigações do mesmo âmbito.

Palavras-chave: Academia da Força Aérea, *engagement*, liderança, modelo de liderança em contínuo.

Abstract

Education on leadership is paramount for the Public University Military System and particularly for the Air Force Academy (AFA), regarding training and capacity building of future Air Force senior personnel. This research aims to verify the impact of leadership's styles applied to students with their own engagement, according to a continuous leadership model: Full Range Leadership Model (FRLM) (Bass & Avolio, 1994). In addition, the aim is to assess the level of AFA's students satisfaction with the leadership practiced by their Squadron Commander, and to observe to what extent current students admit the influence of their leadership's style of instruction in the way that they will lead in a near future.

Exploratory interviews were conducted with those directly in charge for conducting leadership training at AFA in order to ensure a proper approach on this research. Later on, through a mixed data collection method and using a questionnaire survey, data was collected from the students of the Master Degree in Military Aeronautics so that it could be possible to relate the engagement of these students within AFA, depending on the leadership style applied to them.

Students surveys included two questionnaires: one on leadership; another on engagement. Both surveys were analyzed by quantitative data analysis using the SPSS statistical program. Three opened questions were added to these questionnaires. These questions analysis was performed by the MAXQDA software

Motivational Inspiration (MI) and Intellectual Stimulation (IS) leadership factors, associated with transformational leadership, were found to promote one type of student engagement: the affective engagement. Concerning differences between school years, it was brought up to discussion that the 1st Year leadership style perceived by the students was more transformational than the remaining school years. The results perceived by the 4th and 5th Year students, in turn, suggested greater absence on leadership factors. These differences among school years are not in accordance with what AFA's leadership deputies pretend. Regarding leadership's influence, almost 90% of students said they were aware that the way they are being led in the present influences the way they will lead tomorrow.

At the end of the study some recommendations, limitations and proposals for future investigations on the same scope were presented.

*Formação de líderes no ensino superior militar: estudo de caso da Academia da
Força Aérea*

Keywords: Air Force Academy, continuous leadership model, engagement, leadership.

Índice

1.	Introdução	1
	1.1 Objeto de estudo	2
	1.2 Objetivos da investigação	3
2.	Revisão de Literatura	6
	2.1 Liderança	6
	2.1.1 Evolução histórica da liderança	7
	2.1.2 Modelo de liderança em contínuo	11
	2.1.3 A liderança militar	15
	2.1.4 A liderança na Academia da Força Aérea	19
	2.2 <i>Engagement</i>	21
	2.2.1 <i>Engagement</i> em contexto académico	24
	2.3 A relação entre liderança e <i>engagement</i>	26
	2.4 Hipóteses	28
3.	Metodologia	32
	3.1 Método	32
	3.2 Caracterização da amostra	33
	3.3 Entrevistas exploratórias	35
	3.4 Caracterização dos instrumentos	35
	3.4.1 Instrumento de medida da variável liderança	35
	3.4.2 Instrumento de medida da variável <i>engagement</i>	38
	3.4.3 Questões abertas	39
	3.5 Procedimento	39
4.	Análise dos resultados	42
	4.1 Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos	42
	4.1.1 Validação do questionário de estilos de liderança	42
	4.1.2 Validação do questionário de <i>engagement</i>	45
	4.2 Testes de diferenças de médias	48
	4.3 Análise de correlações entre variáveis	52
	4.4 Análise das questões abertas	55
5.	Discussão dos resultados	59

5.1	Resultados obtidos.....	59
5.1.1	Hipótese A	59
5.1.2	Hipótese B.....	60
5.1.3	Hipótese C.....	61
5.2	Modelo conceptual final.....	62
6.	Conclusões, implicações práticas, limitações e estudos futuros	63
6.1	Conclusões e implicações práticas da investigação.....	63
6.2	Limitações da investigação.....	65
6.3	Contributos da investigação.....	66
7.	Referências Bibliográficas	68
8.	Apêndices.....	76
8.1	Apêndice A (I) – Entrevistas semiestruturadas	76
8.2	Apêndice A (II) – Entrevistas semiestruturadas	79
8.3	Apêndice A (III) – Entrevistas semiestruturadas.....	81
8.4	Apêndice B – Inquérito.....	84
8.5	Apêndice C – Análises Estatísticas	89

Índice de figuras

Figura 1 - Eras da evolução cronológica da liderança	7
Figura 2 - Modelo de liderança "Full Range"	13
Figura 3 - As dimensões do engagement	23
Figura 4 - Modelo de liderança e engagement	27
Figura 5 - Modelo conceptual de investigação	28
Figura 6 - Satisfação dos alunos face à liderança do CE	55
Figura 7 - Frequência de exemplos negativos de liderança do CE	56
Figura 8 - Frequência de exemplos positivos de liderança do CE	56
Figura 9 - Frequência relatada de comportamentos que os alunos gostariam de observar no CE	57
Figura 10 - Opinião dos alunos face à influência da liderança do CE	58
Figura 11 - Tipo de influência da atual liderança do CE	58
Figura 12 - Modelo conceptual de investigação final	62

Índice de tabelas

Tabela 1 - A liderança transacional versus a liderança transformacional	12
Tabela 2 - Os estágios da liderança transformacional	14
Tabela 3 - Dimensões do engagement de alunos do ensino superior	26
Tabela 4 - Caracterização da amostra	34
Tabela 5 - Estrutura do questionário MLQ-5X	37
Tabela 6 - Estrutura do questionário QEEE	38
Tabela 7 - Alpha de Cronbach para os fatores de liderança	43
Tabela 8 - Teste de Kolmogorov-Smirnov dos fatores de liderança	44
Tabela 9 - Valores de assimetria e curtose dos fatores de liderança	44
Tabela 10 - Estatística descritiva dos fatores de liderança	45
Tabela 11 - Análise fatorial do QEEE	46
Tabela 12 - Alpha de Cronbach para os fatores de engagement	46
Tabela 13 - Proposta de novo instrumento para a variável engagement	47
Tabela 14 - Teste de Kolmogorov-Smirnov dos fatores de engagement	47
Tabela 15 - Valores de assimetria e curtose dos fatores de engagement	48
Tabela 16 - Estatística descritiva dos fatores de engagement	48
Tabela 17 - Teste t-Student para os fatores de liderança	49
Tabela 18 - Teste de amostras independentes dos fatores de liderança	50
Tabela 19 - Teste t-Student para os fatores de engagement	50
Tabela 20 - Teste de amostras independentes dos fatores de engagement	51
Tabela 21 - Correlações da liderança transformacional com engagement	53
Tabela 22 - Correlações da liderança transacional com engagement	54
Tabela 23 - Correlações da ausência de liderança com engagement	54
Tabela 24 - Validação das hipóteses da investigação	59
Tabela 25 - Variância total explicada do questionário MLQ-5X	89
Tabela 26 - Variância total explicada do questionário QEEE	90
Tabela 27 - Teste ANOVA relativo aos fatores de liderança	91
Tabela 28 - Teste ANOVA relativo aos fatores de engagement	93

Lista de siglas, acrónimos e abreviaturas

ADMAER:	Administração Aeronáutica
AFA:	Academia da Força Aérea
AM:	Academia Militar
CAL:	Corpo de Alunos
CE:	Comandante de Esquadrilha
CEMFA:	Chefe do Estado-Maior da Força Aérea
CI:	Consideração Individual
CMAM:	Curso de Mestrado em Aeronáutica Militar
DE:	Direção de Ensino
DFM:	Departamento de Formação Militar
EESPUM:	Estabelecimentos de Ensino Superior Público Universitário Militar
EI:	Estimulação Intelectual
EMGFA:	Estado-Maior-General das Forças Armadas
EN:	Escola Naval
ENGAED:	Engenharia de Aeródromos
ENGAER:	Engenharia Aeronáutica
ENGEL:	Engenharia Eletrotécnica
ETM:	Estágio Técnico Militar
EUAFA:	<i>European Air Forces Academies</i>
FA:	Força Aérea
FFAA:	Forças Armadas
FRLM:	<i>Full Range Leadership Model</i>
GAL:	Grupo de Alunos
GE:	Gestão por Exceção
II:	Influência Idealizada
IM:	Inspiração Motivacional
KMO:	Kaiser-Meyer-Olkin
LF:	<i>Laissez-Faire</i>
MED:	Medicina
MLQ:	<i>Multifactor Leadership Questionnaire</i>
OTAN:	Organização do Tratado do Atlântico Norte

PILAV:	Piloto Aviador
QEEE	Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola
QP:	Quadros Permanentes
RC:	Recompensa Contingente
SPSS:	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UC:	Unidade Curricular

1. Introdução

O conhecimento apurado na experiência diz-nos que o desenvolvimento do líder em sala de aula e a experiência do campo de batalha são, talvez, os lugares chave nos quais os oficiais aprendem acerca de liderança (Velsor, Criswell, & Puryear, 2016).

Esta investigação incide, precisamente, no desenvolvimento dos futuros líderes, naquele que é o início da sua formação militar. Em Portugal, na Força Aérea (FA), é a Academia da Força Aérea (AFA) que tem por missão formar os oficiais deste ramo das Forças Armadas (FFAA) para os Quadros Permanentes (QP), habilitando-os para o exercício de funções que estatutariamente são definidas. Para este efeito, a AFA, como Estabelecimento de Ensino Superior Público Universitário Militar (EESPUM), confere aos seus alunos as competências adequadas ao cumprimento das missões específicas da FA, promovendo, da mesma forma, o desenvolvimento individual dos mesmos para o exercício das funções de comando, direção e chefia¹. A AFA é o EESPUM mais recente em Portugal, com 41 anos de existência, na mesma sequência do ramo, que é também o mais recente das FFAA, com 66 anos².

O estudo da liderança no âmbito do Ensino Superior Militar em Portugal não é inédito. As investigações desenvolvidas por Sousa (2011) e por Lopes (2018), relativas à formação de líderes na AFA, identificaram várias oportunidades de melhoria nas recomendações produzidas pelos seus autores. O estudo de Costa (2015) constituiu-se igualmente como uma referência para esta investigação, já que aborda a liderança nos três EESPUM's nacionais. Pereira (2013), Alves (2014) e Frade (2015) abordaram nas suas investigações, por seu turno, o conceito do envolvimento de alunos em contexto militar, o que também serviu de importante referência nesta investigação.

No que respeita à formação dos oficiais da Força Aérea em liderança, a oportunidade e originalidade desta investigação passam pela possibilidade de analisar a relação do modelo de liderança aplicado pelos instrutores e formadores da AFA com o *engagement*³ dos alunos. Neste particular, a formação em liderança, ao ter o intuito de

¹ Portaria n.º 23/2014 de 31 de janeiro que determina o Regulamento da Academia da Força Aérea.

² Criação da Força Aérea como ramo independente das Forças Armadas, Lei n.º 2055 de 27 de maio de 1952.

³ Termo inglês que significa “estar envolvido com alguém ou algo” (Engagement, 2019)

desenvolver as competências dos alunos através dos ensinamentos facultados pelos formadores e instrutores, faz com que estes ensinamentos possam ser usados, no futuro, como referências. Na prática, se a formação em liderança proporcionada hoje pela AFA for responsável e eficaz, a Força Aérea terá todas as condições para dispor de bons líderes a comandar os seus destinos. E com isso beneficiam quer os alunos, nos dias de hoje, quer o ramo e o país, num futuro próximo.

Mas, em que consiste a liderança eficaz? Quais as lições mais valiosas em termos de liderança? Como se podem criar experiências frutíferas de liderança que impeçam potenciais erros e proporcionem aprendizagem com base em sucessos passados? Não procurando soluções definitivas ou milagrosas, esta investigação procurará dar um contributo para que se consigam melhores resultados na formação em liderança na AFA. O intuito desta investigação será o de apresentar uma relação entre o estilo de liderança exercido pela cadeia de comando dos alunos e o *engagement* destes face à instituição que frequentam.

Esta investigação propõe, de forma resumida, sete capítulos. No seguimento deste capítulo introdutório, o segundo capítulo compreende a revisão de literatura que enquadra detalhadamente as duas variáveis do estudo (liderança e *engagement*) e termina com o modelo conceptual e hipóteses de investigação. O terceiro capítulo apresenta o desenho metodológico e o procedimento adotado pela investigação. No quarto capítulo são analisados todos os dados recolhidos junto dos alunos da AFA e, no capítulo seguinte, são discutidos os resultados dessa análise. A finalizar, no capítulo seis, são elencadas as principais conclusões, implicações práticas, limitações e propostas de estudos futuros, restando, no último capítulo, a listagem das referências bibliográficas.

1.1 Objeto de estudo

O objeto de estudo desta investigação é a formação em liderança na Academia da Força Aérea. Procurando a orientação estratégica da Força Aérea⁴ que enquadra este estudo, torna-se claro que a prioridade, a nível de formação dos recursos humanos do Ramo, passa pela “valorização do potencial humano, através de uma formação e treino continuados, de

⁴ Objetivos de nível estratégico da Força Aérea 2017-2022 definidos pelo Despacho n.º 15/2017, de 24 de fevereiro, do Chefe do Estado-Maior da Força Aérea (CEMFA).

qualidade, incentivando o mérito, a motivação e a retenção” (CEMFA, 2017). Este objetivo estratégico promove o alinhamento da prioridade de formação dos oficiais do Ramo na AFA, definida, por sua vez, pela necessidade de “melhoria e consolidação da qualidade do ensino e da formação” (AFA, 2019).

Com o objetivo de conhecer e compreender as motivações, as concepções pessoais e o envolvimento dos indivíduos na formação, para se poder atuar na manutenção e incremento destas variáveis, com vista a benefícios pessoais e organizacionais (Guimarães, Bzuneck, & Sanches, 2002), esta investigação propõe-se a aferir o envolvimento físico (esforço e persistência), mental (planeamento, tomada de decisão, resolução de problemas) e afetivo (sentimentos e reações afetivas em relação à aprendizagem, à instituição, aos formadores e aos colegas) dos alunos face à instituição de ensino que frequentam (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004), no que se pode considerar uma primeira abordagem às dimensões do conceito de *engagement* dos alunos.

No seguimento de todo este contexto de investigação, é lícito colocar-se a questão: será o modelo atual de liderança da AFA gerador de *engagement* nos alunos? Na prática, está a equacionar-se se os referenciais de comportamento de liderança são adaptados ao seu nível de desenvolvimento e se essa variação se traduz em envolvimento, por parte dos alunos com a instituição, desde o ano de ingresso ao último ano.

1.2 Objetivos da investigação

A já referida investigação de Sousa (2011) apontou várias oportunidades de melhoria ao ensino da liderança na AFA, das quais se destacam duas com interesse particular para esta investigação:

- O clima organizacional pode ser melhorado, apostando no reconhecimento público das boas práticas dos alunos e incrementando as tarefas delegadas nos alunos, de forma a garantir que todos os alunos tenham oportunidade de praticar a liderança;
- Deve-se apostar na seleção e formação das chefias, instrutores e professores, desenvolvendo-se uma cultura de mentoria e aconselhamento dos alunos.

A somar a estas recomendações produzidas, a oportunidade desta investigação passa também pela análise da relação entre a teoria e prática, no que respeita à formação em liderança. A recente implementação do modelo de liderança *Full Range Leadership Model* (FRLM) (Bass & Avolio, 1994) na Unidade Curricular (UC) de Comando e Liderança, na sequência do reconhecimento deste modelo como o modelo de liderança mais desenvolvido e validado até ao momento (Kirkbride, 2006; Antonakis, 2013), incorporado e ministrado pela *European Air Forces Academies* (EUAFA)⁵, servirá também de contexto para esta investigação. Aliando teoria e prática através de uma relação de “continuum” entre os estilos de liderança propostos, este modelo incorpora a necessária adequação da AFA a um modelo já adotado em outros currículos de formação de parceiros OTAN⁶. Neste particular, a UC de Comando e Liderança ganha também relevância ao ser uma das unidades identificadas para integrar um semestre comum suscetível de ser frequentado por qualquer aluno aderente ao programa de Erasmus Militar europeu⁷ (Gell, Paile-Calvo, & Zambas, 2018).

Se procurarmos um enquadramento estratégico para este propósito, constatamos que a realidade de ensino e de trabalho nas Academias Militares está em linha com a preocupação do Estado-Maior-General das Forças Armadas (EMGFA) de edificar capacidades cada vez mais conjuntas e interoperáveis e, em particular, no que respeita ao Ensino Superior Militar, de “fomentar o intercâmbio de alunos” (EMGFA, 2018, p. 27). A recomendação da investigação de Costa (2015, p. 51) que defende “uma mais correta performance de eficiência nos jovens oficiais saídos da Escola Naval (EN), da Academia Militar (AM) e da AFA”, propondo um modelo que limitasse esses mesmos desvios e que passasse pela manutenção de um modelo integrativo, justifica igualmente a relevância desta procura de um modelo gerador de melhores resultados na formação em liderança dos oficiais das FFAA. Esta recente realidade integradora caminha na direção da adaptação de currículos e uniformização de programas, o que também é confirmado na prioridade estabelecida no Plano Estratégico da AFA (AFA, 2019), no qual se define, por sua vez, que esta integração com vista à uniformização e internacionalização é uma linha de ação de um dos objetivos estratégicos definidos no documento.

⁵ Academias da Força Aérea Europeias.

⁶ Organização do Tratado do Atlântico Norte. O *Full Range Leadership Model* (FRLM) é parte integrante dos estudos em liderança da *Air University* da Força Aérea norte-americana (Wiggins & O’Meara, 2016) e é lecionado pela *Inter-European Air Forces Academy* aos países OTAN, em cursos de liderança (Squadron Officer School Lesson Plan, 2016).

⁷ Programa EMILYO - *European Initiative for the Exchange of Young Officers*.

Considerando as oportunidades de melhoria no ensino da liderança na AFA apontadas por Sousa (2011), considerando a proposta de análise à relação entre estilos de liderança aplicados aos alunos e o envolvimento dos mesmos na organização, à luz do que prevê o FRLM, contribuirá esta investigação para a simplificação do papel de quem ensina e tem responsabilidades no Comando dos Alunos? Os instrutores e formadores terão alguma vantagem em conhecer o que deles se espera em termos de atitude de liderança? Beneficiarão, com isso, os próprios alunos?

Tendo em conta o que antecede, esta investigação propõe a seguinte questão de investigação:

Qual a influência do modelo de liderança atualmente em prática na AFA no *engagement* dos alunos?

Para a concretizar, foram também definidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a formação de liderança na AFA (vertente teórico-prática e implementação prática ao nível do Corpo de Alunos e respetivas Esquadrilhas);
- Caracterizar o exercício da liderança na AFA (implementação prática ao nível do Corpo de Alunos / Grupo de Alunos, Esquadrilhas);
- Analisar a relação entre os estilos de liderança e o *engagement* nos alunos;
- Testar a aplicabilidade de um modelo teórico-conceitual em “continuum” à formação em liderança na AFA como modelo agregador de vários estilos de liderança a utilizar em função das situações em que se encontram os liderados. Será utilizado como referencial de evolução de estados o percurso dos alunos enquanto se encontram em formação na AFA.

2. Revisão de Literatura

2.1 Liderança

O fascínio geral com a liderança pode encontrar uma razão explicativa no seu processo misterioso, bem como na constatação de que tem uma implicação direta na vida de todos (Yukl, 2013). Este mesmo autor aponta a determinação da liderança eficaz ou geradora de sucesso como o principal foco das investigações relacionadas com o tema.

Em termos de definições deste constructo, há quase tantas definições de liderança quantas as pessoas que tentaram definir o conceito (Stogdill, 1974). Pese embora esta variedade, entre as muitas definições de inúmeros autores encontramos um denominador comum no termo “influência”, no que respeita à prossecução de objetivos. A liderança está, assim, intimamente ligada ao processo de influência do comportamento humano, isto é, motivar indivíduos a adotar um comportamento que de outro modo eles não adotariam (Vieira, 2002).

Yukl (2013, p. 7), ao ter em conta os vários aspetos que determinam o sucesso de um esforço coletivo de membros de um grupo ou organização para completar tarefas, acaba por definir a liderança como: “o processo de influenciar outros a perceber e concordar com o que precisa de ser feito e como deve ser feito, e o processo de facilitação de esforços individuais e coletivos para o cumprimento de objetivos comuns”.

Para o caso desta investigação, em concreto, a clarificação particular do contexto militar e a busca da eficácia na ação da liderança são dois aspetos a ter em conta, pois num contexto organizacional (institucional) genérico não se consegue explicitar o verdadeiro significado da liderança militar, dado que as organizações não militares são orientadas para o cumprimento de finalidades, metas e objetivos definidos e nelas os líderes são colocados em posições de destaque com vista àquele cumprimento (Vieira, 2002). No caso da Instituição Militar, para inspirar soldados, os líderes devem adotar uma postura persuasiva para motivar os seus homens a avançar sob fogo ou segurar uma posição complicada (Roberts, 2018). Para atingir este objetivo, continua o mesmo autor, o líder militar deve estar presente na frente de batalha para que os seus soldados sigam o seu exemplo e respeitem o seu julgamento, habilidade para liderar e conhecimento tático.

Não obstante esta diferença, quer numa realidade organizacional civil ou militar, relativamente à eficácia da liderança, corroborando a opinião de Yukl no início deste capítulo, a pergunta-chave mantém-se: o que torna um líder eficaz (Van Seters & Field, 1990)?

2.1.1 Evolução histórica da liderança

Embora exista a necessidade de liderar desde que o homem vive em sociedade (Northouse, 2004; Yukl, 2013), os estudos da liderança apenas sofreram um salto evolutivo com novos pensamentos a meio do séc. XX (Bennis, 2007). A Figura 1 ilustra a evolução cronológica da liderança, pelas várias eras, até à liderança transformacional, que será alvo de uma atenção mais pormenorizada ainda neste capítulo.

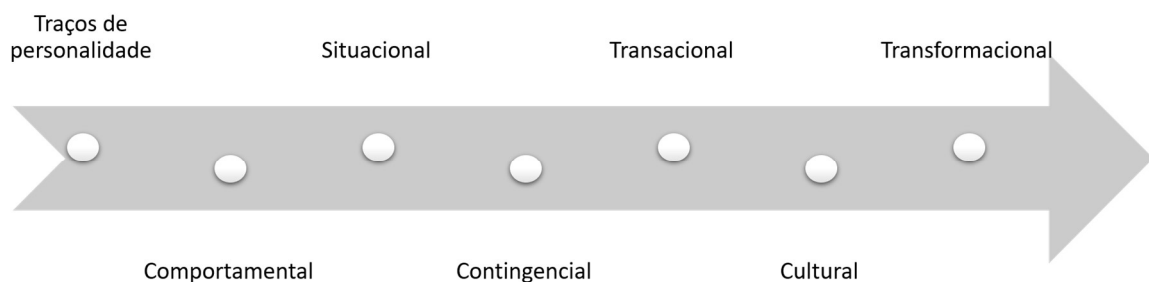


Figura 1 - Evolução cronológica da liderança

Fonte: Adaptado de Van Seters & Field (1990)

Acreditava-se, até ao período entre as duas grandes guerras, que os líderes nasciam com propensões e determinados traços de personalidade favoráveis a uma liderança eficaz (Van Seters & Field, 1990). Nestes primeiros contributos destacava-se a identificação de traços de personalidade comuns nos líderes eficazes, características da personalidade que discernissem entre os líderes e os não-líderes, entre os líderes eficazes e os ineficazes, ou identificassem os “grandes homens” (Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2003). Apesar da tentativa de associação de traços de personalidade a grandes líderes da história,

ficou claro, segundo os últimos autores e tendo em conta esta primeira época, que não era o facto de um indivíduo possuir determinados traços de personalidade que o tornava mais próximo ou afastado do perfil ideal do líder. Este modelo que tenta caracterizar o perfil do líder universal como eficaz em todas as situações viria a desacreditar-se, progressivamente, ao verificar-se que “os traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes” (Jesuino, 2005, p. 53).

As limitações da perspectiva dos traços de personalidade levaram a que os estudos subsequentes introduzissem um novo conceito: o conceito de influência na liderança (Van Seters & Field, 1990). A persuasão passa a ser percecionada como fator dominante na relação líder – subordinado. Schenk (1928) refere que a “liderança é a gestão do homem pela persuasão e inspiração, em vez da direta ou implícita ameaça da coação” (Bass, 1990, p. 14). Com efeito, se atendermos às inúmeras definições de liderança, a influência aparece como denominador comum. Não num sentido pejorativo, com uma influência de domínio, mas com o intuito do líder provocar um comportamento positivo no subordinado, de fazer com que o subordinado siga o exemplo do líder. E este é já um contributo valioso para a liderança em contexto militar. É através do exemplo “transmitido” pelo instrutor que os alunos aprendem e solidificam a sua capacidade de aprendizagem (E2).

Com o fim da 2ª Grande Guerra, a preocupação dos teóricos da liderança começa a basear-se, em grande parte, na observação dos comportamentos, no que se pode classificar como uma abordagem do tipo comportamental (Van Seters & Field, 1990; Cunha et al., 2003). Começou a acreditar-se, na altura, que era possível replicar o comportamento do líder de sucesso, e com isso aprender ou aperfeiçoar a liderança, ao contrário do que defenderam os primeiros teóricos, tendo por base os traços inatos de personalidade. Independentemente do estilo de liderança, importava aferir que técnicas e saberes aplicavam os líderes para que os seus subordinados trabalhassem com mais afinco e, da melhor forma, tornassem possível o cumprimento da missão. Algum do trabalho desta época focava-se no típico padrão de comportamento do líder, enquanto que outro trabalho analisava as diferenças de comportamento entre líderes fracos e eficazes (Yukl, 2013). Os estudos das Universidades de Ohio e Michigan, de onde emergiram duas grandes categorias de comportamentos: orientação para as tarefas ou para as pessoas (Cunha et al., 2003), os famosos de Blake & Mouton (1964), que cruzam as orientações para as tarefas e para as pessoas, e os estudos de McGregor (1966) deram importantes contributos ao estudo da liderança ao analisarem vários estilos comportamentais.

