



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE
COMANDO E LIDERANÇA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Educação

Por

Victor Muirequetule

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA

Outubro de 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE
COMANDO E LIDERANÇA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Doutor em Ciências da Educação

Por

Victor Muirequetule

Sob orientação de Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E

PSICOLOGIA

Outubro de 2017

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memorium*) e à minha mãe por me terem trazido ao mundo. Igualmente dedico este trabalho à minha esposa Maria da Graça Pereira e aos meus filhos Suzete, Evaristo, Elvira, Délcio, Berenici e Bereneici os quais sempre me acompanharam nesta caminhada acadêmica. Todos eles jogaram um papel preponderante ao longo da elaboração do presente trabalho, encorajando e dando-me mais força nos momentos cruciais e, muitas vezes, com incertezas no processo de investigação e construção da presente tese.

AGRADECIMENTOS

A preparação de uma tese exige uma implicação pessoal intensa e prolongada que se repercute em diferentes áreas da vida pessoal e profissional, envolvendo família, amigos e demais colegas do serviço. Assim, no decorrer do longo processo da realização desta tese, muitos foram os que contribuíram para a sua finalização.

Em primeiro lugar agradeço a Deus. Em segundo lugar agradeço a minha mãe Helena Precheiro e ao meu pai Muirequetule Pirimala (este *in memorium*) pela educação dada.

Agradeço a minha esposa e aos meus filhos pela força que sempre me imbuíram nos momentos de vontade de desistência do presente trabalho.

Meus agradecimentos vão ao meu orientador Professor Doutor Joaquim Machado de Araújo o qual sempre orientou-me de forma didática e empenhada.

Agradeço aos oficiais das Forças Armadas de Defesa de Moçambique concretamente alguns oficiais que desempenham as suas funções no Estado-maior General, no Comando do Ramo do Exército, no Comando do Ramo da Força Aérea de Moçambique, da Escola de Sargentos das Forças Armadas.

Agradeço aos oficiais da Academia Militar “Marechal Samora Machel” que direta ou indiretamente contribuíram para a forja deste trabalho em especial aos oficiais: 1º Tenente Paulo Dique Xavier do Couto, Capitão Moniz Ernesto Zuca e Alferes Ruth da Glória Dava Suade.

RESUMO

Assiste-se em várias regiões do mundo aceleradas mudanças na esfera política, económica e social onde Moçambique não é uma exceção colocando novos desafios ao ensino superior e, particularmente, ao ensino superior militar que deve contribuir para esse desenvolvimento, nomeadamente a nível do currículo da Academia Militar e do desenvolvimento das competências de comando e liderança dos seus graduados. Esta tese apresenta um estudo desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica, que procura saber como os graduados pela Academia Militar “Marechal Samora Machel” desenvolvem as competências de comando e liderança das tropas.

Constituem objetivos específicos: (I) Identificar no currículo da AM as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas; ii) Compreender como os graduados pela AM “MSM” desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas; iii) Conhecer a perceção das lideranças militares sobre o processo de desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas; iv) Reconhecer a compreensão dos graduados em relação às competências de comando e liderança de tropas desenvolvidas ao longo do exercício da sua atividade profissional; e v) Identificar ações que visem melhorar a articulação entre a formação inicial e as competências de comando e liderança de tropas.

Trata-se de um estudo de tipo exploratório que parte do paradigma fenomenológico-interpretativo e privilegia uma abordagem qualitativa, recorrendo à pesquisa documental, à entrevista semiestruturada a dez líderes militares selecionados por conveniência e a um *focus group* com dezoito graduados pela Academia nos anos 2009 e 2011.

Palavras-chave: Currículo, formação, competências, comando e liderança.

ABSTRACT

Fast growing changes in the political, economic and social spheres are occurring across several regions of the world, where Mozambique is not an exception. These changes pose new challenges to higher education, and in particular, to higher military education, which should contribute to this development, namely, in the Military Academy curriculum and the development of command and leadership skills of its graduates.

This thesis presents a study developed in the context of the PhD in Educational Sciences, in the area of Curricular Studies and Pedagogical Supervision. This study aims at identifying the perceptions of military leaders of and graduates by the Military Academy "Marechal Samora Machel" on how are the skills of command and leadership of troops developed, and the articulation they establish between initial training and the exercise of those in the field of professional action.