Seguindo a evolução do estudo da liderança, outro contributo foi dado pela perspectiva ou era situacional. Para além da relação entre líder e subordinado, não haveria contingências situacionais a considerar no exercício da liderança? Esta perspectiva assume também que a liderança é afetada, por exemplo, pelo tipo de tarefa, pelo estatuto social do líder e subordinados, pela posição relativa de poder dos mesmos e pela natureza do ambiente externo (Bass, 1990). Hersey & Blanchard (1988) desenvolveram um modelo situacional a integrar, por um lado, o comportamento do líder e, por outro, a maturidade dos colaboradores, no qual se sugere que os líderes devem ajustar o seu estilo comportamental à maturidade dos subordinados. Somando a observação dos comportamentos com a circunstância situacional, talvez consigamos rever a atuação de muitos chefes militares que ainda hoje pautam o seu estilo de atuação, quase em exclusivo, em função do contexto ou da situação em que se encontram. Na essência, a liderança eficaz é contingente ou dependente de um ou mais fatores relativos a comportamentos, à personalidade, à influência e à situação (Rouco, 2012).

Com base neste passado, a era contingencial surge como uma evolução natural da anterior a defender que as abordagens à liderança eficaz se deveriam centrar na escolha das variáveis moderadoras situacionais que melhor revelassem que estilo de liderança deveria ser usado (Van Seters & Field, 1990). A liderança, nesta perspectiva, não seria unidimensional como se discutia até aqui (num sentido líder - subordinado), mas contingente e dependente de um ou mais fatores de comportamento, personalidade, influência e situação. Na prática, segundo os mesmos autores, esta perspectiva contingencial gerava consenso e tinha grande aplicabilidade prática para os líderes. Independentemente dos traços ou do nível de poder e influência, qualquer líder podia mudar de comportamento para aumentar a eficácia da liderança nas várias situações. “O modo como o estilo, a capacidade e o *background* do líder contribuem para o desempenho é fortemente contingente do controlo e da influência que a situação concita” (Fiedler, 1996, p. 243). Este mesmo autor desenvolveu um modelo contingencial (Fiedler, 1967, 1981) no qual integrou três elementos: estilo do líder, desempenho do grupo (eficácia do líder) e favorabilidade da situação. Este modelo foi vastamente utilizado em estudos subsequentes e sugere que os líderes mais orientados para as tarefas são mais eficazes do que os orientados para o relacionamento em situações de baixa e elevada favorabilidade (Cunha et al., 2003). Em situações moderadas ocorre o inverso.

Não obstante o importante contributo, as teorias situacional e contingencial acabaram por gerar modelos explicativos de grande complexidade (Vroom & Yetton, 1973; Vroom & Jago, 1988, por exemplo) sem grande aplicabilidade já que, na emergência da decisão que se impõe a um líder, muitas vezes na necessidade de “apagar fogos”, o líder não tem tempo de analisar modelos tão complexos (Bass, 1990). Com efeito, para Bass, na resolução de problemas quotidianos, a tomada de decisão que se impõe ao líder militar, em muitas das vezes não oferece margens para grandes reflexões e noutros casos é quase imediata.

Retomando a evolução cronológica, a resposta à liderança eficaz não era ainda satisfatória (Van Seters & Field, 1990). O conceito de influência seria novamente revisitado pela era transaccional ao avaliar a influência recíproca nos papéis desempenhados pelo subordinado e pelo líder. Assim como o líder age para criar expectativas positivas nos liderados, também o seu próprio comportamento pode ser uma reação à maturidade, capacidades pessoais e competência dos subordinados (Crowe, Bochner, & Clark, 1972). Pela primeira vez, nesta perspetiva evolutiva, sugere-se que poderá ser o comportamento dos liderados, e não do líder, a definir a liderança eficaz (Van Seters & Field, 1990). As características da liderança transaccional serão abordadas mais à frente neste capítulo, em comparação com a liderança transformacional.

No início da década de 80 do século passado as variáveis em jogo que tentavam explicar a liderança eficaz eram tantas, as tentativas de criação de modelos tão diversas e complexas que nada parecia ser suficientemente sustentado para explicar este fenómeno de características vagas e românticas (Meindl, Ehrlich, & Dukerich, 1985). Não admira que a evolução do estudo desta realidade complexa chegasse mesmo a uma era de ambiguidade ou período do “anti-líder”, no qual foi defendido que a liderança era apenas “um fenómeno percetivo na mente do observador” (Mitchell, 1979). Pfeffer (1977) escreveu mesmo um artigo influente na altura, intitulado “A Ambiguidade da Liderança” no qual defende que o líder é um símbolo e a sua performance é de pequena relevância na liderança.

Esta época de descrença seria ultrapassada na era cultural. A abordagem à liderança eficaz propunha que o fenómeno extravasasse o indivíduo, a relação dual líder - subordinado e se centrasse na cultura da organização (Van Seters & Field, 1990). Stewart & Manz (1995) sugeriram que os empregados se lideram a si próprios se um líder conseguir criar uma cultura forte na organização. Novamente, estava a ser gerado um paradigma que parecia

insatisfatório quanto à tentativa de explicar a liderança eficaz, já que, mais uma vez, se focava a intervenção do líder somente em fases iniciais e de mudança organizacional. Por outras palavras, este pode ser um caminho arriscado em contexto militar. Os líderes não encorajam os seus soldados a dizer “em frente”, mas antes “sigam-me”, o muito apropriado lema da Escola de Infantaria do Exército americano (Roberts, 2018).

Todas estas eras dão o seu contributo e explicam parte do exercício da liderança. Mas a liderança existe apenas com o consentimento dos liderados (Bennis, 2007). Lembra este último autor que a liderança é uma relação na sua forma mais simples: um conceito formado num tripé que envolve o líder, os liderados e o objetivo comum que se pretende atingir. Nenhum destes três elementos sobrevive sem os restantes. Donohue & Wong (1994), ambos oficiais do exército americano, acrescentam ainda algo: estes modelos teóricos até aqui abordados parecem bons no papel, mas não se referem às coisas que atraem os soldados à sua profissão, tais como o patriotismo, o serviço abnegado e o sentido do dever. Como se define uma liderança na qual os subordinados se sentem atraídos, apaixonados pelo líder? Não haverá uma forma de liderança eficaz e atual em que o líder consegue mais que a simples aplicação de recompensas e punições?

2.1.2 Modelo de liderança em contínuo

Numa época em que, por um lado, são necessários cidadãos mais adaptados às organizações, mas em contrapartida, as condições sociais tendem a degradar-se em termos de contratos psicológicos, confiança, sentido psicológico de comunidade de trabalho, apoio organizacional percebido, justiça e satisfação, a liderança transformacional emerge como factor capaz de dirimir este conflito (Rego & Cunha, 2007). A liderança transformacional refere-se ao processo através do qual os líderes fomentam o empenho dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus interesses pessoais em prol dos objetivos da organização, conseguindo obter o seu empenho e produzindo mudança e elevado desempenho (Burns, 1978). A visão dicotómica do conceito de liderança, entre um estilo transaccional e um transformacional, proposta por Burns (1978) tornou-se num importante marco do estudo da liderança. Os líderes transacionais lideravam, sobretudo, com recurso às trocas sociais com os liderados, enquanto que os líderes transformacionais se preocupavam em desenvolver, motivar e inspirar os seus seguidores para que estes atingissem mais sucesso.

O mote lançado por Burns e usado por Bass (1985) na criação da teoria da liderança transformacional distingue entre liderança transacional e transformacional, como resumidamente expõe a Tabela 1.

	LIDERANÇA TRANSACIONAL	LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL
Estratégias de influência	Controlo e manipulação	<i>Empowerment</i> induzindo auto-eficácia e auto-valor
Objetivo do líder face aos liderados	Obediência ao líder	Mudança de atitudes, crenças e valores dos colaboradores
Táticas de influência	Recompensas, punições e ameaças	Competências especializadas, boas relações de lealdade com os subordinados
Conceções projetadas	Liderados tratados como propiciadores de conhecimentos, competências e aptidões que o líder necessita, ou tratados, mesmo, como meros instrumentos	Liderados encarados como pessoas com identidade, na procura da realização das próprias virtudes, forças e auto-desenvolvimento
Relação líder-liderado	Baseada no interesse mútuo	Baseada na confiança e na justiça
Mecanismo psicológico	Troca social de recursos valorizados por ambas as partes	Incremento da auto-eficácia, da autonomia, da autodeterminação, auto-realização e auto-valor
Processo de influência	Obediência instrumental	Identificação e internalização
Efeitos possíveis	Os liderados obedecem mas não se empenham, não internalizam os valores do líder e da organização	Os liderados empenham-se, desenvolvem o seu potencial e incrementam os seus níveis de autonomia
Implicações morais	Não ética	Ética

Tabela 1 - A liderança transacional versus a liderança transformacional

Fonte: Adaptado de Rego & Cunha, (2007)

Em 1985 Bass desenvolveu uma teoria iniciada por Burns (1978), passando a propor uma visão integradora de liderança organizacional, ou modelo de liderança em contínuo. Esta teoria denominada *The Full Range Leadership Model* (Bass & Avolio, 1994) incluía três tipologias de comportamentos de liderança (*laissez-faire*, transacional e transformacional) e é considerada, atualmente, como um dos paradigmas mais bem desenvolvidos no campo da liderança (Barbuto & Cummins-Brown, 2007). A teoria demonstra substancial validade, não só na predição de comportamentos de liderança e performance do líder, mas também na motivação e satisfação dos liderados (Judge & Piccol,

2004). O *Full Range Leadership Model* (FRLM) foca-se na adaptação do comportamento dos líderes aos seus subordinados, tendo em conta o estágio ou situação em que se encontram os subordinados num “continuum” que varia entre a liderança transacional e transformacional (Bass & Riggio, 2006).

Avolio (1999) é o autor que procura agregar todo o espectro da liderança, desde o nível mais baixo de liderança (*laissez-faire* - LF) ao nível mais elevado (influência idealizada da liderança transformacional), num modelo completo com perspetiva de evolução da liderança em crescendo. Este modelo está representado na Figura 2 e relaciona a eficácia da liderança com uma atitude mais ou menos passiva.

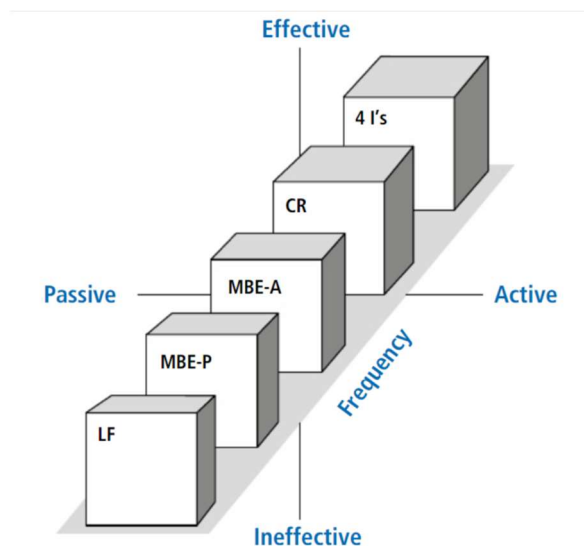


Figura 2 - Modelo de liderança "Full Range"

Fonte: Adaptado de Northouse, (2004)

Segundo este referencial, a liderança apresenta vários estágios de evolução, desde o formato de “ausência de liderança” (LF). Este líder LF abdica da responsabilidade, atrasa decisões, não dá *feedback* e faz pouco esforço a ajudar os seguidores a satisfazerem as suas próprias necessidades. Não há relação com os liderados ou tentativa de os fazer crescer (Northouse, 2004). A liderança transacional, por sua vez, engloba a gestão pela exceção (passiva e ativa - GE) e a recompensa contingente (RC). Estes líderes exercem influência porque é do maior interesse dos liderados fazerem aquilo que o líder quer (Kuhnert & Lewis,

1987). No bloco mais eficaz e ativo de liderança surgem os quatro estágios da liderança transformacional da Tabela 2 (CI; EI; IM; II).

Consideração individual (CI) – capacidade do líder em satisfazer as necessidades e em dar resposta aos seus subordinados. O líder providencia apoio, orientação e treino com um resultado prático na melhoria da performance, do potencial e da capacidade de liderança dos liderados.

Estimulação intelectual (EI) – capacidade de despoletar o pensamento criativo e inovador através do desafio colocado aos liderados de resolver problemas e pensar “fora da caixa”. Porque a liderança transformacional encoraja os seguidores a abordarem os problemas de maneira inovadora e não convencional, os líderes capacitam os liderados e tornam-nos mais confiantes.

Inspiração motivacional (IM) – capacidade dos líderes transformacionais para inspirar e motivar os liderados. Os líderes nesta condição transmitem expectativas de alta performance e veiculam um sentimento de confiança aos liderados para que estes sejam capazes de atingir essas expectativas.

Influência idealizada (II) – capacidade do líder em servir como um modelo positivo aos seus seguidores. Os líderes transformacionais transmitem uma visão ideológica aos liderados e proporcionam-lhes um propósito elevado – persuadindo os mesmos a soltarem-se de interesses pessoais em benefício de objetivos coletivos. Ao estabelecerem elevados padrões morais e estabelecerem códigos de conduta éticos, estes líderes acabam por conquistar o respeito e confiança dos liderados. A influência idealizada é a forma de liderar mais próxima da liderança carismática.

Tabela 2 - Os estágios da liderança transformacional

Fonte: Adaptado de Bass & Riggio, (2006)

Centenas de estudos realizados em todo o mundo demonstram que a liderança transformacional se correlaciona de forma positiva e de maneira evidente com critérios subjetivos e objetivos de eficácia organizacional e com a satisfação dos empregados com o seu líder. A relação destas variáveis com o fator transacional de recompensa contingente também é positiva, mas menor. Pelo contrário, a associação da eficácia e satisfação com os

estilos de liderança passivos (*laissez-faire* ou gestão por exceção passiva) é muito negativa (Avolio & Bass, 2004).

Os líderes que exercem uma liderança transformacional têm bem presente um referencial de valores e ideais internos e são eficazes a motivar os seguidores para que estes atuem de forma a valorizarem um superior interesse em detrimento de interesses individuais (Kuhnert, 1994).

Não obstante a eficácia da liderança transformacional, ela não representa solução para todas as situações. Em muitas ocasiões o líder encontra-se confrontado com uma série de variáveis e desafios que requerem comportamentos transacionais. O mesmo líder, para ser bem-sucedido, terá de ter a agilidade suficiente para aplicar, quer a liderança transformacional, quer a transacional (Wiggins & O'Meara, 2016).

Por seu turno, a maior limitação da liderança transformacional reside na sua abrangência, sendo mesmo considerada holística (Northouse, 2004). Outras das críticas apontadas, pelo mesmo autor, é o facto deste tipo de liderança exigir predisposição para liderar, pelo simples facto de estar relacionada com as características do líder, contrariando, assim, a possibilidade da preparação para a liderança.

2.1.3 A liderança militar

A especificidade da condição militar exige aos militares restrições no gozo de direitos, liberdades e garantias reconhecidas aos restantes cidadãos⁸. Estas restrições, aceites livremente por quem decide juntar-se às fileiras dos ramos das Forças Armadas (FFAA), estão associadas a outros valores castrenses como a disciplina, a permanente disponibilidade e a aceitação do risco que garantem o bom funcionamento das próprias FFAA. Ora, incumbe aos chefes militares, na garantia do interesse público e do bom funcionamento das FFAA, que observem, preservem e valorizem esta condição militar e os valores associados, através de uma boa e empenhada ação de comando (Pinto, 2012). É precisamente nesta ação de comando que a liderança se apresenta como instrumento capaz de motivar e influenciar,

⁸ Bases Gerais do Estatuto da Condição Militar, Lei n.º 11/89 de 1 de junho.

gerar condutas desejadas e encorajar para que se cumpram objetivos definidos pela própria ação de comando (Costa, 2015).

A liderança tem a capacidade de transformar os seguidores, criar visões sobre a forma como os objetivos podem ser alcançados e articulá-los para os alcançar. Assim, em termos de condição militar e numa organização como as FFAA, prever os objetivos envolve também intuição, fantasia e sonho, sendo que os processos não são apenas analíticos e sistemáticos, mas também uma consciência do pensamento (Rouco & Sarmento, 2010). Este é precisamente o trabalho que cabe ao comandante que comanda e que lidera, ou seja, que faz o que tem de ser feito em prol da missão a cumprir, regido por um normativo ético e legal que define a obrigatoriedade da sua ação (comando) e influencia os outros a fazerem o que tem de ser feito (liderança). Por isso, um comandante faz mais do que fazem os outros líderes organizacionais (Costa, 2015).

Este último autor refere ainda, na sua investigação relacionada com os EESPUM's, que o exercício da liderança em contexto militar é verdadeiramente uma liderança transformacional, pois varia entre o imperativo da missão, a necessidade de motivar e cuidar dos subordinados e o constante desenvolvimento da organização, admitindo-se que o líder coloque estes preceitos antes do seu próprio bem-estar. Ao exercício da liderança neste contexto está subjacente um processo de influência conduzido pelo líder que leva os seus seguidores a adotar um comportamento que, de outro modo não aconteceria. A tão ambicionada liderança eficaz pode ser definida como a influência, que vai para além da autoridade investida, que combina as perspetivas transacional e transformacional da liderança, aceitando uma complementaridade de papéis para com os liderados e estimulando o desenvolvimento permanente e atuando pelo exemplo (Santos, 2014). Assim pode-se afirmar que, em contexto militar, o fator humano é um elemento fundamental para o cumprimento da missão e que a liderança eficaz é a capacidade capital para o estabelecimento de um vínculo interpessoal e de relacionamento entre o comandante e o subordinado. Segundo Jerónimo (2015, cit. por Costa, 2015), este vínculo mantém-se e fortalece-se através da atuação pela persuasão e pelo exemplo. Aliás, o exemplo e o bom senso aparecem recorrentemente nas características essenciais para a liderança em contexto militar, acrescenta o mesmo autor.

Os líderes transformacionais procuram assistir e guiar as suas equipas, preocupando-se com o seu desenvolvimento, autoestima e bem-estar. Estes líderes lutam

pela excelência organizacional adotando novos modelos de gestão e filosofias de trabalho que potenciam a motivação dos seguidores e, conseqüentemente, a performance organizacional (Miguel & Garcia, 2015). Os efeitos da liderança transformacional na motivação dos liderados devem, por isto, ser tidos em consideração.

Os estudos de Tuytens & Devos (2012) relatam precisamente o impacto das características de liderança nas reações dos liderados quando estes são avaliados em termos de desempenho e, neste campo, a liderança transformacional, especialmente associada à motivação e inspiração, é potenciadora do grau de satisfação de performance individual. Em linha com estas conclusões, Gozukara, Hatipoglu, & Oncel Gunes (2017) recomendam que as organizações promovam o estilo de liderança transformacional para alcançarem bons níveis de satisfação nos subordinados. Concretizando as conclusões destes últimos estudos, os líderes devem mesmo definir objetivos claros e agir em conformidade com os mesmos (Weisbord, 1976). Neste particular, aos líderes transformacionais reconhece-se facilidade em criar objetivos e uma visão clara, o que pode criar impacto no sistema de diagnóstico organizacional. Este impacto gera mudanças, o que torna o líder transformacional num ator do processo de mudança (Gozukara et al., 2017).

Um largo espetro de investigações indica que a liderança transformacional está positivamente relacionada com o comprometimento organizacional, sendo que a razão para esta relação reside na motivação e inspiração transmitidas pelos líderes aos seus subordinados, tendo em vista os objetivos organizacionais (Hendrix, Born, & Hopkins, 2015). Estes últimos autores afirmam mesmo que a investigação que relaciona a liderança transformacional ao comprometimento organizacional é impressionante. A investigação nesta área demonstrou consistentemente esta relação positiva entre a satisfação no trabalho e a aplicação deste estilo de liderança. É neste seguimento que Gozukara et al. (2017) sugerem mesmo que as organizações treinem os seus líderes e proporcionem o necessário apoio ao desenvolvimento deste tipo de lideranças.

Se nos afastarmos de investigações dirigidas à realidade do mundo das organizações empresariais e com fins lucrativos e nos aproximarmos do meio militar, os resultados não são muito diferentes. Miguel & Garcia (2015), num estudo aplicado na Escola das Armas do Exército Português, concluem que:

- A liderança transformacional tem uma influência positiva na perceção que os subordinados têm do clima de mudança, ou seja, os militares que percecionaram

nos seus superiores diretos comportamentos transformacionais são exatamente aqueles que identificaram a organização como tendo características internas que influenciavam positivamente o processo de mudança;

- A liderança transformacional tem uma influência positiva na percepção dos subordinados acerca do processo de mudança, ou seja, os militares que perceberam nos seus superiores diretos comportamentos maioritariamente transformacionais foram também aqueles que demonstraram uma percepção mais positiva acerca da maneira como o processo de mudança é conduzido;
- A liderança transformacional tem uma influência positiva na prontidão dos subordinados relativamente à mudança, ou seja, os militares que perceberam nos seus superiores diretos características de liderança transformacionais são também aqueles com maior propensão à mudança.

Desde que a liderança transformacional se mostrou eficaz no meio militar, parece importante que estes valores sejam transmitidos aos militares tão cedo quanto possível, para que se possam criar os líderes mais capazes. Se estes valores forem transmitidos mais cedo na formação, será muito possível que os oficiais de patente mais baixa sejam também mais transformacionais e possuam esta influência positiva no esforço e satisfação dos seus subordinados (Gonzales, 2016).

Costa (2015) advoga também que o desenvolvimento da liderança nos futuros comandantes é, portanto, essencial para a manutenção da matriz cultural de uma organização como as FFAA, já que é um fator estratégico organizacional para qualquer tipo de estrutura que inclua a motivação e influência dos seus recursos humanos. Em termos estratégicos, o mesmo autor refere-se à liderança como fator crítico de sucesso para as FFAA: o seu contínuo desenvolvimento é fundamental porque, para além de ser essencial para o desempenho da própria organização, afeta não apenas a atual geração de líderes como as futuras.

Mas liderar todos os alunos da mesma forma, independentemente das situações, embora possa parecer evidente, poderá não ser o mais adequado. Deverá o estilo de liderança de um instrutor variar entre um comportamento transacional e transformacional? O líder mais eficaz é aquele que tem uma ação transacional e transformacional, ou seja, uma ação integradora (Rego & Cunha, 2007). Há estágios de evolução onde são mais eficazes

comportamentos transacionais por parte dos líderes e outros nos quais se obtêm melhores resultados se o líder adotar comportamentos transformacionais (Lopes, Fachada, & Farinha, 2018).

2.1.4 A liderança na Academia da Força Aérea

A formação base de liderança dos alunos da Academia da Força Aérea é transmitida na UC de Comando e Liderança, através de aulas teórico-práticas e trabalho de campo. Em termos mais particulares, o Entrevistado 3 (E3) adianta:

“A UC de Comando e Liderança fornece os conteúdos essenciais para o exercício de uma liderança eficaz e consequente. Neste momento, a UC está estruturada em três grandes áreas: Fundamentos da liderança (...), Modelos teóricos de liderança (...) e Competências de liderança. As aulas são ministradas numa vertente teórico-prática e o programa contempla ainda um exercício de campo que tem como objetivo o treino e avaliação das competências de liderança ministradas em sala.”

Além desta passagem de conhecimento formal, o dia-a-dia dos alunos está preenchido com uma série de atividades que implica a colocação em prática de conhecimentos de liderança, sobretudo na relação dos alunos mais velhos com os mais novos, pelo que o ensino da liderança não se esgota na sala de aula e na prática de campo, tal como explicita (E1):

“As academias, todas elas, e a nossa em particular, têm uma forma básica de estrutura de alunos. Essa estrutura de alunos, só por si, é um treino para a atividade de liderança. E não perceber isso é não perceber nada. A partir do momento em que há um aluno Comandante do Grupo de Alunos e há uma estrutura paralela de comando de alunos relativamente à estrutura da Academia, estamos a criar condições para que os alunos possam exercitar a liderança.”

Além das aulas e atividades práticas, o exercício diário de enquadramento e convivência militar dos cadetes mais velhos com os mais novos constitui, portanto, mais uma oportunidade de colocar a liderança em prática. (E1) afirma mesmo que “a relação dos mais velhos com os mais novos é fundamental”.

Do segundo ao quarto ano, e do quarto ano em frente, as responsabilidades de liderança dos alunos vão crescendo em áreas tão variadas como a chefia de turma, de unidades de escalão pelotão em cerimónias militares, até à chefia de modalidades desportivas, e mesmo no enquadramento dos alunos do primeiro ano. As responsabilidades assumidas pelos alunos nas tarefas diárias de chefia de turmas, ou qualquer outro escalão na estrutura do Corpo de Alunos, podem ser exploradas e possivelmente englobadas num modelo “continuum” de formação em liderança. De forma geral, todas estas atividades aparecem como alternativas práticas onde podem ser avaliados e treinados comportamentos de liderança dos alunos. Neste seguimento, (E3) é da opinião que:

Os alunos, a partir do 4º ano, devem ser verdadeiramente preparados para liderar, e devem “treinar” o exercício desta liderança não só com os alunos mais modernos, mas com a atribuição de tarefas com um grau crescente de responsabilidade e de complexidade.”