It is an exploratory study that starts from the phenomenological-interpretative paradigm and privileges a qualitative approach, resorting to documentary research, semi-structured interviews with military leaders selected for convenience, and one focus groups with 18 graduates of that Academy (2009 and 2011).

Keywords: Curriculum, Training, Skills, Command, Leadership

RESUMEN

En varias regiones del mundo se han acelerado cambios en la esfera política, económica y social, donde Mozambique no es una excepción planteando nuevos desafíos a la enseñanza superior y, en particular a la enseñanza militar superior que debe contribuir a este desarrollo, en particular en el currículo de la Academia Militar y el desarrollo Competencias de mando y liderazgo de sus graduados. Esta tesis presenta un estudio desarrollado en el ámbito del doctorado en Ciencias de la Educación, en el área de profundización de Estudios Curriculares y Supervisión Pedagógica, que busca saber cómo los graduados por la Academia Militar "Marechal Samora Machel" desarrollan las competencias de mando y liderazgo de las tropas. Los objetivos son: identificar en el currículo de la Academia áreas de formación que contribuyen al desarrollo de aquellas competencias, conocer las percepciones de los graduados en cuanto a la contribución de la formación en el desarrollo de las mismas ya la articulación que establecen entre la formación inicial y el ejercicio de aquellas en el plano de la acción profesional. Se trata de un estudio de tipo exploratorio que parte del paradigma fenomenológico-interpretativo y privilegia un abordaje cualitativo, recurriendo a la investigación documental, a la entrevista semiestructurada a diez líderes militares seleccionados por conveniencia ya un *focus group* con dieciséis graduados de por la Academia (2009 y 2011).

Palabras clave: Currículo, formación, competencias, mando y liderazgo.

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACoC:	Conferência Africana de Comandantes (African Commander's Conference)
AM "MSM":	Academia Militar "Marechal Samora Machel"
CPLP:	Comunidade dos Países da Língua Portuguesa
EGULM:	Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques
EMFAR:	Estatuto Militar das Forças Armadas
EP:	Escolas Práticas
FADM:	Forças Armadas de Defesa de Moçambique
FCT:	Formação em Contexto de Trabalho
FGMTT:	Formação Geral Militar, Técnica e Tática
FRELIMO:	Frente de Libertação de Moçambique
G:	Graduado
IES:	Instituições de Ensino Superior
ISEDEF:	Instituto Superior de Estudos de Defesa de Moçambique
ISRI:	Instituto Superior de Relações Internacionais
LM:	Líder Militar
MANU:	União Nacional Africana de Moçambique
MEC:	Ministério da Educação e Cultura
OPAE:	Organização Política e Administração das Escolas
PDO:	Padrão de Desempenho Operacional
PLANCFO:	Plano de Curso de Formação
PQG:	Plano Quinquenal do Governo
SNE:	Sistema Nacional de Educação
TPO:	Tirocínio Para Oficiais
UDENAMO:	União Democrática Nacional de Moçambique
ULM:	Universidade de Lourenço Marques
UNAMI:	União Nacional Africana para Independência de Moçambique
UNESCO:	Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization).
UP:	Universidade Pedagógica

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
RESUMEN	v
SIGLAS E ABREVIATURAS	vi
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: ESTUDOS CURRICULARES.....	16
1. Teorias do currículo	16
1.1. Teoria tradicional do currículo.....	17
1.2. Teorias crítica e pós-crítica do currículo	19
2. Conceito do currículo	23
2.1. Perspetiva dinâmica do Currículo	26
2.2. O currículo e abordagem por competência	26
2.3. Competências essenciais no contexto profissional	28
2.4. Competências no contexto militar	30
2.5. Currículo como construção cultural.....	31
3. Desenvolvimento prático do currículo	32
3.1. O processo de deliberação curricular.....	34
3.2. Avaliação curricular.....	35
4. Políticas educativas	37
5. Políticas curriculares	48
CAPÍTULO II: ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E LIDERANÇA.....	51
1. Conceito e teorias da administração.....	51
1.1. Teoria científica de administração	52

1.2.	Teoria de administração clássica	53
1.3.	Administração na perspetiva humanista	54
2.	Conceito e funções de gestão	56
2.1.	Conceito de gestão	56
2.2.	As funções de gestão.....	59
2.3.	Conceito de Direção.....	60
3.	Conceito e teorias de liderança.....	61
3.1.	Conceitualização de liderança.....	61
3.2.	Teorias de liderança	62
3.2.1.	Teoria dos traços de personalidade.....	63
3.2.2.	Teoria dos comportamentos.....	65
3.2.3.	Teoria situacional/contingencial.....	68
3.2.4.	Teoria transaccional	70
3.2.5.	Liderança transformacional	71
4.	Liderança no contexto militar	73
5.	Liderança, gestão, comando e direção	75
CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO MILITAR DE NÍVEL SUPERIOR		80
1.	Evolução da formação militar superior em Moçambique	81
2.	Uma formação superior e militar	85
3.	Profissionalização e desenvolvimento profissional.....	88
4.	Formação profissional dos militares em Moçambique	91
5.	Componentes da formação superior militar profissional	94
6.	Dimensões da formação militar profissional.....	97
6.1.	Dimensão ética.....	97
6.2.	Dimensão política	99
6.3.	Dimensão epistemológica	101
6.4.	Dimensão técnica.....	102

6.5. Dimensão estética	104
7. Ensino superior militar, investigação e internacionalização	106
8. Ensino superior militar e o desenvolvimento de Moçambique	111
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	116
1. Fundamentação e interesse do estudo	116
2. Especificação do problema.....	118
3. Natureza da Investigação	119
4. Contextualização do estudo.....	120
5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	123
5.1. Estudo de documentos	125
5.2. A entrevista.....	126
5.3. Entrevista por <i>Focus group</i>	129
5.4. Procedimentos de recolha de dados	131
5.5. Trabalho de campo.....	131
5.5.1. <i>Primeira etapa: Estudo de documentos</i>	131
5.5.2. <i>Segunda etapa: Entrevistas junto das lideranças militares</i>	132
5.5.3. <i>Terceira etapa: Entrevista junto dos graduados pela AM “MSM”</i>	132
6. Análise de conteúdo	133
CAPÍTULO V: A FORMAÇÃO PARA O COMANDO E LIDERANÇA DE TROPAS.....	135
1. Organização curricular	136
2. Orientação curricular.....	138
3. Plano curricular da licenciatura em ciências militares	139
3.1. Organização	139
3.2. Estruturação	143
3.3. Tirocínio e preparação prática	144
4. Conteúdos teóricos e práticos que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança.....	145

5. Resultado esperado.....	147
6. Síntese conclusiva	148
CAPÍTULO VI: AS PERSPETIVAS DOS LÍDERES E DOS GRADUADOS.....	149
1. A perspectiva das lideranças militares	149
1.1. Competências de comando e liderança de tropas	149
1.2. Formação militar inicial e o desenvolvimento de competências	155
2. A perspectiva dos graduados.....	161
3. Síntese geral e conclusiva das entrevistas junto dos graduados pela AM “MSM”	170
CAPÍTULO VII: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	172
1. Formação e desenvolvimento de competências de comando e liderança	172
2. A voz dos líderes militares e dos graduados	178
2.1. Perspetivas dos líderes militares	178
2.2. Perspetivas dos graduados pela AM “MSM”	193
CONCLUSÃO.....	199
BIBLIOGRAFIA	204
ANEXOS	220
Anexo 1: Estrutura curricular da AM “MSM”	220
Anexo 2: Plano de estudo	224
Anexo 3: Regulamento do Tirocínio para Oficial dos Quadros Permanentes	227
Anexo 4: Regulamento da AM “MSM”	229
Anexo 5: Estatuto da AM “MSM”	229
APÊNDICES	233
Apêndice 1: entrevista com as lideranças militares	233
Apêndice 2: entrevista com os graduados pela AM “MSM”	259