Ainda neste âmbito, de acordo com (E2), em toda a componente de formação militar da AFA, de forma resumida, identificam-se como pilares a ordem unida⁹, a formação de tiro e preparação técnica e tática para situações de conflito ou crise. Neste tipo de aulas, é ainda frequente os alunos mais velhos ajudarem os próprios instrutores na formação e enquadramento dos alunos mais novos, por exemplo. Cumulativamente, adianta ainda (E2),

“... o desenvolvimento de perícias de liderança por parte de um aluno deve ser progressivo... devem ser dadas determinadas responsabilidades aos alunos mais séniores, de modo a que estes sintam, em primeira mão, as dificuldades e as virtudes das lides da liderança. Com o devido acompanhamento e respetivo enquadramento, os alunos mais antigos de uma escola militar devem de tratar de tarefas básicas relacionadas com o acompanhamento e enquadramento dos alunos mais modernos.”

Tendo em conta estes contributos, constata-se que além da UC de Comando e Liderança, dirigida aos alunos que se preparam para assumir responsabilidades no Corpo de Alunos num futuro próximo, a consciência da existência de uma relação entre o estilo de liderança adotado e o comportamento gerado nos liderados poderá beneficiar o envolvimento de todos os alunos, e mesmo da própria estrutura de comando. Neste particular (E3) adianta

⁹ Instrução com função disciplinadora e com o objetivo da preparação e do permanente aprontamento das forças para a execução correta e digna do cerimonial militar (Estado-Maior General das Forças Armadas, 1986).

que “os alunos são também preparados e são-lhes apresentados os princípios basilares da liderança, entre os quais a importância de se constituírem como um exemplo para os demais (importância do *role model*¹⁰) e a importância da relação de confiança com os seus subordinados”.

“Os oficiais aprendem através de *role models* como devem e não devem liderar” (Velsor et al., 2016, p. 12). Os jovens oficiais testemunham os comportamentos dos superiores e a forma como estes comportamentos afetam os subordinados, independentemente da consciência que possam ter da racionalidade que reside nas decisões dos superiores. Desta forma, os *role models* também moldam as impressões dos jovens oficiais acerca de quem gostariam de ser ou vir a tornar-se na vida militar. Os mesmos autores afirmam que um exemplo positivo pode inspirar o comprometimento com uma carreira militar, enquanto que um exemplo negativo pode causar a desvinculação com essa mesma carreira. O que um futuro oficial puder fazer para se tornar num melhor *role model* terá efeitos que influenciam, de forma exponencial e positiva, o desenvolvimento dos subordinados ao longo das suas carreiras.

Este maior ou menor envolvimento dos alunos pode, assim, variar em função da liderança que lhes é aplicada.

Ainda relativamente à AFA, (E3) afirma que:

“O estilo de liderança deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento, sendo que com alunos mais novos deve ser exercida uma liderança com uma base transacional mais robusta, e a alunos a partir do 4º, 5º ano deve ser exercida uma liderança predominantemente transformacional. Estes últimos devem ser iniciados nas tarefas de um jovem Oficial para que se familiarizem com o processo de tomada de decisão.”

2.2 Engagemen

O termo inglês *engagement*, traduzido para a língua portuguesa apresenta o significado de compromisso, acordo ou contrato (Porto Editora, 2019). Schaufeli, Salanova,

¹⁰ Gibson (2003) define o conceito de “*role model*” como uma “... construção cognitiva baseada nos atributos das pessoas em papéis sociais que um indivíduo perceciona como similar a... até certo ponto e desejo a uma semelhança crescente percecionada pela imitação desses atributos”. (p.136)

González-Romá, & Bakker (2002) definem o conceito de *engagement* como um estado de espírito positivo relacionado com o trabalho e que é capaz de gerar felicidade e satisfação.

Frade (2015), na sua investigação com sargentos da Marinha Portuguesa, aborda o envolvimento destes militares optando pela tradução do construto *engagement* para português. Pereira (2013) e Alves (2014), em outros dois estudos com incidência no ensino superior militar português e no correspondente envolvimento desta população, optaram, por seu turno, pela não tradução do termo *engagement*.

Embora o termo português “envolvimento” esteja muito próximo do construto *engagement*, eles não significam exatamente o mesmo. Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen (1997) descrevem o termo *flow*, o estado mais abrangente do envolvimento, segundo Csikszentmihalyi et al. (1997, p. 14), como “um estado subjetivo que as pessoas reportam quando estão imersas em algo a ponto de perderem o sentido do tempo e estarem alheias à fadiga e a tudo o resto, à exceção da própria atividade que estão a realizar”. O conceito de *flow* distingue-se do de *engagement* pelo facto do primeiro se referir a experiências particulares, de curta duração, ao invés do segundo, que se refere a um estado duradouro, mais persistente (Schaufeli et al., 2002).

Maslach e Leiter (1997, cit. por Schaufeli & Bakker, 2004) apresentam o conceito de *engagement* como o antípoda positivo do *burnout*¹¹. Por outras palavras, os mesmo autores definem o *burnout* como a erosão do *engagement*, na medida em que o *engagement* representa exatamente os padrões opostos do instrumento mais utilizado para avaliar o *burnout*, o MBI¹². Na prática, os níveis mais baixos de exaustão e cinismo e o nível mais elevado de eficácia representam as três dimensões do *engagement*. De modo semelhante, Russel e Carroll (1999, cit. por Schaufeli & Bakker, 2004) argumentam que na vez de polos opostos, os conceitos de *burnout* e *engagement* apresentam-se como estados de espírito negativamente correlacionados.

Mais recentemente, Schaufeli et al. (2002) associam o foco do *engagement* não a um objeto particular, evento ou comportamento momentâneo, mas antes a um estado afetivo-cognitivo persistente caracterizado por três dimensões: vigor, dedicação e absorção. O vigor

¹¹ Termo inglês que significa um tipo de esgotamento físico e mental associado à atividade profissional (Burnout, 2019).

¹² MBI - *Maslach Burnout Inventory*, elaborado por Christina Maslach e Susan Jackson em 1978. A sua construção partiu de duas dimensões, exaustão emocional e despersonalização, sendo que a terceira dimensão, realização profissional, surgiu após estudos subsequentes (Maslach, 1993).

compreende níveis elevados de energia e resiliência mental durante o trabalho, a vontade em dedicar esforço no trabalho pessoal e a persistência em enfrentar dificuldades. A dedicação é caracterizada por um sentido de significância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. A terceira dimensão, a absorção, descoberta mais tarde como um elemento constituinte do *engagement*, é caracterizada pelo nível de concentração e dedicação no trabalho pessoal enquanto o tempo passa de forma rápida e o indivíduo tem dificuldade em desligar-se do trabalho. A absorção implica que um indivíduo esteja completamente absorvido pelo trabalho, num estado de experiência ótima (Figura 3).

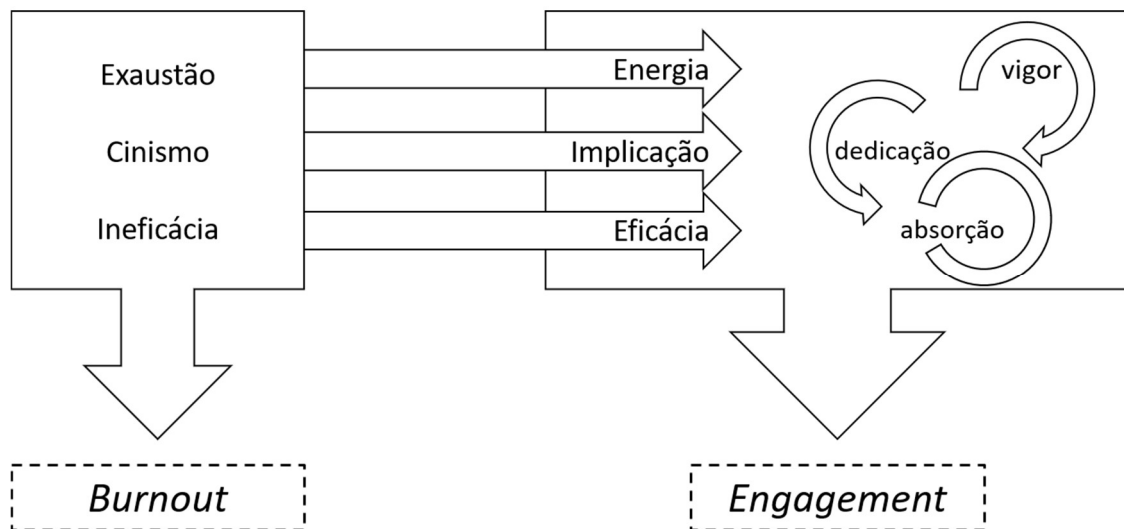


Figura 3 - As dimensões do engagement

Fonte: Adaptado de Maslach & Leiter, (1997)

Nesta sequência, o *engagement* acaba por englobar as três dimensões básicas da motivação intrínseca que asseguram um comportamento individual orientado para os objetivos e persistência na consecução dos objetivos acompanhado de altos níveis de ativação (i. e. vigor) e entusiasmo, identificando-se mesmo com o trabalho e sentindo-se orgulhoso do mesmo (i. e. dedicação) (Salanova & Schaufeli, 2008). Os mesmos autores afirmam mesmo que, assim como o *engagement* se refere a altos níveis de energia, persistência, identificação e foco nos objetivos, é expectável que altos níveis de *engagement* incrementem um comportamento pró-ativo no trabalho no sentido da iniciativa pessoal.

Kruglanski, Pierro, & Tory Higgins (2007) descobriram que os níveis mais elevados de satisfação no local de trabalho verificavam-se quando os estilos de liderança correspondiam aos estilos esperados pelos subordinados. Adicionalmente, outros autores

demonstraram que os estilos de liderança transacional e transformacional têm um relacionamento significativo com a satisfação no local de trabalho (Gonzales, 2016).

2.2.1 *Engagement* em contexto acadêmico

Estabelecendo a necessária adaptação a um contexto escolar, no qual se insere o âmbito desta investigação, o *engagement* dos alunos significa a relação afetiva e de compromisso que os mesmos estabelecem com a escola, materializada pelo seu grau de participação, interesse, dedicação e envolvimento (Pereira, 2013).

Astin (1984, cit. por Junco, 2011), define o *engagement* neste contexto como "a quantidade de energia física e psicológica que o aluno dedica à sua experiência acadêmica" (p. 297). Trowler (2010) afirma mesmo que existe uma substancial e robusta evidência empírica que permite suportar que o *engagement* individual do aluno em atividades educativas leva a um desempenho escolar favorável. A mesma autora refere ainda que o *engagement* tende a aumentar as oportunidades de qualquer estudante atingir os seus objetivos pessoais e acadêmicos inicialmente propostos, uma vez que auxilia na obtenção e desenvolvimento de competências exigidas pelos desafios inerentes ao Séc. XXI.

O *engagement* é mais do que apenas envolvimento e participação – requer sentimentos e atividade. Agir sem sentir comprometimento é apenas envolvimento ou cumplicidade. Não é possível sentir o efeito do *engagement* sem fazer corresponder esse sentimento com ações (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Estes autores definem três dimensões do *engagement* ao nível dos alunos:

- *Engagement* comportamental – os alunos que sentem este tipo de comprometimento a nível comportamental identificam-se tipicamente com normas de comportamento como a presença e o envolvimento e demonstram ausência de comportamentos negativos e disruptivos;
- *Engagement* emocional – os alunos que se comprometem emocionalmente experienciam reações afetivas como as de interesse, usufruto ou mesmo um sentimento de pertença;
- *Engagement* cognitivo – o tipo de alunos que demonstra este comprometimento investe na sua aprendizagem e procura ir além do proposto inicialmente num claro deleite pelo desafio.

Coates (2007) descreve o *engagement* escolar como um construto capaz de englobar evidências acadêmicas, assim como aspectos não acadêmicos da experiência do aluno, como a aprendizagem ativa e colaborativa, a participação em atividades acadêmicas desafiantes, o envolvimento em experiências educacionais enriquecedoras e o sentimento de legitimidade e de apoio transmitido pela comunidade acadêmica.

O *engagement* em ambiente escolar é visto como um antídoto aos sinais de alienação dos alunos. O *engagement* está ainda associado a resultados acadêmicos positivos, em especial ao sucesso e à persistência na escola, sendo mais evidente em turmas com professores participativos e atentos às necessidades dos alunos (Fredricks et al., 2004).

A combinar todas as definições, Kuh (2009) define o *engagement* dos alunos como “o tempo e esforço que os alunos dedicam às atividades que estão empiricamente relacionadas aos resultados desejados das escolas e ao que as instituições fazem para induzir os alunos a participar nessas atividades” (p. 683).

Um estudo de Hardy & Bryson (2010) no ensino superior, em particular, demonstrou resultados que se coadunam com o âmbito desta investigação. A principal conclusão do estudo é a de que a experiência do aluno do ensino superior deve ser tão rica quanto possível para que se atinjam bons resultados acadêmicos. Os alunos do ensino superior devem estar suficientemente comprometidos para que o seu envolvimento no processo de educação e aprendizagem produza resultados. O trabalho de Hardy & Bryson (2010) convida os alunos participantes a responderem a questões acerca dos seus hábitos acadêmicos, quer dentro, quer fora das instituições que frequentam. Os alunos são inquiridos acerca das suas perceções e experiências e da maneira como estas últimas contribuíram para a sua aprendizagem, relações com os próximos dentro da instituição e para o seu futuro. As questões estão relacionadas com cinco dimensões que refletem o nível de *engagement* dos alunos, tal como refletido na Tabela 3.

DIMENSÃO	NÍVEL DE <i>ENGAGEMENT</i>	EXEMPLOS PRÁTICOS
Nível de desafio académico	Ponto até o qual as expectativas desafiam à aprendizagem	Tempo de preparação das aulas; trabalho árduo; leitura e escrita dedicada; esforço dedicado à análise, síntese, elaboração de julgamentos e aplicação de teorias a problemas práticos e novas situações.
Experiências educacionais enriquecedoras	Participação em atividades educativas gerais	Convívio com estudantes com outros <i>backgrounds</i> , crenças políticas e religiosas; uso de tecnologia eletrónica para participar ou completar discussões; experiências de trabalho, trabalho comunitário, estudos no estrangeiro ou de uma língua estrangeira.
Ensino ativo e colaborativo	Esforços dos alunos para a consolidação de conhecimentos	Perguntas e discussão em aula; realização de apresentações; trabalho com outros alunos dentro e fora das aulas; apoio no ensino a outros alunos e discussão de ideias fora das aulas.
Ambiente envolvente do campus universitário	Sentimentos de legitimação na comunidade	Satisfação com as infraestruturas académicas e de apoio; qualidade do relacionamento com os outros estudantes e pessoal administrativo.
Interação com o corpo docente	Nível e natureza do contacto com o corpo docente	Discussão de ideias e tópicos com os docentes; conversas com docentes acerca de perspetivas de carreiras futuras; discussão de temas de aula com os docentes; obtenção de <i>feedbacks</i> de desempenho dos docentes; trabalho com um docente num projeto de investigação.

Tabela 3 - Dimensões do engagement de alunos do ensino superior

Fonte: Adaptado de Hardy & Bryson, (2010)

2.3 A relação entre liderança e *engagement*

Em contexto laboral, sendo o *engagement* uma realidade passível de ser influenciada por inúmeros fatores, a investigação de Mester, Visser, Roodt, & Kellerman, (2003) sugere que o estilo de liderança adotado pelo líder tem o potencial de influenciar estes vários fatores de forma significativa (Shuck & Herd, 2012). Enquanto evolui a investigação à volta do *engagement* em contexto laboral, com vários modelos a sustentarem a liderança como elemento crucial no desenvolvimento do *engagement* (Macey & Schneider, 2008; Martin & Schmidt, 2010; Christian, Garza, & Slaughter, 2011), a verdade é que subsiste ainda um vazio no entendimento de quais os comportamentos de liderança que podem influenciar o *engagement* e de como estes diferentes estilos de liderança potenciam níveis mais altos de *engagement* (Shuck & Herd, 2012).

Não obstante esta margem para evolução, até agora, a investigação neste campo indica que as qualidades particulares da liderança transformacional resultam em baixa intenção de saída de funcionários e em alta produtividade, o que é semelhante aos resultados do *engagement* em contexto laboral (Macey & Schneider, 2008; Shuck, Rocco, & Albornoz, 2011; Walumbwa & Hartnell, 2011). Sugerem ainda estas conclusões que a liderança transformacional poderá constituir uma abordagem apropriada para suscitar um comportamento de *engagement* (Shuck & Herd, 2012).

A relação entre a liderança e o *engagement* pode ainda ser entendida numa perspetiva evolutiva. Com menor frequência, alguns empregados ou liderados podem sentir-se sob o efeito do *engagement* por si próprios, sem qualquer direção de liderança (Kerr & Jermier, 1978). Já com maior frequência, verifica-se que os liderados exibem alguns níveis de *engagement* na presença de líderes transacionais, mas sempre num registo inferior ao da presença de líderes transformacionais (Shuck & Herd, 2012). A relação entre as duas variáveis alvo desta investigação é ilustrada na Figura 4. Sugerem estes últimos autores que a liderança funciona como variável mediadora ou moderadora do desempenho dos liderados e do *engagement* dos mesmos.

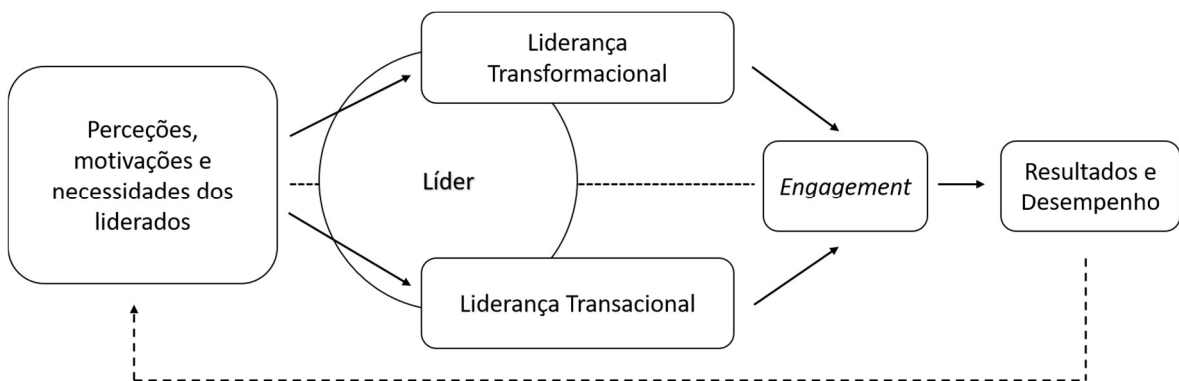


Figura 4 - Modelo de liderança e engagement

Fonte: Adaptado de Shuck & Herd, (2012)

A nível nacional e em contexto de ensino superior militar, Pereira, (2013) averiguou o papel que dois aspetos particulares da personalidade, neste caso o *hardiness* e o *engagement*, assumiam na satisfação dos alunos da Academia Militar com a vida. Este estudo foi desenvolvido tendo em conta a adaptação dos cadetes à frequência do ensino desta instituição.

O *engagement* em contexto militar foi mais uma vez estudado por Frade, (2015) num trabalho de investigação que relacionou a motivação, o envolvimento (opção de tradução do termo *engagement* pela autora) e o autoconceito nos militares do Curso de Formação de Sargentos da Marinha Portuguesa.

Feita a revisão da literatura, no que respeita aos conceitos de liderança e de *engagement* e vista a relação entre estas duas realidades, será agora possível definir as hipóteses desta investigação e o correspondente modelo de análise.

2.4 Hipóteses

Para apoio à elaboração das hipóteses de investigação foi desenvolvido o modelo conceptual da Figura 5, com base nos conceitos teóricos explorados na revisão de literatura que antecede. Este esquema procura explicar o impacto dos vários estilos de liderança aplicados aos estágios de desenvolvimento dos alunos e a consequente forma como isso se manifesta nas dimensões de *engagement* destes alunos e na reprodução do estilo de liderança face aos alunos mais novos.

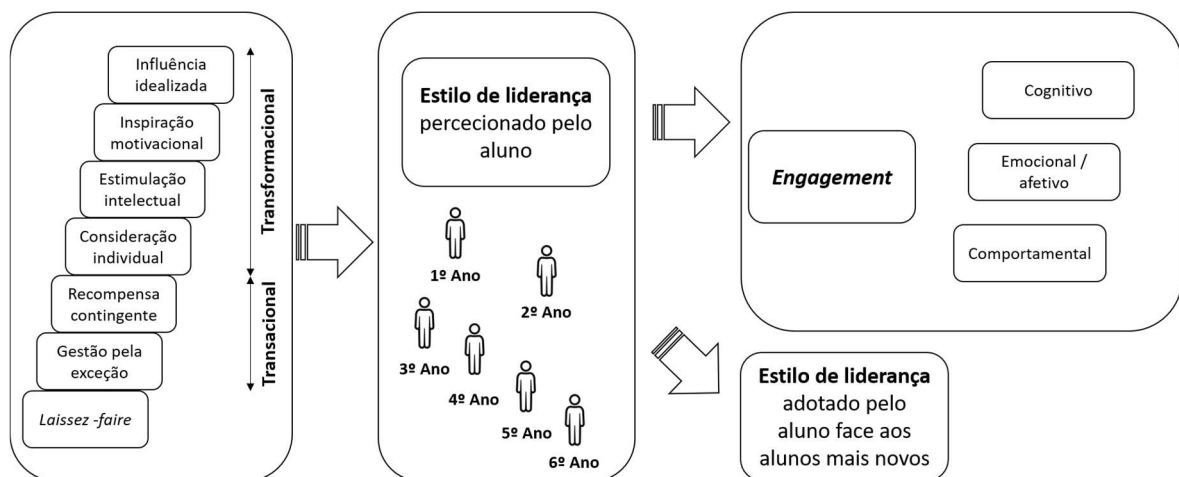


Figura 5 - Modelo conceptual de investigação

O conceito de *engagement*, definido por Shuck & Wollard, (2010) como o processo de motivação cognitiva, emocional e comportamental positiva, com vista à concretização dos objetivos organizacionais, tem sido apregoado como promessa para a manutenção, e

mesmo para a melhoria, da vantagem competitiva de uma organização, a vários níveis (Christian et al., 2011). Em função dos estudos já referidos que relacionam a variável liderança como potenciadora de *engagement* e dos promissores efeitos positivos do maior envolvimento, quer de liderados, quer de trabalhadores, quer de alunos, no que respeita a produtividade, comprometimento organizacional e performance global (Rich, LePine, & Crawford, 2010; Christian et al., 2011; Shuck, Reio, & Rocco, 2011), são propostas, desta forma, três grandes hipóteses de investigação a testar:

Hipótese A - Existem diferenças significativas no que respeita aos estilos de liderança percebidos pelos alunos, relativamente à sua chefia direta.

A.1. Existem diferenças significativas entre os estilos de liderança aplicados aos alunos mais novos (1º Ano) e mais velhos (2º, 3º, 4º, 5º, e 6º Ano);

A.2. A idade / graduação dos alunos exerce um efeito positivo nos estilos de liderança de vertente transacional aplicados pelos superiores;

A.3. A idade / graduação dos alunos exerce um efeito positivo nos estilos de liderança de vertente transformacional aplicados pelos superiores.

O percurso formativo de um aluno da AFA evolui desde o 1º ao 6º Ano numa lógica em que a autonomia deste aluno vai crescendo com o progresso nos anos escolares. Numa vertente específica da instrução, por exemplo, (E2) refere que “a forma como se ensina / forma é adaptada em função do estágio de desenvolvimento do aluno”. A confiança para tomar decisões e assumir os riscos inerentes que um aluno do 1º Ano revela é completamente distinta da confiança e responsabilidade de um aluno que trabalhou estes aspetos ao longo da sua passagem pela organização. Segundo (E1): “a relação de um aluno finalista com a estrutura de comando tem de ser feita numa base de grande confiança e entreajuda. Tratar da mesma forma o aluno do 1º Ano e o Aspirante do 5º Ano tem resultados desastrosos. Claro que o Comandante de Esquadilha do 1º Ano tem uma aproximação diferente dos restantes Comandantes de Esquadilha, obrigatoriamente. A forma como lidamos com um aluno do 1º Ano não pode ter a graça do contacto que se tem com um aluno do 4º Ano”.

Hipótese B - Os alunos são influenciados pelo estilo de liderança a que estão sujeitos e replicam o mesmo nos alunos mais novos.

A formação em liderança, se nos reportarmos à fase inicial, e no caso específico da categoria de oficial, é ministrada nos EESPUM's (Costa, 2015). Esta formação inicial pode ou não ser marcante na vida de um jovem oficial e pode ou não se constituir como uma referência no futuro comportamento do mesmo. Pelo referencial da AFA, segundo (E2), “quanto mais antigo o aluno é, mais responsabilidades lhe são dadas do ponto de vista de formação, fazendo com que o próprio aluno desenvolva também capacidades de liderança para com outros mais modernos”. Na prática, esta hipótese pretende confirmar se as primeiras experiências de liderança a que são sujeitos os alunos se constituem como referências e são suficientes para influenciar os seus próprios comportamentos de liderança, no futuro.

Hipótese C - Existe uma associação entre o atual modelo de liderança praticado na AFA e o *engagement* dos alunos.

C.1. Existe uma associação entre a utilização de comportamentos de liderança transacionais - RC, e o *engagement* por parte dos alunos.

C.2. Existe uma associação entre os estilos de liderança predominantemente transformacionais - CI, e o nível de *engagement* por parte dos alunos.