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I:	Palavras-chave das teorias curriculares	22
Quadro II:	Diferentes visões de currículo	25
Quadro III:	Categorização das competências militares	30
Quadro IV:	Organograma do Sistema Nacional de Educação.....	46
Quadro V:	Escolas de gestão administrativa	58
Quadro VI:	Diferença entre a orientação para as tarefas e a orientação para as pessoas.....	66
Quadro VII:	Componentes de liderança transacional	70
Quadro VIII:	Dimensões, categorias e subcategorias na análise documental	136
Quadro IX:	Estrutura curricular do curso	140
Quadro X:	Conteúdos teóricos que contribuem para o desenvolvimento de competências e liderança	145
Quadro XI:	Conteúdos práticos que contribuem para o desenvolvimento de competências e liderança	146
Quadro XII:	Pressupostos orientadores da formação no desenvolvimento de competências de comando e liderança.....	173
Quadro XIII:	Perspetivas dos líderes militares em relação ao desenvolvimento de competências de comando e liderança	179

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1:	Caracterização das instituições e dos participantes da Investigação	120
Tabela 2:	Número de estudantes e docentes	123
Tabela 3:	Questões, Instrumento e Participantes.....	124
Tabela 4:	Guião da pesquisa de documentos	125
Tabela 5:	Guião de entrevista semiestruturada às lideranças militares	127
Tabela 6:	Entrevista por <i>focus group</i> para os graduados da AM “MSM”	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Componentes de competência	29
Figura 2: Componentes de gestão	60
Figura 3: Estilos de liderança	67
Figura 4: Componentes da liderança militar	72
Figura 5: Tipos de comando militar	77
Figura 6: Características da formação superior militar nas FADM	87
Figura 7: Átrio da Academia Militar “Marechal Samora Machel”	121

INTRODUÇÃO

Formar profissionais competentes nos dias de hoje constitui um desafio para as instituições de ensino superior em Moçambique. E, isto ocorre numa altura em que se verificam, por um lado, aceleradas mudanças na esfera política, económica e social em várias regiões deste país da pérola do Índico que influenciam o processo de formação. Por outro, pela necessidade que as diferentes organizações, incluindo as do âmbito militar, têm em absorver quadros profissionais com competências transversais e específicas que contribuam, *a priori*, para o crescimento das respetivas organizações e, *a posteriori*, para o desenvolvimento da sociedade moçambicana.

Nesta perspetiva e para responder à demanda do sector de defesa nacional, as instituições de ensino superior militar em Moçambique são desafiadas a formar comandantes e outros quadros com competências para comandar e liderar subordinados de acordo com as especificidades que caracterizam a organização militar.

Foi com base nesse propósito que se criou, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 14 da Lei n.º 5/2003, de 12 de Janeiro e no artigo 47 da Lei n.º 18/97, de 1 de Outubro do Conselho de Ministros, a Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM “MSM”) através do Decreto n.º 62/2003, de 24 de Dezembro. Isto equivale dizer que é nos alicerces da extinta Escola Militar que se levanta a AM “MSM” como um estabelecimento de ensino superior militar das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM).

A Escola Militar foi criada em 02 de Outubro de 1978 pelo então presidente da República Popular de Moçambique independente, Samora Moisés Machel. Na visão de Machel (1978), esta era uma instituição vocacionada à formação de quadros para as Forças Armadas de Moçambique no período pós-independência nacional em 1975. E, paralelamente, ela visava o estudo da História Militar mais recente para além da promoção da investigação. A grande questão nesse período era transformar as Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), que eram forças de guerrilha, em Exército Regular. A referida transformação enquadrava-se na modernização das FPLM que se resumia na sua formação académica e militar como forma de adequação às novas missões de defesa da independência nacional e integridade territorial. A Escola Militar funcionou de 1978 a 1990, período em que esta é extinta.

Nas condições atuais, AM “MSM” na sua qualidade de instituição de ensino superior militar herda todos os valores da ex-Escola Militar para além de desenvolver atividades de ensino, investigação e de apoio a comunidade cujo fim é também formar oficiais para os Quadros Permanentes das FADM. Na essência as atividades curriculares implementadas pela AM “MSM” no âmbito da formação objetivam desenvolver nos seus graduados oficiais comandantes de pelotão as competências de comando e liderança de tropas. Por sua vez, tais competências são comprovadas mediante a aplicação profissional dos graduados nas diferentes áreas técnico-específicas das diversas unidades militares ao nível das FADM.

É neste contexto que estudamos na investigação que aqui se apresenta como é que os graduados pela AM “MSM” desenvolvem competências de comando e liderança na sua formação e como as manifestam na ação nas unidades das FADM.

A apresentação do estudo é estruturada em sete capítulos. O primeiro capítulo reflete sobre os estudos curriculares e nele abordamos o currículo e as suas tipologias teóricas, a política curricular na sua vertente de conceito e dos processos de conceção, implementação e avaliação, bem como as políticas educacionais, caracterizando os seus paradigmas em diferentes etapas históricas.

No segundo capítulo, apresentamos os fundamentos e diferentes perspetivas da Administração, Gestão e Liderança, apresentamos o conceito e teorias da administração na perspetiva humanista, distinguimos o conceito e as funções de gestão, assim como conceito de liderança e suas teorias incluindo liderança no contexto militar.

No terceiro capítulo, apresentamos os fundamentos da formação superior militar. Nele, fazemos a contextualização do processo de formação superior militar na realidade Moçambicana e, a partir desta, traçamos uma retrospectiva histórica das práticas curriculares que caracterizam o ensino superior militar, alinhando as diferentes etapas da evolução do processo de ensino e aprendizagem militar com os conceitos de distintos autores.

No capítulo quatro, expomos a metodologia utilizada na investigação, identificando os procedimentos metodológicos, fazendo a contextualização do estudo explicitando os instrumentos e técnicas usados para obtenção, análise e interpretação dos dados da investigação em função dos objetivos traçados e das questões definidas.

Nos capítulos quinto e sexto, apresentamos os dados de investigação obtidos mediante as técnicas de análise documental com *focus* para o Estatuto e Regulamento ambos da AM “MSM”, Currículo de Licenciatura em Ciências Militares e a Diretiva do tirocínio ou estágio profissional nas várias unidades das FADM. Igualmente foram aplicados entrevistas semiestruturadas aos participantes do estudo como é o caso dos líderes militares e dos graduados pela AM “MSM” respetivamente. Por último, apresentamos no sétimo capítulo a discussão dos resultados de forma detalhada estabelecendo as respostas encontradas para as questões de investigação formuladas.

CAPÍTULO I

ESTUDOS CURRICULARES

Os estudos curriculares estão na ordem do dia nas discussões dos académicos e dos profissionais da educação para além de outros atores fora dos muros das instituições escolares e universidades. Este facto justifica-se pela razão de a centralidade do currículo ser um campo em constante debate em qualquer projeto de formação. Isto conduz-nos a “olhar um pouco para as suas raízes conceptuais” tendo em conta que “os estudos curriculares encontram a sua identidade conceptual na natureza prática da educação e na abordagem das questões do conhecimento, dos atores e dos contextos (...)” (Pacheco, 2005, p.17). Assim e sendo o currículo a expressão de conflitos e consensos que são construídos a partir da (re)definição das suas políticas e práticas revela-se neste trabalho importante analisar as diferentes teorias do currículo (Silva, 1999) cuja função é compreender e descrever fenómenos da prática curricular. É através da teoria que teremos a compreensão do objeto e intenções de um determinado grupo social. Nessa perspetiva analisa-se a seguir a história das diferentes teorias no campo do currículo.

1. Teorias do currículo

O contacto com a história das teorias nos estudos curriculares torna possível compreender a sua pluralidade. Mas para começar a discussão, considera-se pertinente trazer a própria noção de teoria. Neste caso vertente, uma teoria tem sido vista como “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente - a precede” (Silva, 1999, p. 9). Igualmente Sousa (2002), reforça a ideia de que a teoria constitui “uma representação a posteriori da “realidade”, a partir dos dados empíricos observados, no pressuposto de um conhecimento único, absoluto, universal e intemporal do sujeito dissociado do objeto (*ego cogitans res extensa*) ” (2002, p. 4). O autor considera um processo incontornável esta ligação da teoria com a realidade

a evolução das correntes de pensamento e de investigação nos campos da filosofia, psicologia, psicossociologia, antropologia, etnografia e comunicação (para referir alguns apenas), tem demonstrado, todavia, que existe uma mediação subjetiva muito forte entre a “teoria” e a “realidade”, promovendo o sujeito, desse modo, a elemento criador do objeto. A “realidade” passa assim a depender das conceções que estão subjacentes às observações dessa mesma realidade (2002, p. 4).