C.3. Existe uma associação entre os estilos de liderança predominantemente transformacionais - EI, e o nível de *engagement* por parte dos alunos.

C.4. Existe uma associação entre os estilos de liderança predominantemente transformacionais - IM, e o nível de *engagement* por parte dos alunos.

C.5. Existe uma associação entre os estilos de liderança predominantemente transformacionais - II (Carisma), e o nível de *engagement* por parte dos alunos.

Esta terceira hipótese pretende identificar o estilo de liderança que mais se associa ao *engagement* dos alunos. Através da aplicação dos dois questionários relativos às duas variáveis em estudo nesta investigação e da consequente análise destes resultados, procurar-

se-á associar os maiores níveis de envolvimento dos alunos com um padrão específico de liderança.

3. Metodologia

Após a apresentação do enquadramento teórico que culminou na formulação das hipóteses, serão agora descritos os métodos de investigação utilizados para a recolha de dados junto da população alvo do estudo.

3.1 Método

No que respeita ao método aplicado, hipotético-dedutivo (Popper, 2008), as observações que se procuram evidenciar no decurso da investigação são condicionadas pela teoria formulada previamente. À formulação das hipóteses ou teorias, segue-se a verificação da sua veracidade, por meio de testes dedutivos (Santos et al., 2016), do geral para o caso particular da AFA. Partindo das teorias estabelecidas na revisão da literatura, foi criado um modelo de análise que relaciona os estilos de liderança aplicados aos alunos com o *engagement* dos mesmos com a organização que frequentam.

Estando esta investigação intimamente ligada às ciências humanas e do comportamento, foi seguida uma metodologia de estudo de caso único, de natureza mista (quantitativo e qualitativo), exploratória e representativa, da Academia da Força Aérea. Muitos autores admitem que as duas metodologias possam ser utilizadas simultaneamente (Santos et al., 2016). Segundo Lee (1999), este desenho de investigação predominantemente quantitativo é considerado misto por serem utilizadas metodologias do tipo quantitativo (tratamento descritivo e correlacional) e do tipo qualitativo (tratamento dos dados com recurso a uma técnica exploratória). Para os autores Newman & Benz (1998) existe mesmo um “continuum” na utilização simultânea da metodologia qualitativa e quantitativa, que ganha robustez científica, recorrendo a um ciclo que se autocorrige. Santos et al. (2016) também adiantam que o uso combinado das metodologias de investigação quantitativas e qualitativas não só é possível, como é desejável. A principal vertente da investigação deste estudo pode classificar-se, no entanto, como quantitativa mista, pois embora sejam utilizados os dois tipos de metodologia, a análise dos dados é predominantemente quantitativa (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

A predominância quantitativa diz respeito à aplicação de dois questionários (um com 45 questões e outro com 34 questões, todas de resposta fechada) a serem validados com

base na análise dos resultados recolhidos junto da população alvo do estudo (Nascimento, 2010; Coutinho, 2014). A aplicação destes dois questionários de resposta fechada foi complementada com três perguntas de resposta aberta, na componente qualitativa do estudo. Neste inquérito de tipo misto é solicitado ao inquirido que contribua com a sua opinião, depois de uma série de duas séries de respostas fechadas (Sousa & Batista, 2011). Se, por um lado, as respostas fechadas facilitam o tratamento e análise da informação, por serem objetivas e direcionarem a resposta do sujeito (Santos et al., 2016), por outro, as questões abertas semiestruturadas, por obedecerem a um guião, completam os dados, conferindo uma maior robustez aos resultados quantitativos, através da consolidação da recolha de dados utilizando uma abordagem de pesquisa qualitativa (Bryman & Cramer, 2003).

Quanto ao desenho de pesquisa que enforma esta investigação, ao particularizar a realidade concreta da Academia da Força Aérea, a categorização como estudo de caso é a que melhor se adequa por se procurar recolher informação sobre um fenómeno particular inserido no seu contexto (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009, p. 145)

3.2 Caracterização da amostra

A população alvo desta investigação incidiu sobre os alunos da AFA do Curso de Mestrado em Aeronáutica Militar (CMAM), desde o 1º ao 6º Ano. De um total de 163 alunos a frequentar, atualmente, a AFA, foram excluídos os 29 alunos do Estágio Técnico Militar (ETM), pelo facto do seu percurso académico¹³ não ser comparável ao dos restantes alunos do CMAM, nem adequado aos objetivos da investigação, enquadrada num modelo teórico-conceptual em “continuum” relativo à formação em liderança na AFA. Foram igualmente excluídos os 10 alunos do 6º Ano que se encontram a frequentar o tirocínio da especialidade de Pilotos Aviadores (PILAV), pelo facto destes alunos se encontrarem já em diligência numa unidade diferente da AFA, com uma estrutura de dependência hierárquica completamente distinta dos restantes alunos.

¹³ Estes alunos frequentam um estágio com uma duração de dois semestres letivos. O primeiro dos semestres é comum a todas as especialidades do ETM e frequentado na AFA. No segundo semestre estes alunos são orientados, por especialidades, para uma fase subsequente de formação em contexto de trabalho nas várias unidades e órgãos da FA (Academia da Força Aérea, 2017).

Na identificação do universo de alunos foram utilizados os dados fornecidos pelo Corpo de Alunos da AFA. A aplicação dos inquéritos decorreu de 12 de maio a 7 de junho de 2019, para uma população alvo de 133 alunos, tendo sido obtidas 124 respostas válidas. De acordo com Levin, (1987) e seguindo a fórmula proposta¹⁴, para a população (N=133 alunos), considerando um nível de confiança de 95% e um erro amostral (E=5%), seria necessária uma amostra de 99 respostas, pelo que, neste caso, poderemos mesmo considerar um erro amostral de 3% (118 respostas necessárias).

$$n = \frac{N \cdot p \cdot q \cdot \left(\frac{Z_{\alpha}}{2}\right)^2}{p \cdot q \cdot \left(\frac{Z_{\alpha}}{2}\right)^2 + (N - 1) \cdot E^2}$$

Estas respostas são passíveis de serem agrupada por género, ano de frequência de curso e especialidade dos alunos, tal como é apresentado na Tabela 4 .

		FREQUÊNCIA	%
GÉNERO	Feminino	19	15,3
	Masculino	105	84,7
	Total	124	100,0
ANO DE CURSO	1º Ano	33	26,6
	2º Ano	28	22,6
	3º Ano	21	16,9
	4º Ano	19	15,3
	5º Ano	14	11,3
	6º Ano	9	7,3
	Total	124	100,0
ESPECIALIDADE	ADMAER	22	17,7
	ENGAED	2	1,6
	ENGAER	20	16,1
	ENGEL	24	19,4
	MED	3	2,4
	PILAV	53	42,7
	Total	124	100,0

Tabela 4 - Caracterização da amostra

¹⁴ Nesta fórmula o $\frac{Z_{\alpha}}{2}$ corresponde ao valor crítico do grau de confiança desejado (1,96) e os parâmetros “p” e “q” às proporções populacionais de indivíduos que pertencem e não pertencem, respetivamente, à categoria que estamos interessados em estudar (p=q=0,5).

3.3 Entrevistas exploratórias

Com o intuito de alargar o campo de investigação proporcionado pela revisão de literatura do capítulo anterior, foram ainda realizadas três entrevistas exploratórias (Quivy & Campenhoudt, 2003). As entrevistas exploratórias foram usadas nos capítulos anteriores e contribuíram, segundo Pardal & Lopes (2011), para: o “afinamento do problema”, para a “construção da problemática do estudo”, para a “construção do modelo de análise”, para a “definição de pistas de abordagem ao objeto de estudo” e, para a “estruturação do corpo de hipóteses de trabalho”.

Foram tidos em consideração os pontos de vista do Comandante da AFA, do Coordenador do Departamento de Formação Militar da AFA e do Chefe da Área de Comando e Liderança, da Direção de Ensino da AFA, por serem estes os responsáveis primários pela definição das linhas orientadoras do que é o ensino da liderança na AFA. Os entrevistados foram informados dos objetivos da investigação e assentiram em que a entrevista fosse gravada, de acordo com as recomendações de Ghiglione & Matalon (1992). Os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos identificativos (“E” para entrevistado, seguido da sequência, 1 a 3, para indicar a ordem). As três entrevistas estão disponíveis no Apêndice A.

3.4 Caracterização dos instrumentos

As respostas obtidas pelo inquérito, formado por dois questionários e três questões abertas, permitirão a identificação e caracterização da amostra que foi alvo de duas tipologias de estudo. Num primeiro estudo empírico são referidos os dois instrumentos de análise das duas variáveis, aplicados em dois questionários distintos, numa abordagem quantitativa. Numa segunda abordagem qualitativa, será explicada a aplicação das três questões abertas à mesma amostra.

3.4.1 Instrumento de medida da variável liderança

No que respeita à vertente transacional / transformacional da variável liderança, o instrumento de medida mais utilizado nas últimas décadas é o *Multifactor Leadership*

Questionnaire (MLQ), desenvolvido por Bass, em 1985 (Alonso, Saboya, & Guirado, 2010). A primeira versão deste instrumento de medida (MLQ-5R) era composta por 70 itens segmentadas pelas seguintes fatores: liderança transformacional (carisma, inspiração, estimulação intelectual e consideração individual), liderança transacional (recompensa contingente e gestão pela exceção) e um fator de “ausência de liderança” (*laissez-faire*) (Guiomar, 2010).

Já em 1995, depois de consideradas várias críticas, Bass apresenta a versão atual, melhorada e encurtada do questionário, com apenas 45 itens: MLQ-5X. Esta atual versão tem a estrutura de fatores detalhada na Tabela 5. Estão segmentados 36 itens pelos vários estágios de liderança. Os 9 itens que faltam para completar os 45 do total do questionário medem variáveis organizacionais como o esforço extra que os liderados estão dispostos a realizar, a eficácia do líder e a satisfação dos liderados com o líder (Alonso et al., 2010).

Fatores de liderança transformacional e itens correspondentes

Influência idealizada atribuída	Os líderes neste fator são admirados, respeitados e obtêm a confiança dos seus subordinados. Os seguidores identificam-se com o líder e tentam imitá-lo.	10, 18, 21, 25
Influência idealizada de conduta	Tem o mesmo significado que o fator anterior, mas os itens estão centrados em comportamentos específicos.	6, 14, 23, 34
Motivação inspiracional	Refere-se aos líderes que são capazes de motivar os membros da sua equipa proporcionando significado ao seu trabalho. Além disso, o líder expõe uma visão de futuro atrativa para os empregados e para a organização.	9, 13, 26, 36
Estimulação intelectual	Os líderes estimulam os seus colaboradores a serem inovadores, criativos e procurarem por si próprios a solução para os problemas que possam surgir.	2, 8, 30, 32
Consideração individual	Os líderes neste fator prestam atenção às necessidades individuais de crescimento e realização dos membros da sua equipa, atuando como mentores e <i>coachers</i> .	15, 19, 29, 31

Fatores de liderança transacional e itens correspondentes

Recompensa contingente	O líder clarifica as expectativas dos seus seguidores e proporciona reconhecimento quando se atingem os objetivos.	1, 11, 16, 35
Gestão por exceção (ativa)	O líder concentra a sua atividade em corrigir os erros e desvios dos empregados na consecução das metas estabelecidas pela organização.	4, 22, 24, 27

Fatores de “ausência de liderança” e itens correspondentes

Gestão por exceção (passiva)	Estes líderes tendem a deixar as coisas como estão. Apenas interferem quando os problemas se tornam graves.	3, 12, 17, 20
Laissez-faire	Este líder evita tomar decisões e ver-se envolvido em assuntos importantes.	5, 7, 28, 33

Tabela 5 - Estrutura do questionário MLQ-5X

Fonte: Adaptado de (Alonso et al., 2010)

Para aferir a frequência dos comportamentos demonstrados pelos chefes diretos dos alunos e percecionados pelos próprios, optou-se, nesta investigação, por utilizar uma escala do tipo *Likert* a variar de 1 (nunca) a 5 (sempre), tal como sugerido por Guiomar (2010).

3.4.2 Instrumento de medida da variável *engagement*

Em resposta à questão de investigação, no que respeita ao *engagement* dos subordinados, e neste caso, considerando a situação particular dos subordinados, na qualidade de alunos, foi definido o Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (QEEE), que é a versão portuguesa do *Student Engagement in School Scale* desenvolvido por Lam & Jimerson (2008) no projeto internacional *Exploring Student Engagement in School Internationally* (Frade, 2015).

Este questionário apresenta 34 itens que aferem o *engagement* dos alunos nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva. O aluno deve pronunciar-se, nas respostas, acerca da sua concordância face às situações que lhe são apresentadas. As opções de resposta variam numa escala do tipo *Likert* de 6 pontos, sendo o nível mais baixo de concordância (1) correspondente ao total desacordo e o nível mais expressivo da concordância (6) correspondente ao total acordo. Segundo Frade (2015), dos 34 itens, onze dizem respeito ao envolvimento cognitivo (relativo a objetivos motivacionais e à aprendizagem autorregulada), onze ao envolvimento comportamental (relativo à conduta dos alunos e ao comportamento adotado para com a instituição e na realização das tarefas formativas) e os restantes doze itens ao envolvimento afetivo (relativo às atitudes e aos interesses e valores dos alunos). No estudo das propriedades psicométricas realizado por esta mesma autora foram ainda eliminados os itens 5, 10, 12, 15, 19, 20, 21, 22 e 23 por se considerar que não se integravam na significância do fator em que saturaram, resultando 25 itens distribuídos por 3 fatores de envolvimento, tal como sugere a Tabela 6.

Fatores de *engagement* e itens correspondentes

Envolvimento cognitivo	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34
Envolvimento afetivo	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 11
Envolvimento comportamental	13, 14, 16, 17 e 18

Tabela 6 - Estrutura do questionário QEEE

Fonte: Adaptado de (Frade, 2015)

Relativamente à fidelidade deste instrumento, Veiga, Pavlovic, García, & Ochoa (2010) revelam que os resultados dos inúmeros estudos já realizados com o “*Student Engagement in School Scale*” apresentam boas qualidades psicométricas, podendo este instrumento ser utilizado na investigação e na prática psicoeducacional para avaliar o envolvimento, desenvolvimento e diferenciação dos alunos em escolas portuguesas.

À semelhança da investigação de Frade (2015) com instruendos dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha Portuguesa, neste estudo também foram excluídos dois itens da versão original por não se adequarem à população alvo da investigação, a saber: “Gosto dos funcionários da escola” e “Sou um aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema”. Houve necessidade de outras adaptações pontuais dos itens, mormente a substituição dos termos “escola”, “aprender” e “colegas” por “unidade”, “trabalhar” e “camaradas”, respetivamente.

3.4.3 Questões abertas

Tendo ainda em vista os objetivos da investigação, foram definidas três questões de resposta aberta na quinta secção do inquérito. A primeira das questões aferia a satisfação do aluno com a liderança a que estava sujeito, sendo ainda pedido que referisse exemplos que considerasse positivos e negativos. A segunda questão reportava aos exemplos que o aluno gostaria de ver em prática, em termos de liderança. A terceira questão indagava o aluno acerca da sua perceção quanto ao modo como estava a ser liderado: se poderia haver influência do modo atual de liderança a que estava sujeito no seu próprio exercício de liderança, no futuro. Estas questões foram sujeitas a várias melhorias, de acordo com as orientações de vários militares da AFA, conhecedores da realidade organizacional e da própria investigação, tal como sugerem Hill & Hill (1998).

3.5 Procedimento

Tendo ainda em conta o universo de alunos da AFA, foram utilizados os inquéritos por questionário, por facilitarem a recolha de dados de maior dimensão, assim como a estandardização das respostas (Nascimento, 2010). A recolha dos dados, através dos

referidos inquéritos, foi previamente solicitada ao Comandante da Academia da Força Aérea e autorizada pela mesma entidade. A distribuição dos inquéritos e a recolha dos dados foi feita com o recurso a um formulário digital on-line da aplicação *Google Forms*, uma das possibilidades apontadas por Tomaz (2016) e já utilizada por Lopes, Fachada, & Farinha (2018), por exemplo.

O inquérito apresentado aos alunos estava seccionado em seis partes, conforme Apêndice B. A primeira informava a população alvo do objetivo do estudo, da confidencialidade das respostas e solicitava respostas honestas e precisas. A segunda secção visava a recolha dos dados pessoais e profissionais da população, a saber: género, idade, ano de curso e especialidade.

A terceira e a quarta secções do inquérito compreendiam os questionários sobre o estilo de liderança e sobre o *engagement*, respetivamente. A medição das variáveis em estudo foi feita com recurso a dois instrumentos já validados e que já foram objeto de análise mais pormenorizada. Creswell (2009) define a investigação com recurso a métodos quantitativos como aquela que testa as teorias em estudo através da análise à relação entre as variáveis. Neste seguimento, esta análise descritiva e correlacional das variáveis foi feita com recurso a procedimentos estatísticos, utilizando para o efeito a versão 22.0 do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), um software de análise estatística adequado a este tipo de investigação quantitativa (Marôco, 2011), tal como sugerem Santos et al. (2016).

Para analisar o discurso direto dos alunos nas três questões da quinta secção do inquérito foi feita uma análise de conteúdo com recurso ao software MAXQDA (Kuckartz & Kuckartz, 2002). Segundo Bardin (2008) a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, cujo método permite a explicação do conteúdo das mensagens, através da quantificação da ocorrência de palavras / frases / temas considerados “chave”. Segundo o mesmo autor, a unidade de análise pode consistir tanto em palavras e temas quanto em objetos, personagens ou acontecimentos. Essa escolha auxilia a verificação da frequência de determinados termos ou tópicos, facilitando a identificação do conteúdo e das características de informações presentes no texto (Hair, Babin, Money, & Samouel, 2005).

Na prática, tal como sugere Bardin (2008) nas três fases desta análise de conteúdo, foram identificadas categorias genéricas, numa leitura flutuante do material de todas as respostas, às quais corresponderam indicadores dentro dessas categorias que fundamentaram

a interpretação, preparação e organização do material dentro de uma unidade de análise que permitisse o tratamento e interpretação dos resultados.

A última secção do inquérito agradeceu a disponibilidade aos participantes.

4. Análise dos resultados

4.1 Análise das qualidades psicométricas dos instrumentos

Na vertente quantitativa da investigação, os dois questionários do inquérito que aferem o comportamento das variáveis liderança e *engagement* foram validados com recurso à análise fatorial, análise de fidelidade e análise de sensibilidade. Foi também calculada a estatística descritiva relativa aos fatores retidos em ambas as variáveis.

A análise fatorial exploratória permite identificar um número de fatores inferiores ao número de variáveis originais que são capazes de explicar uma percentagem elevada da variância total das variáveis originais (Marôco, 2011). A consistência interna destes fatores, por sua vez, pode ser estimada por uma medida de fidelidade. Pestana & Gageiro (2014) definem a consistência interna dos fatores como a proporção da variabilidade das respostas que resulta de diferenças nos inquiridos. Por fim, para verificar se a distribuição das variáveis é ou não normal (Marôco, 2011), será usada a análise de sensibilidade.

4.1.1 Validação do questionário de estilos de liderança

4.1.1.1 Análise fatorial

A análise fatorial exploratória dos 45 itens que compõem o questionário MLQ-5X, relativo aos estilos de liderança, foi efetuada com extração de fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação Varimax (Marôco, 2011). Verificou-se que a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de adequação de amostragem (0,943), foi classificada como “excelente”, de acordo com os critérios de classificação propostos por Marôco (2011, p. 477). Da análise fatorial exploratória foram retidos 6 fatores, que explicam 68% da variância total (Apêndice C, Tabela 25). Este agrupamento de 6 fatores não apresenta, contudo, consistência teórica com a teoria, pelo que se optou por manter a estrutura original do questionário de 9 fatores (Tabela 5), tal como sugerido por Alonso et al. (2010).

4.1.1.2 *Análise de fidelidade*

O *Alpha de Cronbach* (α) foi a medida adotada de verificação de consistência interna (fidelidade) dos itens deste questionário de liderança. Esta medida, que varia entre 0 e 1, afere a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam as mesmas características (Pestana & Gageiro, 2014). A classificação deste parâmetro é sugerida por Hill & Hill (2008) e a Tabela 7 resume os resultados para os fatores de liderança.

Fatores isolados			Fatores agregados		
	α	Classificação		α	Classificação
II_tribuida	0,858	bom	Liderança Transformacional	0,966	excelente
II_conduta	0,819	bom			
Insp Mot	0,900	bom			
Estim_Int	0,897	bom			
Consid Ind	0,850	bom			
Rec_Conting	0,752	razoável	Liderança Transacional	0,833	bom
Gest Exc_ativa	0,755	razoável			
Gest Exc_pass	0,710	razoável	“Ausência de liderança”	0,790	razoável
<i>Laissez Faire</i>	0,602	fraco			

Tabela 7 - Alpha de Cronbach para os fatores de liderança

Na dimensão de “ausência de liderança”, em particular no fator LF, foi necessário recorrer à eliminação do item 28, uma vez que se verificou que o valor do *Alpha de Cronbach* deste fator aumentava de 0,085 (inaceitável) para 0,602 (razoável) se o item fosse excluído. Em consequência desta exclusão, e com base nos resultados da análise de fidelidade, propõe-se um novo instrumento composto pelos mesmos fatores sugeridos por Alonso et al. (2010), cada um com quatro itens, à exceção do fator LF, que seria, neste novo instrumento, composto apenas pelos itens 5, 7 e 33 da Tabela 5.

4.1.1.3 *Análise de sensibilidade*

Na análise de sensibilidade foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov com o intuito de verificar a distribuição normal dos fatores. Segundo Marôco, (2011), se *p-value* for superior a 0,05, então a distribuição em causa é normal. Pela consulta da Tabela 8

verificamos que apenas a “liderança transformacional” assume uma distribuição normal, logo assimétrica e mesocúrtica (Pestana & Gageiro, 2014).

Fatores isolados			Fatores agregados		
	Sig. <i>p-value</i>	Distribuição		Sig. <i>p-value</i>	Distribuição
II_atribuida	0,000	não normal	Liderança Transformacional	0,004	não normal
II_conduta	0,000	não normal			
Insp Mot	0,000	não normal			
Estim_Int	0,008	não normal			
Consid_Ind	0,004	não normal			
Rec_Conting	0,001	não normal	Liderança Transacional	0,087	normal
Gest Exc ativa	0,000	não normal			
Gest Exc_pass	0,000	não normal	“Ausência de liderança”	0,000	não normal
<i>Laissez Faire</i>	0,000	não normal			

Tabela 8 - Teste de Kolmogorov-Smirnov dos fatores de liderança

Seguindo os mesmos autores (Pestana & Gageiro, 2014), se os valores dos coeficientes de assimetria (quociente entre assimetria e erro de assimetria) e achatamento (quociente entre curtose e erro de curtose) forem, em absoluto, inferiores a 2, estamos perante uma distribuição normal. Com base nestes critérios, só mesmo o fator II (conduta) não segue uma distribuição normal (Tabela 9).

Fatores isolados			Fatores agregados		
	Assimetria	Curtose		Assimetria	Curtose
II_atribuida	-1,43	-1,78	Liderança Transformacional	-1,38	-1,32
II_conduta	-2,08	-0,34			
Insp Mot	-1,67	-0,89			
Estim_Int	-1,28	-1,45			
Consid_Ind	-0,87	-1,50			
Rec_Conting	-1,40	-0,95	Liderança Transacional	-0,91	0,11
Gest Exc ativa	-1,47	0,28			
Gest Exc_pass	0,54	-1,44	“Ausência de liderança”	1,59	-0,58
<i>Laissez Faire</i>	1,59	-0,66			

Tabela 9 - Valores de assimetria e curtose dos fatores de liderança

4.1.1.4 *Análise descritiva de fatores*

Os fatores de liderança foram ainda analisados em termos de estatística descritiva (Tabela 10). Mantendo a ordenação dos vários fatores de liderança, numa escala de 1 a 5, salienta-se que a média é sempre decrescente, apenas com uma única exceção: o fator GE ativa, que apresenta uma média superior à sua posição relativa. Nos fatores de liderança agregados a média também é sempre decrescente.

Fatores isolados			Fatores agregados		
	Média	Desvio padrão		Média	Desvio padrão
II_atribuida	3,51	0,88	Liderança Transformacional	3,40	0,83
II_conduta	3,50	0,85			
Insp Mot	3,42	0,89			
Estim_Int	3,33	0,93			
Consid_Ind	3,26	0,95			
Rec_Conting	3,23	0,80	Liderança Transacional	3,33	0,67
Gest_Exc_ativa	3,43	0,71	"Ausência de liderança"	2,82	0,74
Gest_Exc_pass	2,99	0,78			
<i>Laissez Faire</i>	2,59	0,87			

Tabela 10 - Estatística descritiva dos fatores de liderança

4.1.2 *Validação do questionário de engagement*

4.1.2.1 *Análise fatorial*

A análise fatorial exploratória dos 34 itens que compõem o questionário QEEE, relativo aos nível de *engagement* em ambiente académico, foi efetuada com extração de fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação Varimax (Marôco, 2011). Verificou-se que a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de adequação de amostragem, era de 0,872, classificada como “boa”, de acordo com os critérios de classificação propostos por Marôco (2011, p. 477). Da análise fatorial exploratória foram retidos 7 fatores, que explicam 66% da variância total (Apêndice C, Tabela 26). Este agrupamento de 7 fatores não apresenta total consistência teórica com a teoria, mas 3 destes fatores encontram uma correspondência quase perfeita aos 3 fatores de envolvimento validados por Frade (2015) na Tabela 6. A Tabela 11 resume a diferença entra a solução da autora e a proposta para esta investigação, com o acréscimo de um fator de envolvimento:

“envolvimento nas atividades da unidade”. Nesta tabela foram ainda assinaladas as diferenças nos itens que compõem cada fator.