É, pois, a mediação subjetiva do sujeito que o promove a criador do objeto: a teoria resulta da percepção do teorizador-observador e a observação entendida como “o produto do sentido que o observador confere ao objeto observado”, pois “os objetos não possuem características objetivas que se imponham como tais a todos os sujeitos que os percebem (Sousa, 2002, p. 4).

Sousa (2002) e Siva (1999) convergem na ideia de que a teoria sempre reflete e representa uma realidade concreta. E, partindo dessa linha de visão, Silva (1999) explicita que “o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descreve-lo, explica-lo” (1999, p. 9). Dessa forma nos parece relevante e oportuna trazer no presente espaço uma apresentação sobre teorias curriculares. Assim, podemos distinguir três notórias teorias que ao longo do tempo caracterizam a historicidade educacional: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

Podemos distinguir três teorias do currículo que vão gravitar as discussões olhando para os diversos pontos de vista sobre o conceito do currículo tendo como horizonte às contínuas dinâmicas das sociedades em geral e em particular dos contextos escolares. Assim, no subponto 1.1. o enfoque é a teoria tradicional do currículo.

1.1. Teoria tradicional do currículo

Caminhando na busca de uma abordagem geral sobre as teorias curriculares julga-se ser pertinente começar enfatizando que “compreender as teorias curriculares é de suma relevância para entender a história e os interesses que permeiam a construção do currículo, proporcionando um olhar mais crítico no que diz respeito ao currículo, o que eles trazem e fazem e em que precisam mudar” (Araújo *et. al.*, 2013, p. 10). Nessa perspectiva e segundo Silva (1999) “a questão central que serve de pano de fundo a qualquer teoria curricular é a de saber que conhecimento deve ser ensinado” (1999, p. 13). Na verdade, trata-se de responder à pergunta sobre o quê ensinar. Na procura de respostas sobre o quê a escola deve ensinar somos confrontados no plano pedagógico pela teoria tradicional na qual se “destaca que o conhecimento é tratado como algo dado, verdadeiro, que pré-existe à realidade”. Em congruência com esta perspectiva “as preocupações das teorias tradicionais giram em torno apenas da organização e avaliação dos conteúdos curriculares pré-existentes como verdades absolutas, para a formação do ser ajustado ao sistema” (Sousa, 2002, p. 4).

Assim, “a teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar à população uma educação geral, académica” (Malta, 2013, p. 344). Trata-se de uma abordagem baseada numa visão meramente reducionista, característica e típica da escola tradicional em que

o currículo era concebido como uma questão simplesmente técnica, pois se resumia em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e aceitar mais facilmente *o status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas (Malta, 2013, p. 340).

A pretensa neutralidade conduziu a educação a uma visão limitada da teoria curricular ora em debate ao fazer com que o currículo fosse apenas “percebido como informação passada de uma geração para outra na forma de conhecimento mais ou menos organizado” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 19). Esta forma de olhar ganha destaque nesta teoria sobretudo quando também na mesma linha

o conhecimento é concebido como algo estático e objetivo, e o professor cumpre o papel de transmiti-lo. O aluno, por sua vez, é visto como um recetor passivo desse conteúdo transformado em objetos de ensino...privilegiados pelo contexto sócio cultural da classe dominante, ignorando-se a cultura dos grupos minoritários. A razão desse enfoque é que os alunos visados para receber essa formação pertencem à mesma camada social hegemónica (Siqueira, 2009, p. 54).

Esta perspetiva traduz-se, numa morte anunciada das minorias que socioculturalmente existem na sociedade. Aqui vale afirmar que se trata de um pensamento fixo em prateleiras. Isto demonstra uma total negação da visão de que “um currículo ou uma proposta curricular, (...) está sempre na dependência de um projeto de homem e de sociedade” (Malta, 2013, p. 342) de um lado. Por outro, é continuar a comungar a ideia de “ilusão da neutralidade do currículo” (Sousa, 2002, p. 5).