Fatores saturados por Frade (2015)		Fatores saturados nesta investigação	
itens		itens	
Env. Cognitivo	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34	Env. Cognitivo	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34
Env. Afetivo	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 11	Env. Afetivo	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 e 11
Env. Comport.	13, 14, 16, 17 e 18	Env. Comport.	13, 14, 16 e 20
		Env. Atividades UN	15, 21, 22 e 23

Tabela 11 - Análise fatorial do QEEE

4.1.2.2 Análise de fidelidade

O *Alpha de Cronbach* (α) foi a medida adotada de verificação de consistência interna (fidelidade) dos itens deste questionário de *engagement*. Esta medida, que varia entre 0 e 1, afere a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam as mesmas características (Pestana & Gageiro, 2014). A classificação deste parâmetro é sugerida por Hill & Hill (2008) e a Tabela 12 resume os resultados para os fatores de *engagement*.

Fidelidade dos fatores				
	α	Classificação	Item eliminado	Novo α
Env. Cognitivo	0,921	excelente	33	0,929
Env. Afetivo	0,841	bom	11	0,854
Env. Comport.	0,820	bom	-	-
Env. Atividades UN	0,842	bom	-	-

Tabela 12 - Alpha de Cronbach para os fatores de engagement

Nos casos dos fatores de “envolvimento cognitivo” e “afetivo”, foi necessário recorrer à eliminação dos itens 33 e 11, respetivamente, uma vez que se verificou que o valor

do *Alpha de Cronbach* destes fatores aumentava se os itens fossem excluídos. Em consequência destas exclusões e da validação de um novo fator de envolvimento (nas atividades da unidade), e com base nos resultados da análise de fidelidade, propõe-se um novo instrumento com a estrutura da Tabela 13.

Fatores de *engagement* e itens correspondentes

Envolvimento cognitivo	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 34
Envolvimento afetivo	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9
Envolvimento comportamental	13, 14, 16, e 20
Envolvimento nas atividades da unidade	15, 21, 22 e 23

Tabela 13 - Proposta de novo instrumento para a variável engagement

4.1.2.3 Análise de sensibilidade

Na análise de sensibilidade foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov com o intuito de verificar a distribuição normal dos fatores. Segundo Marôco, (2011), se *p-value* for superior a 0,05, então a distribuição em causa é normal. Pela consulta da Tabela 14 verificamos que apenas o “envolvimento total” assume uma distribuição normal, logo assimétrica e mesocúrtica (Pestana & Gageiro, 2014).

Sensibilidade dos fatores		
	Significância 2 ext.	Distribuição
Env. Cognitivo	0,000	não normal
Env. Afetivo	0,001	não normal
Env. Comport.	0,002	não normal
Env. Atividades UN	0,010	não normal
Env. Total	0,200	normal

Tabela 14 - Teste de Kolmogorov-Smirnov dos fatores de engagement

Seguindo os mesmos autores, se os valores dos coeficientes de assimetria (quociente entre assimetria e erro de assimetria) e achatamento (quociente entre curtose e

erro de curtose) forem, em absoluto, inferiores a 2, estamos perante uma distribuição normal. Com base nestes critérios, verificamos que em complemento à tabela anterior, o envolvimento cognitivo também segue uma distribuição normal (Tabela 15).

Estatísticas dos fatores		
	Assimetria	Curtose
Env. Cognitivo	-0,53	-0,09
Env. Afetivo	-4,24	3,28
Env. Comport.	-2,13	0,32
Env. Atividades UN	-2,13	0,84
Env. Total	-1,09	0,31

Tabela 15 - Valores de assimetria e curtose dos fatores de engagement

4.1.2.4 Análise descritiva de fatores

Os fatores de *engagement* foram ainda analisados em termos de estatística descritiva (Tabela 16). Numa escala de 1 a 6, verificamos que o “envolvimento comportamental” tem a média mais alta, seguido do “cognitivo” e “afetivo”. O “envolvimento nas atividades da Unidade” apresenta o valor médio mais baixo.

Estatísticas dos fatores		
	Média	Desvio padrão
Env. Cognitivo	4,92	0,61
Env. Afetivo	4,80	0,70
Env. Comport.	5,09	0,63
Env. Atividades UN	4,76	0,77
Env. Total	4,87	0,53

Tabela 16 - Estatística descritiva dos fatores de engagement

4.2 Testes de diferenças de médias

Para aferir resultados mais específicos, sobretudo entre os diferentes anos, foram realizados dois testes de diferenças de médias. Como primeira análise neste conjunto, foi realizado um teste *t-Student* para amostras independentes, sendo consideradas significativas

as diferenças entre os dois grupos (“1º Ano” e “Restantes Anos”) quando o *p-value* apresentava valores $\leq 0,05$ (Marôco, 2011) relativamente aos vários fatores de liderança e *engagement*. Num escrutínio mais minucioso, foi ainda realizada uma análise ANOVA para os vários anos em análise (1º ao 6º Ano), considerando da mesma forma que o *p-value* $\leq 0,05$ indicava a existência de diferenças significativas entre as médias dos diversos anos, segundo as orientações do mesmo autor.

Fatores / Grupos em análise		N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
II_tribuida	1º Ano	33	4,20	0,54	0,09
	Restantes Anos	91	3,26	0,85	0,09
II_conduta	1º Ano	33	4,05	0,64	0,11
	Restantes Anos	91	3,30	0,82	0,09
IM	1º Ano	33	3,95	0,62	0,11
	Restantes Anos	91	3,23	0,90	0,09
EI	1º Ano	33	3,84	0,80	0,14
	Restantes Anos	91	3,15	0,91	0,10
CI	1º Ano	33	3,94	0,72	0,13
	Restantes Anos	91	3,01	0,91	0,10
Transformacional	1º Ano	33	4,00	0,60	0,10
	Restantes Anos	91	3,19	0,80	0,08
RC	1º Ano	33	3,79	0,63	0,11
	Restantes Anos	91	3,03	0,76	0,08
GE_ativa	1º Ano	33	3,88	0,65	0,11
	Restantes Anos	91	3,27	0,66	0,07
Transacional	1º Ano	33	3,83	0,61	0,11
	Restantes Anos	91	3,15	0,60	0,06
GE_passiva	1º Ano	33	2,67	0,50	0,09
	Restantes Anos	91	3,11	0,83	0,09
LF	1º Ano	33	1,98	0,49	0,09
	Restantes Anos	91	2,82	0,87	0,09
Aus_Lid	1º Ano	33	2,37	0,38	0,07
	Restantes Anos	91	2,99	0,77	0,08

Tabela 17 - Teste t-Student para os fatores de liderança

Conjugando a Tabela 17 com a 18, verificamos que existem diferenças significativas de médias (*p-value* $\leq 0,05$) em todos os fatores de liderança, entre os grupos “1º Ano” e “Restantes Anos”. Esta evidência está assinalada a negrito na Tabela 18.

Fatores / Grupos em análise		Sig. Teste Levene	teste-t Sig. 2 extremidades (<i>p-value</i>)
II_atribuida	1º Ano	0,002	0,000
	Restantes Anos		
II_conduta	1º Ano	0,046	0,000
	Restantes Anos		
IM	1º Ano	0,001	0,000
	Restantes Anos		
EI	1º Ano	0,205	0,000
	Restantes Anos		
CI	1º Ano	0,035	0,000
	Restantes Anos		
Transformacional	1º Ano	0,009	0,000
	Restantes Anos		
RC	1º Ano	0,102	0,000
	Restantes Anos		
GE_ativa	1º Ano	0,799	0,000
	Restantes Anos		
Transacional	1º Ano	0,843	0,000
	Restantes Anos		
GE_passiva	1º Ano	0,000	0,000
	Restantes Anos		
LF	1º Ano	0,001	0,000
	Restantes Anos		
Aus_Lid	1º Ano	0,000	0,000
	Restantes Anos		

Tabela 18 - Teste de amostras independentes dos fatores de liderança

Fatores / Grupos em análise		N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Env_cog	1º Ano	33	4,72	0,60	0,10
	Restantes Anos	91	4,99	0,60	0,06
Env_afetivo	1º Ano	33	4,64	0,73	0,13
	Restantes Anos	91	4,86	0,68	0,07
Env_comp	1º Ano	33	4,78	0,53	0,09
	Restantes Anos	91	5,20	0,62	0,07
Env_atividades	1º Ano	33	4,57	0,78	0,14
	Restantes Anos	91	4,83	0,76	0,08
Env_total	1º Ano	33	4,67	0,54	0,09
	Restantes Anos	91	4,94	0,51	0,05

Tabela 19 - Teste t-Student para os fatores de engagement

Relativamente aos fatores de *engagement*, comparando as médias entre os grupos “1º Ano” e “Restantes Anos” (Tabelas 19 e 20), verificamos que existem diferenças significativas de médias ($p\text{-value} \leq 0,05$) em 3 fatores: “envolvimento cognitivo”, “envolvimento comportamental” e no fator agregado “envolvimento total”. Esta evidência está assinalada a negrito na Tabela 20. Os fatores “envolvimento afetivo” e “envolvimento de atividades”, por apresentarem um $p\text{-value} > 0,05$, não apresentam diferenças significativas de médias entre os dois grupos em análise.

Fatores / Grupos em análise		Sig. Teste Levene	teste-t Sig. 2 extremidades (p-value)
Env_cog	1º Ano	0,689	0,030
	Restantes Anos		
Env_afetivo	1º Ano	0,422	0,120
	Restantes Anos		
Env_comp	1º Ano	0,302	0,001
	Restantes Anos		
Env_atividades	1º Ano	0,763	0,095
	Restantes Anos		
Env_total	1º Ano	0,928	0,010
	Restantes Anos		

Tabela 20 - Teste de amostras independentes dos fatores de engagement

A análise ANOVA confirmou a existência de diferenças significativas de médias entre os vários anos. As Tabelas 23 e 24 do Apêndice C revelam, relativamente aos fatores de liderança, que os valores médios mais elevados na componente transformacional, agregada e parcelar, são do “1º Ano”, com apenas duas exceções nos fatores IM e EI, em que os valores médios mais elevados se registam no “3º Ano”, mas seguido de muito perto pelo “1º Ano”. No que respeita aos valores médios mais baixos, os resultados são ainda mais constantes, com os “4º Ano” e “5º Ano” a registarem sempre médias inferiores. Na componente transacional de liderança os valores médios mais elevados estão também associados ao “1º Ano”. Em contrapartida, na componente de “ausência de liderança”, verificam-se os valores médios mais elevados sempre associados aos “4º Ano” e “5º Ano”.

Nos fatores de *engagement* confirma-se, por sua vez, que existe uma diminuição significativa de diferenças de médias entre os vários anos. No que respeita a outras constatações, verifica-se que o “1º Ano” nunca apresenta valores mais altos, em nenhuma componente, e que os valores mais elevados se encontram repartidos nos vários anos, entre o “2º Ano” e o “5º Ano”. Relativamente aos valores médios mais baixos, estes estão associados ao “1º Ano” nas componentes de “envolvimento comportamental”, “envolvimento nas atividades” e “envolvimento total” e associados ao “6º Ano” nas componentes de “envolvimento cognitivo” e “envolvimento afetivo”.

4.3 Análise de correlações entre variáveis

As correlações entre pares de variáveis, neste caso, entre os fatores de liderança e *engagement*, permitem revelar a associação ou ligação lógica entre as variáveis (Pestana & Gageiro, 2014). A Tabela 21 evidencia correlação significativa entre os fatores IM e EI e o “envolvimento afetivo” dos alunos, no que respeita à liderança transformacional.

Correlações						
		Env cog	Env afetivo	Env comp	Env atividades	Env total
II_tribuida	Correlação de Pearson	,031	,113	-,136	,048	,039
	Sig. (2 extremidades)	,736	,213	,133	,593	,667
	N	124	124	124	124	124
II_conduta	Correlação de Pearson	,066	,157	-,056	,050	,085
	Sig. (2 extremidades)	,470	,082	,536	,582	,346
	N	124	124	124	124	124
IM	Correlação de Pearson	,048	,203*	-,110	,045	,096
	Sig. (2 extremidades)	,593	,023	,222	,620	,289
	N	124	124	124	124	124
EI	Correlação de Pearson	,141	,192*	-,083	,148	,158
	Sig. (2 extremidades)	,119	,033	,358	,102	,079
	N	124	124	124	124	124
CI	Correlação de Pearson	,094	,141	-,068	,130	,110
	Sig. (2 extremidades)	,299	,119	,455	,149	,226
	N	124	124	124	124	124
Transformacional	Correlação de Pearson	,083	,174	-,098	,093	,107
	Sig. (2 extremidades)	,359	,053	,279	,305	,239
	N	124	124	124	124	124

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

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Tabela 21 - Correlações da liderança transformacional com engagement

A Tabela 22 também assinala correlações significativas entre o fatores GE_ativa e o “envolvimento afetivo”. Na componente de liderança transacional, o próprio fator agregado demonstra uma correlação significativa com o “envolvimento afetivo”.

Correlações						
		Env cog	Env afetivo	Env comp	Env atividades	Env total
RC	Correlação de Pearson	,051	,140	-,098	,081	,076
	Sig. (2 extremidades)	,577	,120	,280	,369	,402
	N	124	124	124	124	124
GE_ativa	Correlação de Pearson	,108	,207*	,003	,069	,141
	Sig. (2 extremidades)	,231	,021	,976	,449	,119
	N	124	124	124	124	124
Transacional	Correlação de Pearson	,087	,191*	-,057	,084	,119
	Sig. (2 extremidades)	,339	,033	,533	,353	,189
	N	124	124	124	124	124

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

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Tabela 22 - Correlações da liderança transacional com engagement

Na componente de “ausência de liderança”, todos os fatores parcelares (GE_passiva e LF) e o próprio fator agregado evidenciam correlação significativa com o “envolvimento comportamental” (Tabela 23).

Correlações						
		Env cog	Env afetivo	Env comp	Env atividades	Env total
GE_passiva	Correlação de Pearson	-,058	-,043	,199*	,005	-,007
	Sig. (2 extremidades)	,523	,638	,027	,955	,936
	N	124	124	124	124	124
LF	Correlação de Pearson	,073	,091	,256**	,063	,131
	Sig. (2 extremidades)	,422	,312	,004	,486	,147
	N	124	124	124	124	124
Aus_Lid	Correlação de Pearson	,001	,020	,249**	,035	,061
	Sig. (2 extremidades)	,987	,824	,005	,700	,498
	N	124	124	124	124	124

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

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Tabela 23 - Correlações da “ausência de liderança” com engagement

4.4 Análise das questões abertas

Na vertente qualitativa da investigação, de forma menos exaustiva que na componente quantitativa explorada anteriormente, foi assegurada a validade das questões abertas pela confirmação de protocolos e procedimentos de codificação (Yin, 2002), bem como a verificação do procedimento de análise de dados pelos orientadores da dissertação. As críticas mais comuns associadas às investigações qualitativas estão relacionadas com as questões da validade (Given, 2008). É também por esse motivo que alguns estudos optam por integrar múltiplas fontes de recolha de dados, com o propósito de corroboração e triangulação dos dados. Este aspeto é parcialmente assegurado pela natureza mista da investigação.

A análise de conteúdo às 3 questões abertas do inquérito formulado aos alunos permitiu aferir a satisfação dos alunos face à liderança exercida pelo seu Comandante de Esquadrilha (CE), bem como a perceção que estes mesmos alunos têm relativamente à forma como serão influenciados pela atual liderança do CE.

No que respeita à satisfação com a liderança exercida pelo CE, 54% dos alunos (67 respostas) afirma estar satisfeito (Figura 6).

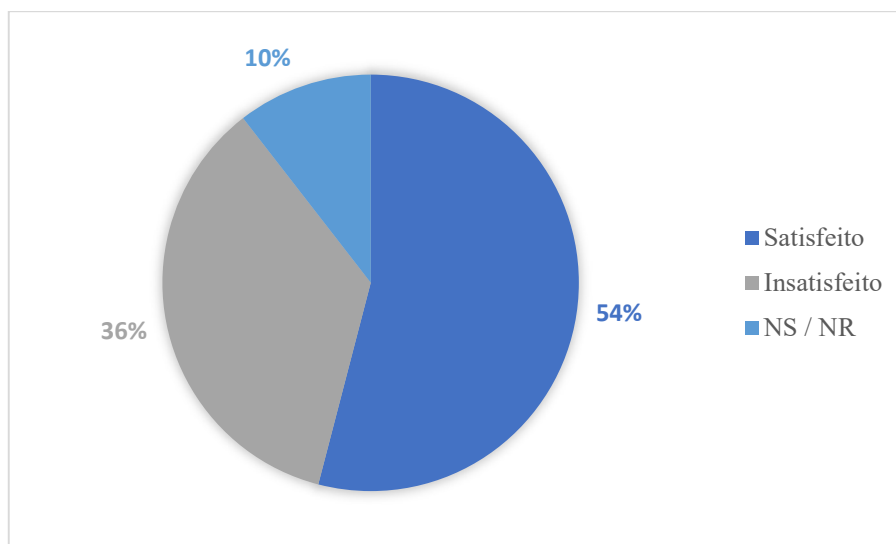


Figura 6 - Satisfação dos alunos face à liderança do CE

No entanto, tendo em conta o desenvolvimento da mesma questão e o pedido para relatarem exemplos positivos e negativos de liderança do CE, é maior a frequência de exemplos negativos (141) que os positivos (114) nas respostas, o que pode ser verificado pelas Figura 7 e 8. Os relatos de exemplos positivos e negativos foram divididos em 12 categorias positivas e outras tantas negativas, por forma a facilitar a sua interpretação e análise. Constatou-se, também, que as respostas relativas à insatisfação eram mais extensas e elaboradas que as relativas à satisfação com a liderança do CE.

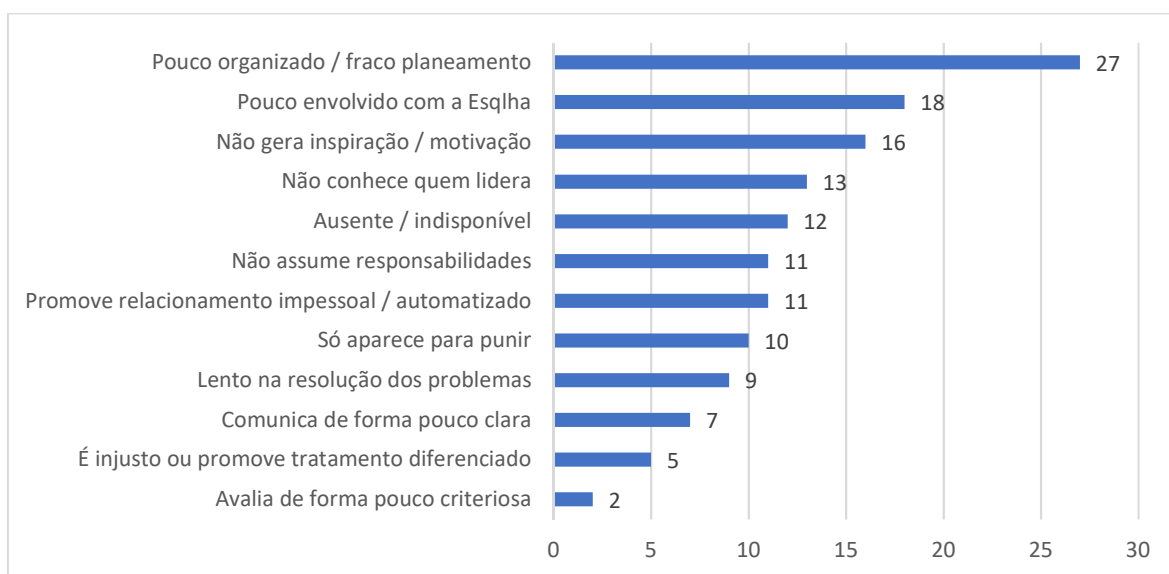


Figura 7 - Frequência de exemplos negativos de liderança do CE

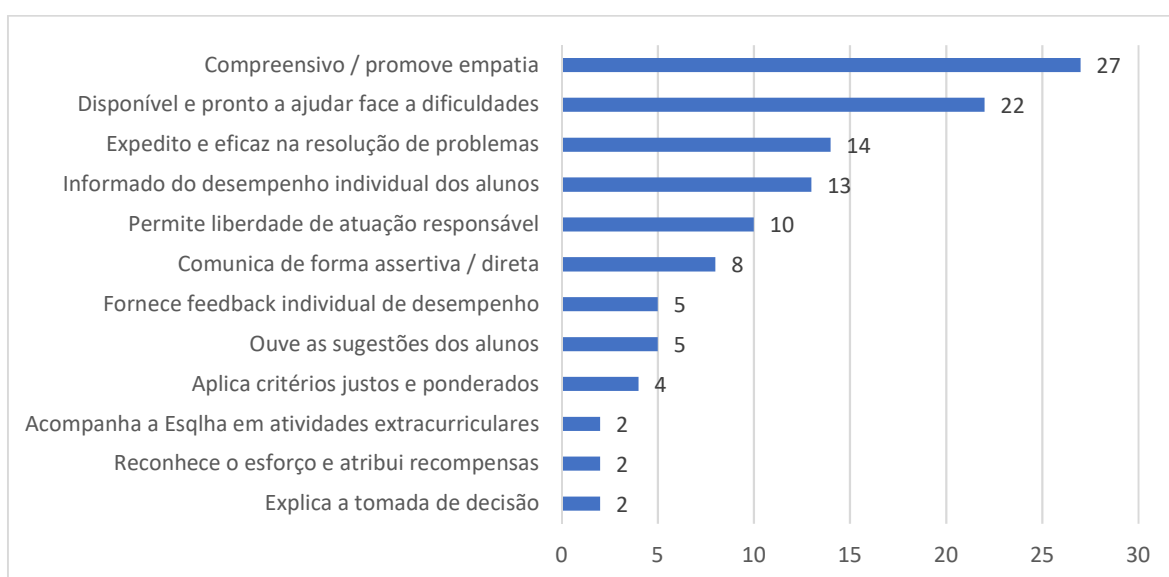


Figura 8 - Frequência de exemplos positivos de liderança do CE

A segunda questão aberta solicitava aos alunos que fossem referidos exemplos de comportamentos que gostariam de observar no seu CE. A análise às respostas identificou o relato de vários comportamentos por aluno, num total de 195 ocorrências, distribuídas em 12 categorias, conforme ilustra a Figura 9.



Figura 9 - Frequência relatada de comportamentos que os alunos gostariam de observar no CE

No que respeita à possibilidade de os alunos serem influenciados futuramente pela liderança atual do CE, uma elevada percentagem acredita que será influenciado (89%) – Figura 10. Se atendermos à forma como os alunos acreditam que essa influência se vai manifestar no futuro, a maioria dos alunos refere a tentativa de reprodução do exemplo positivo ou a tentativa de evitamento do exemplo negativo, conforme ilustra a Figura 11.

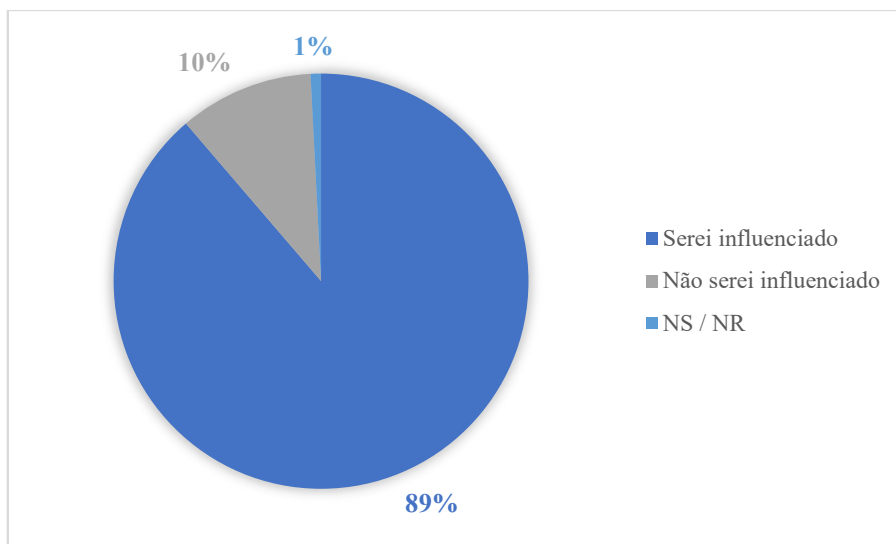


Figura 10 - Opinião dos alunos face à influência da liderança do CE

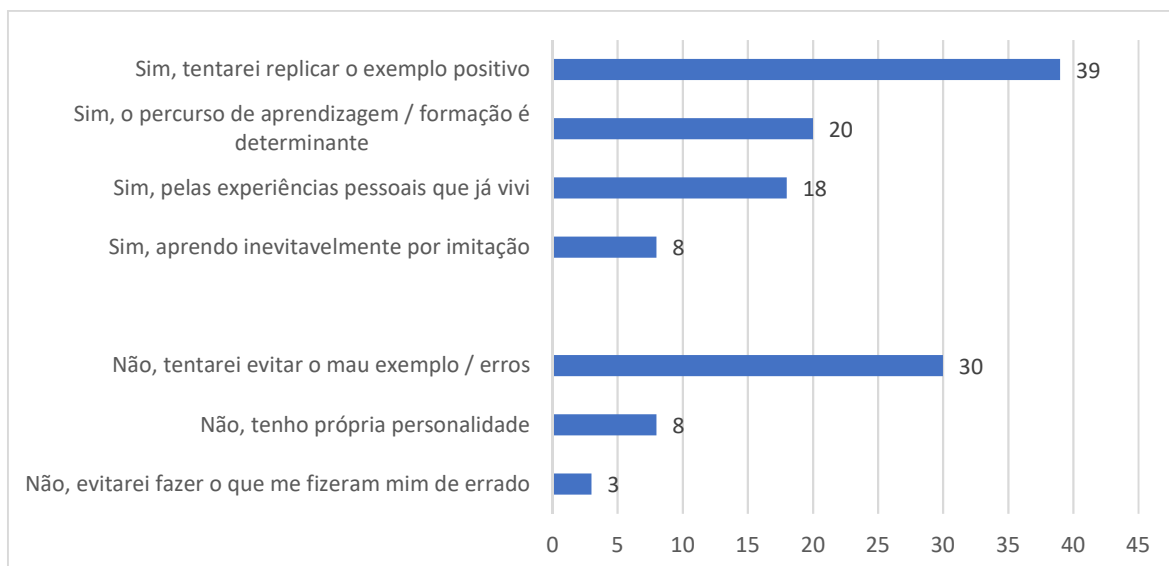


Figura 11 - Tipo de influência da atual liderança do CE

5. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados do capítulo anterior terá de ter em conta a formulação das hipóteses de investigação evidenciadas no final do segundo capítulo. Face aos resultados e à literatura de suporte, podemos confirmar ou refutar cada uma das hipóteses, tal como sugere a Tabela 25. No final do capítulo será apresentado um novo modelo conceptual de investigação que integrará os resultados entretanto confirmados.

Hipótese	Validação
A.1.	Confirmada
A.2.	Refutada
A.3.	Refutada
B.	Confirmada
C.1.	Refutada
C.2.	Refutada
C.3.	Parcialmente confirmada
C.4.	Parcialmente confirmada
C.5.	Refutada

Tabela 24 - Validação das hipóteses da investigação

5.1 Resultados obtidos

5.1.1 Hipótese A

A primeira hipótese de investigação (A.1.) sugeria que existem diferenças significativas entre os estilos de liderança aplicados aos alunos mais novos e mais velhos, numa alusão a uma evolução continuada e adaptada da liderança ao percurso formativo que os alunos fazem na AFA e que totaliza, de grosso modo, 6 anos.

Esta hipótese foi claramente confirmada pelas respostas dos alunos, analisadas pelos testes de diferenças de médias, primeiro comparando as duas realidades “1º Ano” e “Restantes Anos” e depois, numa análise mais detalhada, comparando todos os anos entre

si. Os alunos do 1º Ano percebem um comportamento, relativamente ao superior hierárquico, claramente mais transformacional e mais transacional que os restantes anos. Em complemento e em linha com esta constatação, o “1º Ano” também percebe uma componente de “ausência de liderança” inferior aos restantes anos. A diferença é grande na componente de liderança transformacional (quase um valor de média, numa escala de 1 a 5) e um pouco mais suave na liderança transacional (0,7 aproximadamente) e no fator “ausência de liderança” (0,6 aproximadamente).

Confirmada a diferença e tendo em conta esta percepção dos alunos, a realidade da AFA contradiz a teoria, que suporta exatamente uma evolução contrária, na qual deverá ser o início da formação militar a evidenciar uma necessidade de um estilo de liderança de maior foco transacional para que, numa fase posterior, um superior hierárquico possa evoluir para uma liderança mais transformacional, num estágio mais avançado de formação (*United States Army, 2015*). Esta mesma teoria é também defendida por E3 na caracterização da liderança na AFA, segundo o modelo que deveria vigorar na instituição.

Neste seguimento, são refutadas as hipóteses A.2. e A.3. que espelhavam este suporte teórico em que o avanço dos alunos ao longo do seu percurso formativo sofria um efeito evolutivo no estilo de liderança aplicado pelos superiores, quer este fosse de uma vertente mais transacional ou mais transformacional. Recorrendo novamente aos testes de diferenças de médias, são os alunos que frequentam os anos mais avançados (4º Ano e 5º Ano) que evidenciam valores médios mais elevados na percepção de uma componente de “ausência de liderança”.

5.1.2 Hipótese B

Na segunda hipótese de investigação, sugeria-se que os alunos seriam influenciados pelos estilos de liderança a que estavam sujeitos, tendo uma tendência para os replicar no futuro. Esta hipótese foi claramente confirmada pelas respostas dos alunos às questões abertas do inquérito, nomeadamente a terceira questão. Quase 90% dos alunos reconheceu que será influenciado pela forma como o seu superior hierárquico exerce a liderança atualmente.

Quanto à tendência para replicar, no futuro, um comportamento de liderança a que foram sujeitos, os alunos não evidenciam a mesma unanimidade nas respostas, já que mais de 30% dos alunos diz não querer repetir os maus exemplos de liderança, ou tem uma ideia própria de liderança, ou tentará ter um comportamento diferente no futuro. Não obstante, cerca de dois terços dos alunos admitem replicar o comportamento atual de liderança a que está sujeito, porque tentará replicar o exemplo positivo, ou porque a fase de formação que atravessa é marcante, ou pelas experiências pessoais que vive, ou ainda, em menor escala, pela tendência a imitar no futuro.

A validação desta hipótese está em linha com a teoria social de Bandura (1977) que defende que os indivíduos aprendem pela modelagem de atitudes, valores e comportamentos dos seus modelos. Numa perspetiva mais recente, Rai & Prakash (2016) também sustentam a ideia que os liderados devam desejar imitar o comportamento do seu líder, pois estes são considerados modelos credíveis.

5.1.3 Hipótese C

A hipótese que sugeria a relação das duas variáveis desta investigação foi confirmada parcialmente nas componentes C.3. e C.4. e refutada nas restantes. Recorrendo aos resultados das correlações entre os fatores de liderança e *engagement*, verificou-se que, no caso desta investigação, apenas os fatores IM e EI da liderança transformacional se encontravam associados a um tipo de envolvimento dos alunos: o envolvimento afetivo. Na componente de liderança transacional a GE ativa também mostrou uma significativa correlação ao envolvimento afetivo dos alunos. Num outro patamar não explorado pelas hipóteses de investigação, verificou-se que os dois fatores de “ausência de liderança” (GE passiva e LF) demonstravam uma significativa correlação com um outro tipo de envolvimento dos alunos: o envolvimento comportamental. Os dois anos que percecionaram médias mais elevadas de fatores de “ausência de liderança” (4º Ano e 5º Ano) evidenciam um envolvimento comportamental acima da média.

Este resultado das componentes C.3. e C.4. está em acordo com a revisão de literatura deste estudo que relaciona os efeitos positivos da liderança transformacional no envolvimento dos liderados. De forma mais particular, a investigação de Ghadi, Fernando,

& Caputi (2010) também relaciona de forma positiva a liderança transformacional, e em particular o fator IM, com o envolvimento afetivo no local de trabalho.

No que respeita à relação entre os fatores de “ausência de liderança” e o envolvimento comportamental dos alunos, tendo em conta que os fatores GE passiva e LF atingiram resultados médios mais altos nos 4º e 5º Ano e estes são anos nos quais os alunos de um EESPUM contactam muito com o exterior, tal como confirmado pela investigação de Pereira (2013, p. 31), o envolvimento comportamental dos alunos também encontra explicação na expectativa entusiasta de restar pouco tempo para terminar o curso. Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland, & Hetland (2007) referem, a propósito, os efeitos de um maior envolvimento comportamental despoletado por uma liderança do estilo LF.

5.2 Modelo conceptual final

Integrando os resultados que antecedem na proposta de modelo conceptual de investigação do segundo capítulo, resulta um novo modelo com as alterações confirmadas pela validação ou refutação das hipóteses de investigação. Este novo modelo final da Figura 12 perde uma dimensão de *engagement* (envolvimento cognitivo), que não obteve relação com nenhum fator de liderança, e sofre uma transformação num dos outputs da liderança aplicada aos alunos da AFA: a confirmação da influência do estilo de liderança percebido pelo aluno na sua liderança futura.

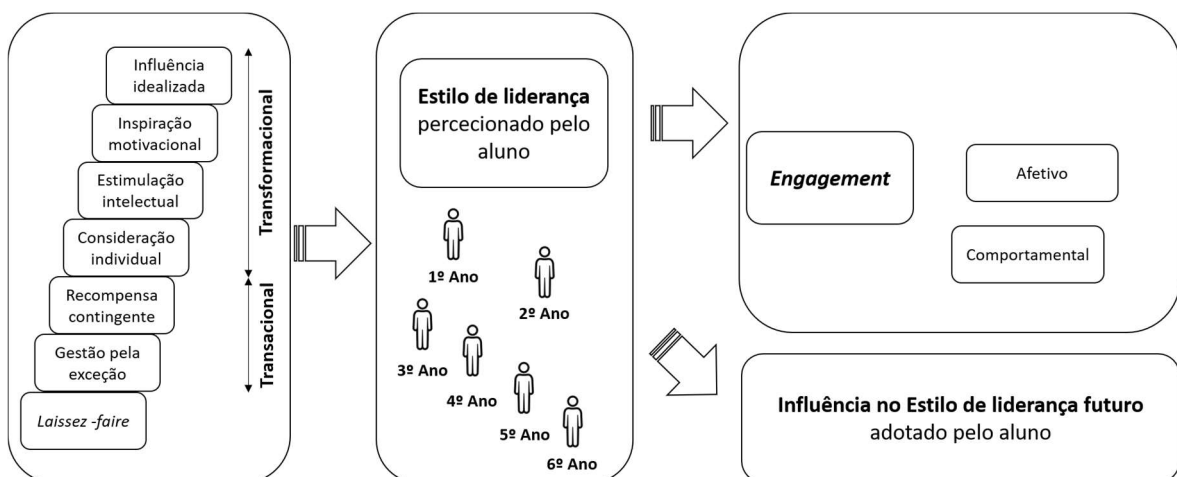


Figura 12 - Modelo conceptual de investigação final

6. Conclusões, implicações práticas, limitações e estudos futuros

Numa apreciação global, importa apresentar as principais conclusões desta investigação, numa análise comparativa com os objetivos inicialmente propostos. Agregadas às conclusões, serão enunciadas sugestões de melhorias a implementar para uma melhor formação em liderança dos alunos da AFA. Este capítulo inclui, ainda, um reconhecimento das limitações encontradas e uma proposta de recomendações para estudos futuros, no mesmo âmbito.

6.1 Conclusões e implicações práticas da investigação

Da mesma forma que se torna necessário saber, neste capítulo final, se foram cumpridos os objetivos inicialmente propostos na investigação, importa saber a resposta à pergunta da investigação. Começando pela questão central deste estudo: “qual a influência do modelo de liderança atualmente em prática na AFA no *engagement* dos alunos?”, conclui-se que há uma relação dos fatores IM e EI associados à liderança transformacional com um tipo de envolvimento dos alunos: o envolvimento afetivo. Embora esta relação da liderança transformacional não seja generalizada a todo o *engagement* dos alunos, verificou-se que os alunos que reconheciam comportamentos de maior inspiração motivacional e de maior estimulação intelectual do seu CE eram precisamente aqueles que admitiam um envolvimento afetivo maior com a AFA. Esta conclusão está em linha com os benefícios da liderança transformacional apresentados na revisão de literatura. Retomando as conclusões de Macey & Schneider (2008), Shuck et al. (2011) e de Walumbwa & Hartnell (2011) que indicavam baixa intenção de saída de funcionários e alta produtividade em função dos bons resultados do *engagement* em contexto laboral, potenciados pelas qualidades particulares da liderança transformacional, confirmam-se as vantagens deste estilo de liderança também em contexto académico militar, o que o torna passível de ser recomendado pelos resultados que demonstra no envolvimento dos alunos.

Passando para a análise aos objetivos específicos enunciados no início deste estudo, constata-se, pelas entrevistas aos principais responsáveis pela condução da formação em liderança na AFA, que há preocupação com a qualidade (na linha estratégica orientadora da formação) e com a reprodução de modelos de liderança já testados e reconhecidos em outros

contextos similares, como se verifica pela recente adaptação do referencial do FRLM. Mas a implementação prática da teoria transmitida aos alunos, e defendida pelos responsáveis, não é acompanhada na ação de liderança dos alunos, pela diferença de resultados verificada na perceção que os alunos têm do estilo de liderança dos seus Comandantes de Esquadrilha. Concretizando, é clara a perceção dos alunos quanto a um maior pendor da aplicação da liderança transformacional no “1º Ano” e as médias mais elevadas dos fatores de “ausência de liderança” verificadas nos “4º Ano” e “5º Ano”, em contraponto ao que defendem os responsáveis pela condução da formação em liderança na AFA. Segundo estes últimos, a liderança transformacional deveria estar associada a estágios de formação mais avançados (4º e 5º Anos, precisamente), enquanto que a liderança transacional se deveria tornar mais evidente numa primeira fase de formação (1º Ano). Neste aspeto particular, a recomendação passa, inevitavelmente, pela necessidade de implementação de estilos de liderança que promovam os fatores II, IM, EI e CI nos alunos que frequentam os anos de formação mais avançados. Em 2019 continuam atuais duas das recomendações de Sousa (2011, p. 31), acerca da formação em liderança na AFA. Este autor já referia, nos seus contributos, a necessidade de garantir uma sequência e progressividade do processo de formação em liderança na AFA e a necessidade de aposta na seleção e formação do pessoal colocado, “tendo em vista o desenvolvimento de uma cultura de mentoria e aconselhamento dos alunos”.

Não tendo sido demonstrada nenhuma relação entre os fatores de liderança e o envolvimento cognitivo dos alunos, foi demonstrada uma correlação significativa entre os fatores de “ausência de liderança” e o envolvimento comportamental dos alunos. Face aos resultados das médias dos fatores de “ausência de liderança” (os mais elevados foram os dos 4º Ano e 5º Ano), pode concluir-se que a “ausência de liderança” não afeta negativamente o envolvimento comportamental dos alunos, pois estes 2 anos evidenciaram um envolvimento acima da média neste fator. Tendo os alunos uma clara noção que um menor envolvimento comportamental prejudicaria a avaliação individual e, conseqüentemente, uma futura carreira, não é, de todo, estranho este resultado.

No que respeita à satisfação dos alunos com a liderança a que estão sujeitos, tendo em consideração as respostas às questões abertas formuladas no inquérito, a maioria dos alunos afirma estar satisfeita (54%). Esta constatação evidencia, no entanto, os valores mais elevados dos fatores de “ausência de liderança” percecionados pelos alunos do 4º e 5º Anos

e reforça a associação entre comportamentos de “ausência de liderança” e insatisfação dos subordinados quanto a esse comportamento dos chefes diretos.

Ainda no âmbito das respostas dos alunos às questões abertas, o facto de quase 90% dos alunos ter consciência que será influenciado no futuro, pela forma como está a ser liderado no presente, só vem reforçar a necessidade de existir uma eficaz coordenação entre o ensino do modelo teórico de liderança em contínuo e a ação de liderança que é colocada em prática, no dia a dia, na relação da estrutura de comando com os próprios alunos, no que constitui uma última recomendação. Recordando a revisão de literatura, Gozukara et al. (2017) sugerem, neste âmbito, que as organizações treinem os seus líderes e proporcionem o necessário apoio ao desenvolvimento deste tipo de lideranças. Hendrix et al. (2015) foram talvez os autores mais expressivos, ao afirmarem, neste contexto e nas suas conclusões, que a relação entre liderança transformacional e comprometimento organizacional é impressionante. Retomando o caso particular desta investigação, face às diferenças verificadas nos desempenhos de liderança dos CE's, será oportuno trabalhar a concordância do estilo de liderança destes chefes diretos dos alunos com o que prevê o modelo de liderança em contínuo da AFA, sustentado pelo base conceptual do FRLM.

6.2 Limitações da investigação

Ao configurar um estudo de caso, uma das limitações desta investigação reside na sua fraca validade externa ou capacidade de generalização (Willis, 2014). Yin (2017, p. 10) afirma também que os estudos de caso “providenciam pouca base para uma generalização científica”. De facto, os resultados apresentados devem ser considerados válidos apenas no período e contexto analisados. Os resultados, para manterem a sua validade, não devem ser extrapolados além deste período e contexto. Se alterarmos, por exemplo, o universo de alunos ou de responsáveis pela formação em liderança, as respostas às mesmas perguntas poderão configurar resultados completamente diferentes. Em suma, as diferenças encontradas podem não ser generalizáveis e podem depender das características da amostra, ou seja, características do próprio CE, ou dos alunos.

Em aspetos mais específicos do estudo também foram detetadas limitações, nomeadamente na aplicação do inquérito. Além das 9 respostas não obtidas ao inquérito e

que permitiriam abranger o total de alunos, constatou-se que das 124 respostas obtidas e consideradas válidas, 12 correspondiam a alunos de um único género ou especialidade dentro daquele ano, o que compromete o anonimato destes casos. Ainda relativamente à aplicação dos inquéritos, verificou-se que alguns alunos tiveram dificuldade a caracterizar a liderança do CE face aos períodos de ausência do mesmo, o que pode, de certa forma, ter comprometido a leitura do desempenho do CE feita pelos alunos, nestes casos.

Outra das limitações desta investigação é o facto de não ter sido considerada a opinião dos Comandantes de Esquadilha dos alunos, na mesma medida em que foram tidas em conta as opiniões dos alunos, o que pode resultar numa leitura em favor dos alunos.

6.3 Contributos da investigação

A presente investigação em ambiente académico militar demonstrou que existe uma relação direta entre o estilo de liderança aplicado pela chefia e o envolvimento dos subordinados. Não sendo generalizada a todo o tipo de envolvimento, a influência do estilo de liderança tem impacto nos liderados, mesmo considerando uma relação em contexto de formação entre aluno e instrutor.

No universo Força Aérea e numa proposta de estudos futuros, será também interessante generalizar às Unidades, Órgãos e Serviços este estudo comparativo entre estilos de liderança e envolvimento profissional. Tendo todos os oficiais do Quadro Permanente da Força Aérea passado pela AFA, e tendo atualmente estes oficiais a responsabilidade pela implementação de boas práticas de liderança, perceber até que ponto a variação do estilo de liderança aplicado em contexto de trabalho se traduz em mais ou menos *engagement* dos subordinados poderá constituir uma mais valia para a Força Aérea e, particularmente, para os órgãos com responsabilidade na gestão de pessoal.

Em termos futuros, uma outra investigação que permita obter dados globais acerca da relação entre o modelo de liderança aplicado em cada EESPUM e o correspondente *engagement* dos alunos terá também todo o interesse, na medida em que permitirá comparar procedimentos entre as Academias e aferir boas práticas no sentido de uma desejável harmonização.

Para a Academia da Força Aérea, em termos de contributo futuro e como contribuição específica, dado o papel de relevo que o ensino da liderança assume, será desejável monitorizar, porventura, no final de cada ano letivo, o desempenho de cada CE. Esta avaliação da satisfação poderá concretizar-se através de um inquérito disponibilizado aos alunos, na mesma medida do inquérito semestral já solicitado aos discentes e relativo ao desempenho dos docentes. Os resultados deste inquérito poderão ser analisados pela Área de Comando e Liderança da Direção de Ensino, para aferir um eventual desfasamento entre o modelo de liderança explicado aos Comandantes de Esquadilha, quando iniciam funções, e a colocação em prática do mesmo. Numa perspetiva complementar, poderá igualmente ser facultado ao CE um questionário de autoavaliação para que seja também possível a este militar aferir o seu desempenho enquanto líder e comparar um eventual desvio com o modelo preconizado, tendo em conta o estágio de desenvolvimento dos seus subordinados.

7. Referências Bibliográficas

- Academia da Força Aérea (2017). Manual de Avaliação Escolar. Portugal: Ministério da Defesa Nacional, Força Aérea.
- Academia da Força Aérea (2019). Plano Estratégico 2019 / 2020. Portugal: Ministério da Defesa Nacional, Força Aérea.
- Alonso, F., Saboya, P., & Guirado, I. (2010). Liderazgo Transformacional y Liderazgo Transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema* (Vol. 22). Universidad de Oviedo.
- Alves, C. (2014). Autoeficácia e Engagement no Desenvolvimento da Carreira em Estudantes do Ensino Superior Militar: Implicações no Rendimento Académico e na Satisfação com a vida. *Trabalho de Investigação Aplicada*. Academia Militar.
- Antonakis, J. (2013). The Full-Range Leadership Theory: The Way Forward. In H. R. J. (Ed.), *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition* (Vol. 5, pp. 3–33). Emerald Group Publishing Limited.
- Avolio, B. (1999). *Full Leadership Development: Building the vital forces in organizations*. (Sage Publications, Ed.), *Advanced Topics in Organizational Behavior*.
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*. Mind Garden, 29.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. N. Englewood Cliffs, Ed. New Jersey: Prentice–Hall.
- Barbuto, J., & Cummins-Brown, L. (2007). Full Range Leadership. *Journal of Psychology*, Vol.5 No.3.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Ed. Lisboa.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. Free Press.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, research, and managerial applications*. 3rd ed. New York, NY, US: Free Press.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Sage Publications.
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership*. 2nd ed. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bennis, W. (2007, February 1). The Challenges of Leadership in the Modern World: Introduction to the special issue. *The American Psychologist*, 62, 2–5; discussion 43.
- Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Management Grid*. Houston: Gulf publishing.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais, Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS para Windows*. E. Celta, Ed. Oeiras.

- Burnout. (2019). Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.
- Burns, J. (1978). *Leadership* (1st ed.). New York: Harper & Row.
- Christian, M., Garza, A., & Slaughter, J. (2011). Work Engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*. School, University of North Carolina.
- Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. Assessment & Evaluation in Higher Education - *Assess Eval High Educ* (Vol. 32).
- Costa, J. (2015). *Desenvolvimento da Liderança: Um imperativo estratégico*. Instituto de Estudos Superiores Militares. Curso de Promoção a Oficial General 2014/2015.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Almedina, Ed. (2a). Coimbra.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Crowe, B., Bochner, S., & Clark, A. (1972). The Effects of Subordinates' Behaviour on Managerial Style. *Human Relations*, 25(3), 215–237.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1997). Talented Teenagers: the Roots of Success & Failure. *Cambridge Studies in Social & Emotional Development*. Cambridge University Press; New Ed edition (10 April 1997).
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. E. RH, Ed. (1.a). Lisboa.
- Donohue, K., & Wong, L. (1994). Understanding and Applying Transformational Leadership. *Military Review*, (August), 24–31.
- Engagement. (2019). Oxford Learner's Dictionary.
- Estado-Maior da Força Aérea (2017). *Objetivos de nível estratégico da Força Aérea 2017-2022*. Portugal.
- Estado-Maior General das Forças Armadas. (2018). *Diretiva Estratégica do Estado-Maior General das Forças Armadas 2018 / 2021*.
- Estado-Maior General das Forças Armadas. (1986). *Regulamento de Ordem Unida Comum das Forças Armadas*. (EMGFA, Ed.) (PEMGFA / R). Lisboa.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. (McGraw-Hill, Ed.). New York, NY, US.
- Fiedler, F. E. (1981). Leadership Effectiveness. *American Behavioral Scientist*, 24(5), 619–632.
- Fiedler, F. E. (1996). Research on leadership selection and training: One view of the future. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 241–250.
- Frade, A. (2015). *Motivação, Envolvimento e Autoconceito: Um estudo com Militares dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha Portuguesa*. Universidade de Lisboa.

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gell, H., Paile-Calvo, S., & Zambas, S. (2018). European Education and Training for Young Officers: European Initiative for the Exchange of Young Officers, Inspired by Erasmus. (R. of A. / F. M. of Defence, Ed.) (2nd Editio). Wiener Neustadt: Theresan Military Academy, Austria.
- Ghadi, M., Fernando, M., & Caputi, P. (2010). Transformational leadership, workplace engagement and the mediating influence of meaningful work: Building a conceptual framework. *Australian New Zealand Academy of Management Annual Conference*.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. (Celta, Ed.). Oeiras.
- Gibson, D. (2003). Developing the Professional Self-Concept: Role Model Construals in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science - Organ Sci*, 14, 591–610.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods - Volumes 1 & 2*. (University of Alberta, Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Gonzales, J. (2016). Leadership Styles in Military Settings and Their Influences on Program Satisfaction. College of Graduate Studies, Jack N. Averitt. Georgia Southern University.
- Gozukara, I., Hatipoglu, Z., & Oncel Gunes, O. (2017). The Impact of Perceived Leadership Style on Performance Appraisal Satisfaction and Organizational Diagnosis in terms of Turnover Intention. *International Journal of Business and Management*, 12(9), 104.
- Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia Educacional nos Cursos de Licenciatura: a Motivação dos Estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*. Scielo.
- Guiomar, A. (2010). Relação entre os Estilos de Liderança Transformacional, Transaccional e Laissez-Faire e o Comprometimento Organizacional. ISPA - Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Hair, J., Babin, B., Money, A., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração*. Bookman, Ed. Porto Alegre.
- Hardy, C., & Bryson, C. (2010). Student Engagement: Paradigm change or political expediency? *Networks Magazine*, (9), 19–23.
- Hendrix, W., Born, D., & Hopkins, S. (2015). Relationship of Transformational Leadership and Character with Five Organizational Outcomes. *The Journal of Character & Leadership Integration*, Volume 3, Issue 1.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management and Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. N. P.-H. Englewood Cliffs, Ed. (5th ed.).
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A Construção de um Questionário*. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo, Ed. (2a). Lisboa.