De facto, estamos perante uma abordagem paradoxal numa altura em que se observa que o currículo está “impregnado de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política” (Malta, 2013, p. 342) e se luta para “transformar a realidade social e de desocultar os mecanismos da sua reprodução” (Pacheco, 2013, p. 10). Por

outras palavras, a teoria tradicional limitou-se e ainda se limita hoje a conferir ao currículo conteúdos implícitos políticos e ideológicos de dominação e padronização e não indaga de forma crítica a relação existente entre o currículo e a sociedade. A sua preocupação foi sempre a de colocar o currículo numa “organização escolar que mais incorpora a racionalidade dominante...marcada pela competição e pela adaptação da formação humana às razões do mercado” (Silva, 2008, p. 95). Em situação típica de mercado, o aprendiz “é visto como um recetor passivo” (Siqueira, 2009, p. 54). Mas a partir da década de 1970 assiste-se uma “mudança paradigmática, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista” (Pacheco, 2009, p. 392).

Começa deste modo uma marcha significativa rumo à teoria crítica do currículo, cuja importância está em “pensar em uma educação emancipadora, que possa constituir um processo coletivo que possibilite a transformação social, corroborando para a formação de alunos críticos, participativos e atuantes na sociedade” (Araújo *et al.*, 2013, p.10). Trata-se de reconceitualização do currículo visando a incorporação de elementos que permitam não só o aluno aprender mas igualmente seja sujeito da sua aprendizagem. Deste modo, se levanta no subponto 1.2. a seguir o paradigma teórico pós-crítico do currículo.

1.2. Teorias crítica e pós-crítica do currículo

Do vasto reportório sobre as teorias curriculares constata-se que a teoria crítica começa “em meio aos muitos movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos de 1960 em todo o mundo” e igualmente numa altura em que “surgiram as primeiras teorizações questionando o pensamento e a estrutura educacional tradicionais, em específico, aqui, o conceitos sobre o currículo” (Hornburg e Silva, 2007, p. 62). A partir desse horizonte, Sousa, (2002) aponta que “é no enquadramento e na relatividade do conhecimento que intervêm as teorias críticas do currículo, ao enveredarem pela interpretação das razões profundas que subjazem aos arranjos educacionais existentes” (2002, p. 12). Enfatiza-se o facto de que no currículo “as teorias críticas surgem para questionar o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que, segundo elas, deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar” (Araújo, *et al.*, 2013, p. 10). Nesse caso, as teorias críticas estão preocupadas em desenvolver conceitos que permitissem compreender o que o currículo faz, isto é, em explicitar qual a função do currículo:

O sentido histórico da teoria crítica representa, grosso modo, a problematização dos fatores sociais e políticos, com ênfase para a ideologia e hegemonia como categorias principais do pensamento social, deixando de lado a construção de uma identidade ligada ao sujeito e sua relação com os outros, em larga medida explorada pela pós-reconceptualização no campo dos estudos curriculares (Pacheco, 2013, p. 9).

Assim, em contraste com a teoria tradicional, as teorias críticas “argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica, inevitavelmente, relações de poder as quais se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder” (Malta, 2013, p. 341). Nesse sentido, a tríade saber, identidade e poder comporta um novo modo de perspetivar a educação e desvela motivos bastantes para re(pensar) a escola (Silva 2008) considerando que o currículo não é um território isolado.

Na prática, o currículo sendo um espaço por excelência, procura “a participação de cada um de nós na sociedade enquanto atores curriculares, comprometidos historicamente, social e culturalmente com um projeto de formação que se encontra em permanente reconstrução” (Pacheco, 2003, p. 2). Nesse contexto é importante sublinhar e reconhecer que “as teorias críticas (ênfaticamente) ideologia – reprodução cultural e social – poder – classe social” (Sabaini, 2007, p. 4). Isto demanda dizer que a questão de saber, identidade e poder constituem dimensões das teorias críticas no pós-estruturalismo (Silva, 1999). E, nesse sentido Pacheco (2003) considera o currículo “como artefactos social, cultural e político inscrevem-se...à teoria de ação do sujeito, aos modelos abertos” (2003, p. 5). Na verdade “o currículo crítico oferece uma visão da realidade como processo mutante contínuo, cujos agentes são os seres humanos, os quais portanto, estão em condição de realizar a sua transformação” (Sabaini, 2007, p. 6).