- Jesuino, J. (2005). *Processos de Liderança*. 4a edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* (Vol. 1).
- Judge, T., & Piccol, R. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768.
- Junco, R. (2011). The Relationship Between Frequency of Facebook use, Participation in Facebook activities, and Student Engagement. *Computers & Education* (Vol. 58).
- Kerr, S., & Jermier, J. (1978). Substitutes for Leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior & Human Performance*. Netherlands: Elsevier Science.
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: the full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23–32.
- Kruglanski, A., Pierro, A., & Tory Higgins, E. (2007). Regulatory Mode and Preferred Leadership Styles: How fit increases job satisfaction. *Basic and Applied Social Psychology*, 29(2), 137–149.
- Kuckartz, A., & Kuckartz, U. (2002). *Qualitative Text Analysis with MAXQDA*.
- Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals need to know about Student Engagement. *Journal of College Student Development*.
- Kuhnert, K. (1994). *Transforming Leadership: Developing people through delegation. Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Kuhnert, K., & Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership: A constructive/developmental analysis. *The Academy of Management Review*. US: Academy of Management.
- Lam, S., & Jimerson, S. (2008). Exploring Student Engagement in School Internationally. The International School Psychology Survey: Data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In U. C. Utrecht (Ed.) (pp. 8–13). *XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society*.
- Lee, T. (1999). *Using Qualitative Methods in Organizational Research*. Thousand Oaks, Ed. California: Sage Publications.
- Levin, J. (1987). *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*. Harbra, Ed. (2.a). São Paulo.
- Lopes, G. (2018). Relação entre a Cultura Organizacional e a Liderança na formação de oficiais da Força Aérea. Academia da Força Aérea.
- 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*, Vol. VI, N.º 1, VI, 221–254.
- Macey, W., & Schneider, B. (2008, March 1). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3–30.

- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. R. Number, Ed. (5.a Edição). Pêro Pinheiro.
- Martin, J., & Schmidt, C. (2010). How to Keep Your Top Talent. *Harvard Business Review*, 1–8.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do about It*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and Motivation*. Oxford, England: M.I.T. Press.
- Meindl, J., Ehrlich, S., & Dukerich, J. (1985). The Romance of Leadership. *Administrative Science Quarterly*. US: The Johnson Graduate School, Cornell University.
- Mester, C., Visser, D., Roodt, G., & Kellerman, R. (2003). Leadership Style and its Relation to Employee Attitudes and Behaviour. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29, 72–82.
- Miguel, C., & Garcia, S. (2015). Liderança Transformacional numa Organização em Mudança: Um Estudo De Caso No Exército Português (Escola Das Armas). *Revista de Ciências Militares*, III(22), 341–367.
- Mitchell, T. (1979). Organizational Behavior. *Annual Review of Psychology*, 30(1), 243–281.
- Nascimento, J. (2010). Influência do Comprometimento Organizacional nas Estratégias Comportamentais, mediada pelo comprometimento com os objectivos e pela satisfação global com o trabalho. ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale, Ed. (1st ed.). Southern Illinois University Press.
- Northouse, P. (2004). *Leadership: theory and practice*. C.: S. Thousand Oaks, Ed. (third edit).
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal, Ed. (10.a). Porto.
- Pereira, M. (2013). Hardiness, Engagement e Satisfação com a Vida em Alunos da Academia Militar: Relação entre Variáveis e Estudos Comparativos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo, Ed. (6a). Lisboa.
- Pfeffer, J. (1977). The Ambiguity of Leadership. *The Academy of Management Review*, 2(1), 104–112.
- Pinto, L. (2012). A Condição Militar. *Público*, 23 de agos.
- Popper, K. (2008). *A Lógica da Pesquisa Científica*. Cultrix, Ed. (16.a Edição). São Paulo.

- Porto Editora. (2019). Dicionário infopédia de Inglês - Português [em linha].
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. Van. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (Gradiva, Ed.). Lisboa.
- Rai, R., & Prakash, A. (2016). How do servant leaders ignite absorptive capacity? The role of epistemic motivation and organizational support. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(2), 123–134.
- Rego, A., & Cunha, M. (2007). *A Essência da Liderança Mudança x Resultados x Integridade: Teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação*. R. Editora, Ed. (3a Edição). Lisboa.
- Rich, B., LePine, J., & Crawford, E. (2010). Job Engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*. US: Academy of Management.
- Roberts, R. (2018). Twelve Principles of Modern Military Leadership. *NCO Journal* (May 2018), 1–8.
- Rouco, J. (2012). Modelo de Gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar. Universidades Lusíada.
- Rouco, J., & Sarmento, M. (2010). Perspectivas do Conceito de Liderança. *Proelium - Revista Da Academia Militar*, Março, Série VI, n.o 13, 71–90.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2008). A Cross-National Study of Work Engagement as a Mediator between Job Resources and Proactive Behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*.
- Santos, L. (2014). Comportamento Humano em Contexto Militar - Subsídio para um Referencial de Competências destinado ao Exercício da Liderança no Contexto das Forças Armadas Portuguesas. *Cadernos Do IESM*, Maio, Volume 1, 14.
- Santos, L., Garcia, F., Monteiro, F., Lima, J., Silva, N., Silva, J., ... Afonso, C. (2016). Orientações Metodológicas para a Elaboração de Trabalhos de Investigação. C. de I. e Desenvolvimento, Ed. (*Caderno N. 8*). Instituto Universitário Militar.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. Essex, Ed. (5th ed.). Pearson Education Limited.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*.
- Schenk, C. (1928). Leadership. *Infantry Journal*, Vol. 33, 111–122.
- Shuck, B., & Herd, A. (2012). Employee Engagement and Leadership: Exploring the Convergence of Two Frameworks and Implications for Leadership Development in HRD. *Human Resource Development Review* (Vol. 11).

- Shuck, Brad, Reio, T., & Rocco, T. (2011). Employee Engagement: an examination of antecedent and outcome variables. *Human Resource Development International*, 14(4), 427–445.
- Shuck, Brad, & Wollard, K. (2010). Employee Engagement and HRD: A seminal review of the foundations. *Human Resource Development Review*. Shuck, Brad: Department of Adult Education and Human Resource Development, College of Education, Florida.
- Shuck, M. B., Rocco, T., & Albornoz, C. (2011). Exploring Employee Engagement from the Employee Perspective: implications for HRD. *Journal of European Industrial Training*, 35(4), 300–325.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M., & Hetland, H. (2007). The Destructiveness of Laissez-Faire Leadership Behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12, 80–92.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. (Lidel, Ed.) (1.a). Lisboa.
- Sousa, P. (2011). A Liderança nos Cursos de Formação Inicial dos Oficiais do Quadro Permanente da Força Aérea. Curso de Promoção a Oficial Superior da Força Aérea 2010/2011. Instituto de Estudos Superiores Militares.
- Squadron Officer School Lesson Plan. (2016). L-5125B FRLM and Personal Leadership.
- Stewart, G., & Manz, C. (1995). Leadership for Self-Managing Work Teams: A Typology and Integrative Model. *Human Relations*, 48(7), 747–770.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of Leadership: A survey of theory and research*. New York, NY, US: Free Press.
- 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.
- Trowler, V. (2010). Student Engagement Literature Review. *The Higher Education Academy*.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2012). Importance of System and Leadership in Performance Appraisal. *Personnel Review* (Vol. 41).
- United States Army. (2015). *Leader Development (Field Manu)*. Washington, DC: Department of the Army.
- Van Seters, D., & Field, R. (1990). The Evolution of Leadership Theory. *Journal of Organizational Change Management*, 3(3), 29–45.
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “student engagement in school scale”. *Seminário Internacional “Contributos Da Psicologia Em Contextos Educativos”*, 401–408.

- Velsor, E., Criswell, C., & Puryear, K. (2016). Learning Leadership in the Military Key Developmental Events and Lessons from Senior Officers. *Center for Creative Leadership*, (Feb).
- Vieira, B. (2002). *Liderança Militar*. Lisboa: Edições Atena, Lda.
- Vroom, V., & Jago, A. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations. The New Leadership: Managing Participation in Organizations*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Vroom, V., & Yetton, P. (1973). *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Walumbwa, F., & Hartnell, C. (2011). Understanding Transformational Leadership – Employee Performance Links: The role of relational identification and self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Weisbord, M. (1976). Organizational Diagnosis: Six Places to Look for Trouble with or Without a Theory. *Group & Organization Management - Group Organ Manage* (Vol. 1).
- Wiggins, J., & O'Meara, K. (2016). Air and Space Studies 300 - Leadership Studies. *Jeanne M. Holm Center for Officer Accessions and Citizen Development*, Ed. (2016th–2017th ed.). Air Force Reserve Officer Training Corps.
- Willis, B. (2014). The Advantages and Limitations of Single Case Study Analysis. *E-International Relations Students*.
- Yin, R. (2002). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Yin, R. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. (Prentice-Hall, Ed.) (8th ed.). New Jersey.

8. Apêndices

8.1 Apêndice A (I) – Entrevistas semiestruturadas

Comandante da Academia da Força Aérea

Major-General - Entrevistado 1 (E1)

No âmbito da dissertação de mestrado que me encontro a desenvolver na Academia Militar, Mestrado em Liderança – Pessoas e Organizações, solicito a sua colaboração na resposta sucinta a algumas questões.

Todas as informações recolhidas neste questionário destinam-se apenas ao âmbito da investigação.

1. A formação dos alunos da AFA na área da liderança não se esgota na UC de Comando e Liderança e na realização de exercícios práticos de campo. Que papel acha que devem ter as restantes atividades de convivência dos alunos (por exemplo, chefia de turma, chefia de unidades de escalão pelotão em cerimónias militares, chefia de modalidades desportivas e enquadramento dos alunos do primeiro ano) na formação em liderança?

Vamo-nos centrar na nossa Academia. Se nós tivermos o melhor formato curricular para dar aulas de liderança, se tivermos os melhores professores, se tivermos os alunos mais interessados, tudo isto poderá não ser consequente se o ambiente criado à volta deste campus e das práticas diárias não for alinhado com este desígnio que é formar alunos na área de liderança. Qualquer atividade praticada diariamente tem de estar alinhada com este propósito. A postura das pessoas, a forma como se comportam, a forma como comunicamos, a forma como nos vestimos, como estamos ataviados, tudo isso é demasiadamente importante para que seja deixado para um segundo plano e partindo de um princípio que nas aulas isso tudo se resolve.

As academias, todas elas, e a nossa em particular, têm uma forma básica de estrutura de alunos. Essa estrutura de alunos, só por si, é um treino para a atividade de liderança. E não perceber isso é não perceber nada. A partir do momento em que há um aluno Comandante do Grupo de Alunos e há uma estrutura paralela de comando de alunos relativamente à estrutura da Academia, estamos a criar condições para que os alunos possam exercitar a liderança.

A relação dos mais velhos com os mais novos é fundamental. Sou grande adepto dos rituais de passagem e de enquadramento exatamente por isso e, pela mesma razão, sou completamente contra a praxe. Confundir uma e outra coisa é confundir tudo! Um aluno do 1º Ano fica com sentimento de pertença a um grupo quando é bem tratado: o que ele quer é mesmo pertencer àquele grupo. Um indivíduo do 1º Ano que seja maltratado, pelo contrário,

o que quer mesmo é ver aquela gente pelas costas. E num efeito de violência, só volta a sentir-se bem quando tiver, no futuro, poder nas mãos e possa bater a todos os outros.

O mais difícil de se fazer é conseguir que tudo isto seja consequente. Se não houver controlo efetivo da estrutura militar e dos mais velhos, o exercício da liderança dos mais velhos para os mais novos, tendencialmente, é um desastre, porque não podemos sequer pensar que um aluno de 20 anos atingiu a maturidade suficiente para ter essa tarefa enorme de liderança. Tem de haver supervisão, este aluno está numa fase de aprendizagem. O que nós fazemos nos exercícios finais é um bom exemplo: é ter os alunos mais velhos responsáveis pelo enquadramento do exercício havendo uma supervisão dos oficiais da casa mais antigos e dos responsáveis da área.

2. Em sua opinião, existe algum estilo / tipo de liderança ideal a ser adotado pelos instrutores e formadores na formação dos alunos? Este estilo / tipo de liderança deverá ser aplicado da mesma forma a todos os alunos ou adaptado em função do seu estágio de desenvolvimento?

Tendo a não concordar com modelos, à partida, definidos. A velocidade da mudança e a rotação a que estão sujeitos os recursos humanos com que trabalhamos não é compatível com um modelo fixo de liderança. O grande desafio que estamos a discutir em termos de liderança é preparar um oficial para que se possa adaptar às circunstâncias. Fazendo uma analogia, é um pouco como ter a capacidade de perceber o que é ter um grupo para liderar em sala de aula e ter um grupo para liderar numa missão no Afeganistão, ou o que é liderar um grupo numa competição desportiva. Os contextos e sujeitos mudam o resultado desta equação.

Não obstante, o relacionamento entre alunos dos diferentes anos e os seus Comandantes de Esquadilha ou instrutores deve ser diferente. A relação de respeito entre as partes, o cuidado com o atavio, com os valores fundamentais, com os princípios basilares que temos e que não variam, é sempre igual. O amor pela pátria, pelos símbolos nacionais, pelo valor da missão, isso não varia. Agora, um jovem Tenente ou Capitão vai ter um problema se se relacionar da mesma maneira com um aluno que tem meses de vida militar e com um aluno do qual se espera que utilize uma data de ferramentas de liderança. Porque ou está a tratar mal os alunos do 1º Ano ou está a tratar mal os alunos do 4º Ano.

No formato como nós temos a nossa Academia, a relação de um aluno finalista com a estrutura de comando tem de ser feita numa base de grande confiança e entreajuda. Tratar da mesma forma o aluno do 1º Ano e o Aspirante do 5º Ano tem resultados desastrosos. Claro que o Comandante de Esquadilha do 1º Ano tem uma aproximação diferente dos restantes Comandantes de Esquadilha, obrigatoriamente. E isto aplica-se a todos nós. A forma como lidamos com um aluno do 1º Ano não pode ter a graça do contacto que se tem com um aluno do 4º Ano.

3. Como poderá a formação em liderança na AFA ser melhorada?

A área da liderança é fundamental na Academia. Sobre isto não tenho qualquer dúvida nem discuto, é um dogma no bom sentido. Dito isto, devemos de forma contínua criar condições para que o tema seja tratado com a importância devida e que merece. Para isso, espero que os meus professores sejam qualificados e estejam preparados, que o ambiente criado na Academia, de forma indireta, contribua diariamente para estas atividades e que, de forma direta também, sejam criadas condições para que os alunos possam exercitar e treinar. Deve haver atenção máxima neste assunto e verificação constante.

Gostaria de acreditar que todas as pessoas colocadas na Academia com responsabilidades na área da liderança são capazes, tendo a Academia capacidade suficiente para utilizar os seus recursos em função das necessidades, alocando mais ou menos gente a uma tarefa.

Por exemplo, em Espanha e no Brasil, em que as patrulhas acrobáticas têm grande visibilidade, os pilotos só podem pertencer à patrulha acrobática se servirem primeiro na Academia, e isto é um bom exemplo. Visto de uma forma muito positiva e ganhadora, um piloto de uma patrulha acrobática só o pode ser fazendo antes a função de Comandante de Esquadrilha na Academia. Ou seja, neste caso, foi aplicada uma matriz de avaliação em que é indispensável desempenhar um papel antes de se tornar piloto de acrobacia e pertencer a um grupo.

Nós temos alguns defeitos que não contribuem para isto, fruto do que tem sido a caminhada de reconhecimento do ensino superior militar. Como passou a ser fundamental o rácio de qualificação dos docentes, hoje procura-se muito mais um professor doutor ou alguém doutorado para poder servir na Academia, tendo isso como condição indispensável, independentemente dos outros requisitos. E isto, espero que não seja um problema no futuro. Como nós sabemos, não é pelo facto de se ser doutor que se presta um bom serviço na área da liderança, por exemplo. A dada altura, e por ridículo, não é pelo facto de se estar a fazer um doutoramento na área da liderança que nos tornamos num bom ativo da liderança numa Academia.

Muito obrigado pelo seu apoio no desenvolvimento deste trabalho de investigação!

8.2 Apêndice A (II) – Entrevistas semiestruturadas

Coordenador do Departamento de Formação Militar da AFA

Major - Entrevistado 2 (E2)

No âmbito da dissertação de mestrado que me encontro a desenvolver na Academia Militar, Mestrado em Liderança – Pessoas e Organizações, solicito a sua colaboração na resposta sucinta a algumas questões.

Todas as informações recolhidas neste questionário destinam-se apenas ao âmbito da investigação.

1. De que forma contribui o Departamento de Formação Militar (DFM) para a formação em liderança dos futuros oficiais do Quadro Permanente da Força Aérea?

O DFM tem como missão primária, em termos de formação, “construir” as bases daquilo que se apelida “os pilares das perícias castrenses”, neste caso concreto, aos alunos da AFA. De forma resumida, identificam-se como pilares a ordem unida, a formação de tiro e preparação técnica e tática para situações de conflito ou crise.

Neste ambiente castrense, o DFM acima de tudo transmite uma mensagem primária: sem chefia, sem liderança, uma força militar desagrega-se e deixa de ser eficiente e eficaz.

Como tal, o principal contributo do DFM para a formação de liderança dos futuros oficiais do QP da FAP, assenta em duas premissas: para se ser líder, tem que se ter uma base de conhecimentos sólida; seja qual for o escalão/dimensão de uma força, tem de existir sempre um chefe que emane orientações, de modo a que a missão se cumpra o mais eficientemente possível.

2. Os instrutores do DFM seguem algum estilo / tipo de liderança na instrução ministrada aos alunos?

Sim, seguem. Seguem acima de tudo o estilo de liderança pelo exemplo. Isto é, através de uma postura em linha com os valores castrenses, assente na capacidade e conhecimento técnico (baseado numa uniformização de procedimentos), os instrutores do DFM organizam e ministram as sessões de formação de modo a que haja um impacto positivo nos alunos, quer do ponto de vista da aquisição de conhecimentos, quer do ponto de vista da própria liderança.

3. Em sua opinião, que estilo / tipo de liderança se adequa melhor à instrução ministrada no DFM? Este estilo / tipo de liderança deverá ser aplicado da mesma forma a todos os alunos ou adaptado em função do seu estágio de desenvolvimento?

Tal como mencionado na pergunta 1, o DFM transmite na sua actividade formativa duas premissas essenciais à formação de um futuro oficial do QP da FAP.

Contudo, uma vez que o ambiente formativo em questão materializa-se num estabelecimento superior de ensino militar, o estilo primário de liderança assenta num estilo autocrático, suportado pelo arranjo organizacional castrense, onde a hierarquia é um primado superiormente legitimado e imposto.

Mas, apesar desse primado, tal como anteriormente mencionado, é através do exemplo “transmitido” pelo instrutor que os alunos aprendem e solidificam a sua capacidade de aprendizagem.

Claro está que a forma como se ensina/forma é adaptada em função do estágio de desenvolvimento do aluno. Quanto mais antigo/velho o aluno é, mais responsabilidades lhe são dadas do ponto de vista de formação a outros alunos, fazendo com que o próprio aluno desenvolva também capacidades de liderança para com outros mais “modernos”. Claro está que este tipo de formação é tutelado. E é tutelado exatamente para ir ao encontro das necessidades individuais que cada aluno tem neste campo da liderança.

4. Na sua opinião, poderá a formação em liderança na AFA ser melhorada? De que forma?

A liderança na AFA deve ser melhorada. Deve ser melhorada primariamente pelo exemplo transmitido pelos docentes militares e sobretudo por parte daqueles que têm a responsabilidade primária de “enquadrar” os alunos. Cumulativamente, o desenvolvimento de perícias de liderança por parte de um aluno deve ser progressivo...devem ser dadas determinadas responsabilidades aos alunos mais séniores, de modo a que estes sintam, em primeira mão, as dificuldades e as virtudes das lides da liderança. Com o devido acompanhamento e respetivo enquadramento, os alunos mais antigos de uma escola militar devem de tratar de tarefas básicas relacionadas com o acompanhamento e enquadramento dos alunos mais modernos.

É através do saber da experiência que igualmente se desenvolvem perícias.

Muito obrigado pelo seu apoio no desenvolvimento deste trabalho de investigação.

8.3 Apêndice A (III) – Entrevistas semiestruturadas

Chefe da Área de Comando e Liderança da AFA

Capitão - Entrevistado 3 (E3)

No âmbito da dissertação de mestrado que me encontro a desenvolver na Academia Militar, Mestrado em Liderança – Pessoas e Organizações, solicito a sua colaboração na resposta sucinta a algumas questões.

Todas as informações recolhidas neste questionário destinam-se apenas ao âmbito da investigação.

1. Sendo a UC de Comando e Liderança a principal referência dos alunos no que respeita à formação na área da liderança, até que ponto deve haver outras atividades que concorram para a formação em liderança dos alunos da AFA?

A Unidade Curricular de Comando e Liderança fornece os conteúdos essenciais para o exercício de uma liderança eficaz e consequente. Neste momento, a UC está estruturada em três grandes áreas: Fundamentos da liderança (que inclui um módulo de autoconhecimento pessoal), Modelos teóricos de liderança (que culmina com o *Full Range Leadership Model*) e Competências de liderança. As aulas são ministradas numa vertente teórico-prática e o programa contempla ainda um exercício de campo que tem como objetivo o treino e avaliação das competências de liderança ministradas em sala.

Penso que a forma como a liderança é exercida pelo CAL deve estar em consonância com o que é ministrado na UC. Podem ser incluídas mais atividades de cariz militar ao longo do ano. Pode ser implementada a semana do GAL (à semelhança do passado) e nesta atividade alunos e comandantes esquadilha tinham várias atividades conjuntas e interagem com a sua esquadilha (exceto 1ª esquadilha). Permitia conhecer um pouco melhor os alunos, etc. Penso que os alunos aspirantes devem ter um papel mais ativo e devem ser-lhes atribuídas mais responsabilidades.

2. A UC de Comando e Liderança prepara os alunos para algum estilo / tipo de liderança ideal?

A UC de CLD apresenta as principais teorias de liderança numa perspetiva histórica iniciando com a teoria dos traços, teorias comportamentais, situacionais e contingenciais. Por último, apresenta a teoria emergente – a *Full Range Leadership Model*, sendo este o modelo mais avançado até ao momento, incorporado e ministrado pela EUAFA. Os alunos são preparados para a adaptabilidade e para o autoconhecimento de si próprios em primeira instância. Após este autoconhecimento os alunos são preparados para se adaptarem, tendo em conta o nível de maturidade dos seus subordinados, a situação, e mesmo a motivação e

moral dos seus homens. O *Full Range Leadership Model* é apresentado como o modelo mais completo, sendo que deve sempre existir uma base transacional na liderança, de forma a manter as regras e normas de conduta. Por outro lado, deve ser adicionada à Liderança Transacional, uma Liderança Transformacional, de forma a motivar, inspirar e cativar os subordinados. Os alunos são também preparados e são-lhes apresentados os princípios basilares da liderança, entre os quais a importância de se constituírem como um exemplo para os demais (importância do *role model*) e a importância da relação de confiança com os seus subordinados.

3. Em sua opinião, que estilo / tipo de liderança se adequa melhor à formação ministrada na AFA? Este estilo / tipo de liderança deverá ser aplicado da mesma forma a todos os alunos ou adaptado em função do seu estágio de desenvolvimento?

O estilo de liderança que melhor se adequa à formação na AFA é o preconizado pelo *Full Leadership Range Model*, ou seja, a aplicação da liderança transacional e transformacional num continuum. Ressalvo que a nível de liderança transacional, a Recompensa Contingente foi a única que revelou alguma eficácia. Desta forma, todos os procedimentos devem ser muito bem explicitados aos alunos, e quando estes erram deve existir a certeza de que não erraram por desconhecimento das regras. Esta base transacional deve ser sempre acompanhada por uma Liderança Transformacional, ou seja acompanhada de comportamentos como a Consideração Individualizada (que não deve pecar pelo excesso em alunos mais novos), Estimulação Intelectual, através de atribuição de responsabilidades sobretudo aos alunos mais velhos, e extremamente importante a existência de modelos de referência (*role models*), que os alunos possam seguir como exemplo e que servirão de inspiração motivacional. O estilo de liderança deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento, sendo que com alunos mais novos deve ser exercida uma liderança com uma base transacional mais robusta, e a alunos a partir do 4º, 5º ano deve ser exercida uma liderança predominantemente transformacional. Estes últimos devem ser iniciados nas tarefas de um jovem Oficial para que se familiarizem com o processo de tomada de decisão. Os alunos, a partir do 4º ano, devem ser verdadeiramente preparados para liderar, e devem “treinar” o exercício desta liderança não só com os alunos mais modernos, mas com a atribuição de tarefas com um grau crescente de responsabilidade e de complexidade.

4. Na sua opinião, poderá a formação em liderança na AFA ser melhorada? De que forma?

Penso que de certa forma, no último ano foram implementadas algumas práticas que vão ao encontro do preconizado no ponto anterior. Penso que o “ponto fraco” dos alunos a nível de liderança será a menor oportunidade de treinar a competência “tomada de decisão”. Deve ser atribuída maior responsabilidade e autonomia aos alunos de 4ª, 5ª ano de forma a que estes possam experienciar a dificuldade de tomar decisões em contexto real. Penso que é extremamente importante a existência de *role models* que possam instruir e ensinar pelo exemplo. Penso também que é crucial ter os melhores recursos da Instituição a formar os

nossos alunos. Desta forma, sugiro a existência de um “concurso” anual/bianual para recrutamento de Comandantes de Esquadilha. Para tal deve existir um perfil-tipo, devem ser recolhidas as candidaturas, deve ser efetuada uma seleção e após este processo deve existir uma *Escola de Quadros*, ou seja, um curso de formação em que são ministrados os conteúdos práticos e teóricos necessários à condução de uma liderança eficaz dos alunos. Penso que a existência de mais momentos de interação com os alunos seria também benéfica, e neste campo sugiro a existência de caminhadas, provas, ou dinâmicas de interação entre o GAL, DEU e CAL. Para melhorar a formação em liderança, é necessário apostar também na coesão dos alunos e na sua motivação intrínseca e penso que estas atividades de carácter mais prático podem fomentar, bem como o estabelecimento de relação de confiança com os alunos. Sugiro também que cada esquadilha seja ouvida pelo seu comandante de esquadilha num gabinete independente para aumentar a proximidade e confiança com o mesmo.

Muito obrigado pelo seu apoio no desenvolvimento deste trabalho de investigação!

8.4 Apêndice B – Inquérito

No âmbito da dissertação de mestrado que me encontro a desenvolver na Academia Militar, Mestrado em Liderança – Pessoas e Organizações, solicito a sua colaboração no preenchimento deste inquérito com a duração aproximada de 20 minutos.

Este inquérito tem como objetivo estudar o estilo de liderança aplicado aos alunos, durante a sua formação, e o nível de *engagement* demonstrado pelos mesmos.

A confidencialidade das suas respostas será absolutamente assegurada.

O inquérito encontra-se dividido em quatro partes:

PARTE	INFORMAÇÃO
I	Dados pessoais / profissionais do inquirido
II	Descrição do estilo de liderança
III	Descrição do nível de <i>engagement</i>
IV	Questões abertas

Algumas das perguntas podem não se encaixar de forma intuitiva com as outras. É importante que responda de forma honesta e precisa, retratando aquilo que realmente pensa, mesmo que a lógica da ordem das perguntas não seja óbvia.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e disponibilidade.

Parte I - Dados pessoais / profissionais do inquirido.

Marque um X no item correspondente à sua situação e preencha:

1. Género: Masculino Feminino
2. Idade: _____
3. Ano de Curso: 1º Ano 2º Ano
 3º Ano 4º Ano
 5º Ano 6º Ano
4. Especialidade: PILAV MED
 ENGAER ENGAED
 ENGEL ADMAER

Parte II - Descrição do estilo de liderança.

O seguinte questionário descreve o **desempenho do seu chefe direto (Comandante de Esquadrilha)**. Encontrará 45 constatações descritivas. Apure com que frequência cada afirmação se adequa a si.

Utilize a seguinte escala:

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	NUNCA	RARAMENTE	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
1. PROPORCIONA AJUDA EM TROCA DE ESFORÇOS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. REEXAMINA SITUAÇÕES CRÍTICAS QUESTIONANDO-AS SE SÃO APROPRIADAS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. APENAS INTERFERE QUANDO OS PROBLEMAS SE TORNAM SÉRIOS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. CONCENTRA-SE NAS IRREGULARIDADES, ERROS, EXCEÇÕES E DESVIOS DOS PADRÕES ESPERADOS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. EVITA ENVOLVER-SE QUANDO SURGEM ASSUNTOS IMPORTANTES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. PARTILHA AS SUAS CRENÇAS E VALORES MAIS IMPORTANTES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. NEM SEMPRE ESTÁ ACESSÍVEL QUANDO NECESSITAM DELE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. PROCURA ALTERNATIVAS DIFERENTES PARA SOLUCIONAR OS PROBLEMAS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. FALA DE FORMA OTIMISTA SOBRE O FUTURO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. GERA ORGULHO NOS OUTROS POR ESTAREM ASSOCIADOS A ELE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. DISCUTE QUEM É O RESPONSÁVEL POR ATINGIR METAS ESPECÍFICAS DE PERFORMANCE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. APENAS INTERFERE PERANTE OS ERROS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. FALA COM ENTUSIASMO SOBRE O QUE PRECISA SER REALIZADO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. ESPECIFICA A IMPORTÂNCIA DE SE TER UM FORTE SENTIDO DE OBRIGAÇÃO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. INVESTE O SEU TEMPO A ENSINAR E TREINAR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. DEIXA CLARO O QUE CADA UM PODE ESPERAR RECEBER QUANDO AS METAS SÃO ALCANÇADAS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. DEMONSTRA ACREDITAR QUE “NÃO SE MEXE NO QUE ESTÁ A DAR CERTO”.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. DÁ PRIORIDADE AOS INTERESSES DO GRUPO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. TRATA OS OUTROS COMO PESSOAS AO INVÉS DE TRATÁ-LOS APENAS COMO UM MEMBRO DO GRUPO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. DEMONSTRA QUE OS PROBLEMAS DEVEM TORNAR-SE CRÔNICOS ANTES DE SER NECESSÁRIO AGIR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. AGE DE FORMA QUE CONSIGA O RESPEITO DOS OUTROS POR ELE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. CONCENTRA A SUA TOTAL ATENÇÃO EM LIDAR COM ERROS, RECLAMAÇÕES E FALHAS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. PONDERA AS CONSEQUÊNCIAS ÉTICAS E MORAIS DAS DECISÕES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. MANTÉM-SE A PAR DE TODOS OS ERROS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. DEMONSTRA UM SENTIDO DE PODER E CONFIANÇA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. ARTICULA UMA VISÃO POSITIVA E MOTIVADORA A RESPEITO DO FUTURO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. CANALIZA A SUA ATENÇÃO ÀS FALHAS DE FORMA A ATINGIR OS PADRÕES ESPERADOS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. INCENTIVA A TOMADA DE DECISÕES PELO GRUPO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. CONSIDERA CADA INDIVÍDUO COMO TENDO NECESSIDADES, HABILIDADES E ASPIRAÇÕES DIFERENTES EM RELAÇÃO AOS OUTROS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. ORIENTA OS OUTROS A OLHAREM PARA OS PROBLEMAS DE DIFERENTES ÂNGULOS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. AJUDA OS OUTROS NO DESENVOLVIMENTO DOS SEUS PONTOS FORTES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. SUGERE NOVAS ALTERNATIVAS, MANEIRAS DE REALIZAR E COMPLETAR AS ATIVIDADES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. DEMORA A RESPONDER ÀS QUESTÕES URGENTES QUE LHE SÃO COLOCADAS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. ENFATIZA A IMPORTÂNCIA DE SE TER UM SENTIDO ÚNICO DE MISSÃO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. MANIFESTA SATISFAÇÃO QUANDO OS OUTROS CORRESPONDEM ÀS EXPETATIVAS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. EXPRESSA CONFIANÇA DE QUE AS METAS SERÃO ALCANÇADAS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. É EFICAZ EM ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS OUTROS EM RELAÇÃO AO TRABALHO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. UTILIZA MÉTODOS DE LIDERANÇA QUE SÃO SATISFATÓRIOS.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. FAZ COM QUE OS OUTROS FAÇAM MAIS QUE O ESPERADO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. É EFICAZ EM REPRESENTAR O SEU GRUPO PERANTE NÍVEIS HIERÁRQUICOS SUPERIORES.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. TRABALHA COM OS OUTROS DE MANEIRA SATISFATÓRIA.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. ELEVA O DESEJO DOS OUTROS DE OBTER SUCESSO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. É EFICAZ EM ATENDER ÀS NECESSIDADES DA INSTITUIÇÃO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. AUMENTA A VONTADE DOS OUTROS EM TRABALHAR COM MAIOR DEDICAÇÃO.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. LIDERA UM GRUPO EFICIENTE.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Por favor verifique que respondeu corretamente a todas as questões, caso contrário o questionário não terá validade.

Parte III - Descrição do nível de *engagement*.

As seguintes frases referem-se ao seu envolvimento em situações de trabalho. A palavra trabalho significa, nesta investigação, as **funções que desempenha na AFA**. Há frases semelhantes, mas não iguais. Leia com atenção e assinale, por favor, o seu grau de concordância com cada uma das frases, tendo em conta a seguinte escala:

Utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo mais do que concordo	Concordo mais do que discordo	Concordo bastante	Concordo totalmente

1. _____ Estou muito interessado em aprender.
2. _____ As tarefas que realizo têm interesse.
3. _____ Gosto do meu trabalho.
4. _____ Gosto de aprender coisas novas no meu trabalho.
5. _____ Sinto que é aborrecido aprender.
6. _____ Gosto da minha unidade.
7. _____ Sinto orgulho no meu trabalho.
8. _____ A maior parte dos dias gosto de ir trabalhar.
9. _____ Sinto-me feliz por estar aqui.
10. _____ Sinto dificuldade em dar-me bem com os meus camaradas.
11. _____ Gosto dos meus superiores hierárquicos.
12. _____ Só vou trabalhar porque sou obrigado/a.
13. _____ Esforço-me por fazer bem o meu trabalho.
14. _____ Faço o melhor que posso no meu trabalho.
15. _____ Participo nas atividades realizadas na unidade.
16. _____ No meu trabalho, estou concentrado.
17. _____ No meu trabalho, finjo que estou a trabalhar.
18. _____ No meu trabalho, faço os mínimos exigidos.
19. _____ Durante o trabalho, penso noutras coisas que não estão relacionadas com este.
20. _____ Aplico-me nas minhas tarefas, mesmo quando tenho dificuldades.
21. _____ Participo nas atividades da unidade (ex.: comemorações, desportos ou outras).
22. _____ Ofereço-me para ajudar nas atividades da unidade (ex.: comemorações, desportos ou outras).
23. _____ Assumo um papel ativo nas atividades da unidade.
24. _____ Quando estou a trabalhar tento compreender os conteúdos relacionando-os com o que já sei.
25. _____ Quando estou a trabalhar tento compreender como é que esse conteúdo pode vir a ser útil na minha vida.
26. _____ Ao aprender coisas novas, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.
27. _____ Quando estou a trabalhar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.
28. _____ Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.
29. _____ Quando estou a trabalhar, tento associar os conteúdos com outros já aprendidos.
30. _____ Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as novas temáticas e as que já sei.
31. _____ Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo se relacionam umas com as outras.
32. _____ Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias que estou a aprender.
33. _____ Faço resumos e esquemas para entender melhor os conteúdos a aprender.
34. _____ Quando estou a trabalhar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.

Por favor verifique que respondeu corretamente a todas as questões, caso contrário o questionários não terá validade.

Parte IV - Questões abertas.

1. Está satisfeito com a liderança exercida pelo seu chefe direto (Comandante de Esquadrilha)? Refira exemplos de liderança que considerou negativos e positivos.

2. Dê exemplos de comportamentos ou características que gostaria de observar no seu chefe direto.

3. Acredita que o modo como está a ser liderado influenciará o seu próprio exercício da liderança no futuro? Porquê?

8.5 Apêndice C – Análises Estatísticas

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	23,561	52,357	52,357	23,561	52,357	52,357	14,392	31,982	31,982
2	2,109	4,686	57,043	2,109	4,686	57,043	5,108	11,352	43,334
3	1,567	3,482	60,525	1,567	3,482	60,525	4,239	9,419	52,753
4	1,262	2,804	63,329	1,262	2,804	63,329	3,926	8,724	61,476
5	1,175	2,611	65,941	1,175	2,611	65,941	1,715	3,810	65,287
6	1,047	2,326	68,267	1,047	2,326	68,267	1,341	2,980	68,267
7	,977	2,170	70,437						
8	,947	2,105	72,543						
9	,875	1,944	74,487						
10	,802	1,783	76,270						
11	,766	1,702	77,971						
12	,699	1,553	79,524						
13	,662	1,471	80,995						
14	,624	1,386	82,381						
15	,589	1,308	83,689						
16	,557	1,238	84,927						
17	,505	1,122	86,049						
18	,501	1,113	87,162						
19	,460	1,023	88,185						
20	,439	,976	89,161						
21	,405	,900	90,061						
22	,368	,817	90,878						
23	,353	,785	91,663						
24	,335	,744	92,407						
25	,313	,695	93,102						
26	,283	,629	93,731						
27	,268	,596	94,327						
28	,254	,563	94,890						
29	,240	,533	95,423						
30	,207	,460	95,883						
31	,194	,431	96,314						
32	,188	,417	96,731						
33	,177	,394	97,125						
34	,170	,378	97,503						
35	,150	,334	97,838						
36	,138	,307	98,145						
37	,132	,293	98,438						
38	,128	,284	98,722						
39	,110	,244	98,966						
40	,098	,218	99,184						
41	,088	,197	99,381						
42	,082	,183	99,563						
43	,075	,166	99,729						
44	,071	,157	99,886						
45	,051	,114	100,000						

Tabela 25 - Variância total explicada do questionário MLQ-5X

Formação de líderes no ensino superior militar: estudo de caso da Academia da Força Aérea

Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	11,378	33,463	33,463	11,378	33,463	33,463	6,660	19,588	19,588
2	2,971	8,737	42,201	2,971	8,737	42,201	4,113	12,098	31,686
3	2,116	6,225	48,425	2,116	6,225	48,425	3,119	9,172	40,858
4	1,954	5,748	54,174	1,954	5,748	54,174	2,907	8,549	49,407
5	1,413	4,157	58,330	1,413	4,157	58,330	2,404	7,070	56,478
6	1,309	3,849	62,179	1,309	3,849	62,179	1,641	4,827	61,304
7	1,129	3,321	65,500	1,129	3,321	65,500	1,427	4,196	65,500
8	,990	2,911	68,411						
9	,883	2,597	71,008						
10	,814	2,395	73,403						
11	,767	2,257	75,661						
12	,729	2,143	77,804						
13	,691	2,032	79,836						
14	,651	1,915	81,751						
15	,634	1,865	83,616						
16	,567	1,669	85,284						
17	,532	1,564	86,849						
18	,484	1,424	88,273						
19	,429	1,261	89,534						
20	,395	1,160	90,694						
21	,342	1,007	91,701						
22	,327	,962	92,663						
23	,316	,929	93,592						
24	,301	,885	94,477						
25	,290	,853	95,331						
26	,263	,773	96,103						
27	,228	,672	96,775						
28	,213	,625	97,401						
29	,192	,566	97,967						
30	,177	,520	98,486						
31	,149	,438	98,924						
32	,136	,399	99,323						
33	,119	,350	99,673						
34	,111	,327	100,000						

Tabela 26 - Variância total explicada do questionário QEEE

Formação de líderes no ensino superior militar: estudo de caso da Academia da Força Aérea

Descritivos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo confiança 95% para média		Mínimo	Máximo	
					Limite inferior	Limite superior			
Transformacional	1	33	3,9955	,59809	,10411	3,7834	4,2075	2,10	4,95
	2	28	3,1786	,61395	,11603	2,9405	3,4166	1,85	4,45
	3	21	3,9143	,57427	,12532	3,6529	4,1757	2,45	5,00
	4	19	2,7526	,82436	,18912	2,3553	3,1500	1,25	4,35
	5	14	2,6964	,80347	,21474	2,2325	3,1603	1,30	4,65
	6	9	3,2222	,55233	,18411	2,7977	3,6468	2,25	3,85
	Total	124	3,4040	,83173	,07469	3,2562	3,5519	1,25	5,00
II_tribuida	1	33	4,1970	,54039	,09407	4,0054	4,3886	3,00	5,00
	2	28	3,2411	,69216	,13081	2,9727	3,5095	2,00	4,75
	3	21	4,0238	,49940	,10898	3,7965	4,2511	3,00	5,00
	4	19	2,8289	,94300	,21634	2,3744	3,2835	1,50	4,50
	5	14	2,6429	,70516	,18846	2,2357	3,0500	1,75	4,50
	6	9	3,3611	,68592	,22864	2,8339	3,8884	2,00	4,00
	Total	124	3,5060	,88429	,07941	3,3489	3,6632	1,50	5,00
II_conduta	1	33	4,0530	,64274	,11189	3,8251	4,2809	2,50	5,00
	2	28	3,3661	,62909	,11889	3,1221	3,6100	2,25	4,75
	3	21	3,9643	,56061	,12234	3,7091	4,2195	2,75	5,00
	4	19	2,8026	,89976	,20642	2,3690	3,2363	1,25	4,25
	5	14	2,6964	,83308	,22265	2,2154	3,1774	1,25	4,50
	6	9	3,5000	,35355	,11785	3,2282	3,7718	3,00	4,00
	Total	124	3,4980	,84674	,07604	3,3475	3,6485	1,25	5,00
IM	1	33	3,9470	,62424	,10867	3,7256	4,1683	2,00	5,00
	2	28	3,1696	,75478	,14264	2,8770	3,4623	1,50	4,50
	3	21	3,9643	,66279	,14463	3,6626	4,2660	2,25	5,00
	4	19	2,9079	,93248	,21393	2,4585	3,3573	1,00	5,00
	5	14	2,7143	,97988	,26188	2,1485	3,2801	1,00	5,00
	6	9	3,2222	,63053	,21018	2,7376	3,7069	2,00	4,00
	Total	124	3,4234	,88986	,07991	3,2652	3,5816	1,00	5,00
EI	1	33	3,8409	,79505	,13840	3,5590	4,1228	1,50	5,00
	2	28	3,1607	,70453	,13314	2,8875	3,4339	1,50	4,25
	3	21	3,8810	,72723	,15870	3,5499	4,2120	2,00	5,00
	4	19	2,5789	,92816	,21293	2,1316	3,0263	1,25	4,75
	5	14	2,7857	,89795	,23999	2,2673	3,3042	1,50	4,75
	6	9	3,1944	,76830	,25610	2,6039	3,7850	1,75	4,00
	Total	124	3,3347	,92717	,08326	3,1699	3,4995	1,25	5,00
CI	1	33	3,9394	,71815	,12501	3,6847	4,1940	1,50	5,00
	2	28	2,9554	,72346	,13672	2,6748	3,2359	1,75	4,50
	3	21	3,7381	,78053	,17033	3,3828	4,0934	2,00	5,00
	4	19	2,6447	,98360	,22565	2,1707	3,1188	1,25	4,50
	5	14	2,6429	,89181	,23835	2,1279	3,1578	1,00	4,50
	6	9	2,8333	,70711	,23570	2,2898	3,3769	1,75	3,50
	Total	124	3,2581	,95154	,08545	3,0889	3,4272	1,00	5,00

Tabela 27 - Teste ANOVA relativo aos fatores de liderança

Formação de líderes no ensino superior militar: estudo de caso da Academia da Força Aérea

Transacional	1	33	3,8333	,61370	,10683	3,6157	4,0509	2,50	5,00
	2	28	3,2054	,51507	,09734	3,0056	3,4051	2,13	4,13
	3	21	3,5774	,36545	,07975	3,4110	3,7437	2,63	4,00
	4	19	2,8487	,63133	,14484	2,5444	3,1530	1,63	3,88
	5	14	2,7321	,69831	,18663	2,3290	3,1353	1,63	4,13
	6	9	3,2500	,35904	,11968	2,9740	3,5260	2,50	3,63
	Total	124	3,3306	,67460	,06058	3,2107	3,4506	1,63	5,00
RC	1	33	3,7879	,62849	,10941	3,5650	4,0107	2,25	5,00
	2	28	3,0625	,67229	,12705	2,8018	3,3232	1,25	4,25
	3	21	3,5833	,52042	,11356	3,3464	3,8202	2,50	4,25
	4	19	2,6184	,69406	,15923	2,2839	2,9529	1,50	3,75
	5	14	2,5536	,84454	,22571	2,0659	3,0412	1,25	4,25
	6	9	3,2222	,61802	,20601	2,7472	3,6973	2,00	3,75
	Total	124	3,2298	,79862	,07172	3,0879	3,3718	1,25	5,00
GE_ativa	1	33	3,8788	,64988	,11313	3,6483	4,1092	2,75	5,00
	2	28	3,3482	,59837	,11308	3,1162	3,5802	2,00	4,25
	3	21	3,5714	,41940	,09152	3,3805	3,7623	2,50	4,25
	4	19	3,0789	,84184	,19313	2,6732	3,4847	1,50	4,50
	5	14	2,9107	,73777	,19718	2,4847	3,3367	1,75	4,00
	6	9	3,2778	,38415	,12805	2,9825	3,5731	2,75	4,00
	Total	124	3,4315	,70591	,06339	3,3060	3,5569	1,50	5,00
Aus_Lid	1	33	2,3723	,37955	,06607	2,2377	2,5069	1,43	3,43
	2	28	3,0000	,51434	,09720	2,8006	3,1994	1,71	4,00
	3	21	2,2721	,57659	,12582	2,0096	2,5346	1,00	3,29
	4	19	3,4586	,85923	,19712	3,0445	3,8728	2,00	4,86
	5	14	3,4388	,51497	,13763	3,1414	3,7361	2,57	4,29
	6	9	2,9048	,77262	,25754	2,3109	3,4986	2,00	4,14
	Total	124	2,8226	,73757	,06624	2,6915	2,9537	1,00	4,86
GE_passiva	1	33	2,6667	,50260	,08749	2,4885	2,8449	1,75	3,50
	2	28	3,0625	,57985	,10958	2,8377	3,2873	2,00	4,00
	3	21	2,3690	,62559	,13652	2,0843	2,6538	1,00	3,50
	4	19	3,4605	,95475	,21903	3,0004	3,9207	1,75	4,75
	5	14	3,7321	,60019	,16041	3,3856	4,0787	2,50	4,75
	6	9	3,3056	,76830	,25610	2,7150	3,8961	2,25	4,25
	Total	124	2,9940	,78247	,07027	2,8549	3,1330	1,00	4,75
LF	1	33	1,9798	,49258	,08575	1,8051	2,1545	1,00	3,33
	2	28	2,9167	,62608	,11832	2,6739	3,1594	1,33	4,00
	3	21	2,1429	,71935	,15697	1,8154	2,4703	1,00	3,33
	4	19	3,4561	,89726	,20584	3,0237	3,8886	1,67	5,00
	5	14	3,0476	,63860	,17067	2,6789	3,4163	2,00	3,67
	6	9	2,3704	,90438	,30146	1,6752	3,0655	1,33	4,00
	Total	124	2,5941	,86544	,07772	2,4402	2,7479	1,00	5,00

Tabela 27 - Teste ANOVA relativo aos fatores de liderança (continuação)

Formação de líderes no ensino superior militar: estudo de caso da Academia da Força Aérea

Descritivos

	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo confiança 95% para média		Mínimo	Máximo	
					Limite inferior	Limite superior			
Eng_cog	1	33	4,7182	,60128	,10467	4,5050	4,9314	3,90	6,00
	2	28	5,0179	,65152	,12313	4,7652	5,2705	3,00	6,00
	3	21	5,0810	,58619	,12792	4,8141	5,3478	4,00	6,00
	4	19	4,9789	,55134	,12649	4,7132	5,2447	4,20	6,00
	5	14	5,0429	,56801	,15181	4,7149	5,3708	3,80	5,90
	6	9	4,6000	,63246	,21082	4,1139	5,0861	3,60	5,20
	Total	124	4,9153	,61235	,05499	4,8065	5,0242	3,00	6,00
Eng_afetivo	1	33	4,6402	,73272	,12755	4,3803	4,9000	3,00	6,00
	2	28	4,9554	,58255	,11009	4,7295	5,1812	3,50	5,88
	3	21	4,9167	,68389	,14924	4,6054	5,2280	2,75	6,00
	4	19	4,8882	,56657	,12998	4,6151	5,1612	3,88	5,75
	5	14	4,6964	,95665	,25568	4,1441	5,2488	2,13	5,63
	6	9	4,6389	,74068	,24689	4,0695	5,2082	3,50	5,63
	Total	124	4,8024	,69899	,06277	4,6782	4,9267	2,13	6,00
Eng_atividades	1	33	4,5682	,78380	,13644	4,2903	4,8461	2,00	6,00
	2	28	4,9196	,83902	,15856	4,5943	5,2450	3,00	6,00
	3	21	4,8810	,74001	,16148	4,5441	5,2178	3,25	6,00
	4	19	4,7500	,84574	,19403	4,3424	5,1576	3,25	6,00
	5	14	4,6786	,71675	,19156	4,2647	5,0924	3,75	6,00
	6	9	4,8333	,39528	,13176	4,5295	5,1372	4,00	5,25
	Total	124	4,7601	,76933	,06909	4,6233	4,8968	2,00	6,00
Eng_total	1	33	4,6655	,53628	,09335	4,4754	4,8557	3,59	6,00
	2	28	4,9907	,48716	,09206	4,8018	5,1796	3,30	5,93
	3	21	4,9718	,56254	,12276	4,7157	5,2278	3,48	6,00
	4	19	4,9337	,46630	,10698	4,7090	5,1585	4,15	5,78
	5	14	4,9339	,57399	,15341	4,6024	5,2653	3,78	5,67
	6	9	4,7325	,49786	,16595	4,3498	5,1152	3,96	5,37
	Total	124	4,8671	,52906	,04751	4,7730	4,9611	3,30	6,00
Eng_comp	1	33	4,7803	,52944	,09216	4,5926	4,9680	3,75	6,00
	2	28	5,1786	,66269	,12524	4,9216	5,4355	3,00	6,00
	3	21	5,0833	,70858	,15462	4,7608	5,4059	3,50	6,00
	4	19	5,1711	,63494	,14566	4,8650	5,4771	4,00	6,00
	5	14	5,5000	,53709	,14354	5,1899	5,8101	4,25	6,00
	6	9	5,1667	,25000	,08333	4,9745	5,3588	4,75	5,50
	Total	124	5,0907	,62659	,05627	4,9793	5,2021	3,00	6,00

Tabela 28 - Teste ANOVA relativo aos fatores de engagement