Em síntese, as teorias críticas “são teorias de desconfiança, questionamento e de transformação radical” (Silva, 1999, p. 27). Nelas, “o foco desloca-se para as questões de ideologia, saber e poder que se julga ser disseminadas principalmente pela escola” (Siqueira, 2009, p. 54), no pressuposto de que o “currículo jamais é neutro” (Silva, 2013, p. 206). Portanto, a negação da neutralidade do currículo para nós constitui uma visão holística, pois, as teorias críticas “preocuparam-se em desenvolver conceitos que permitissem compreender, com base em uma análise marxista, o que o currículo faz” (Hornburg e Silva, 2007, p. 62). Na teoria pós-crítica realça-se o termo “pós”. Segundo Lopes (2013) e Siqueira (2009) este termo indica uma reconfiguração da teoria crítica.

Ainda na visão de Lopes (2013), estamos perante a etapa de “abandono dos axiomas essencialistas” (2013, p. 11). Por seu turno, Silva (2007) acrescenta que o termo “pós” não significa substituição da teoria crítica mas acima de tudo é o mesmo que dizer que tanto a teoria crítica como a pós-crítica, “ambas nos ensinaram de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (2007, p. 146-148). A questão do poder aqui demonstra “toda a rede social” (Siqueira, 2009, p. 55) que joga os seus interesses em volta do currículo enquanto campo de batalha no qual se confrontam vários atores.

Nesse sentido trata-se do tempo da problematização, das questões curriculares numa altura em que a teoria pós-crítica do currículo “inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos e pós-marxistas” (Lopes, 2013, p. 10) em pleno século XX. Nesse ponto de vista deve-se destacar que “a teoria pós-crítica surge, não tanto como um questionamento sobre a teoria anterior (crítica), como ocorreu na transição da tradicional para a crítica” (Silva, 2013, p. 209), mas ela aparece em novos contextos educacionais nos quais as questões como “a identidade e a diferença são centrais” (Lopes, 2013, p. 12). Por outras palavras, “a visão pós-crítica vem ampliar e modificar alguns conceitos da perspectiva crítica” (Siqueira, 2009, p. 55) como ilustra o quadro resumo das teorias curriculares que a seguir se apresentam.

Quadro I - Palavras-chave das teorias curriculares

Teorias	Palavras-chave	
Teorias tradicionais	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática	Organização Planejamento Eficiência Objetivos
Teorias críticas	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo	Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência
Teorias pós-críticas	Identidade alteridade e diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder	Representação Cultura Género, raça, etnia Sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Adaptado de Tomaz Tadeu da Silva (1999).

Em termos de considerações finais é importante reiterar que as teorias críticas e pós-críticas surgiram para repensar o papel da neutralidade, no currículo tradicional, e questionar a pura transmissão de conhecimentos elaborados por um determinado grupo. Por outro, a que realçar que segundo Hornburg e Silva (2007) as bases da teoria crítica são os estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos.

Deste modo e a partir dessas ideias, o currículo passou a ser perspectivado como um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, podendo também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia.

O estudo e a compreensão das teorias sobre o currículo permitem discutir com olhar mais crítico os nossos currículos, o que eles trazem e fazem e em que precisam mudar. Mas, antes, considera-se relevante discutir-se as várias asserções do que seja o currículo.

2. Conceito do currículo

O currículo conceitualmente é polissêmico, ambíguo e impreciso no ponto de vista da sua natureza e do seu âmbito (Pacheco, 2001). Apesar da referida ambiguidade, o currículo foi evoluindo sob ponto de vista de dois eixos a saber: (i) eixo meramente psicológico e (ii) eixo de cunho sociológico (Schmidt, 2003). Segundo este autor, na visão psicológica, aponta-se a “experiência” (2003, p. 63) como chave enquanto na visão sociológica se considera o currículo como “um instrumento de ação política (...) coletiva que se fundamenta numa conceção do mundo-homem-educação” (2003, p. 61). Com esta visão, o autor apresenta a ideia de que o currículo deixa de ser visto “muito mais que um rol de disciplinas” mas sim como “uma questão político-cultural pelo facto de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais” (2003, p. 61).

Em função disso, na literatura especializada encontramos diferentes significados para o termo currículo” (Moreira & Macedo, 2002, p. 11), termo esse que, etimologicamente o currículo vem de *currere* (do latim) e tem a ver com (per)curso ou pista (Tadeu da Silva, 2000, cit. por Gaspar & Roldão, 2007).

Para Pacheco, (2001) o currículo é um “projeto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (2001, p. 16). Por seu turno, Gaspar & Roldão (2007) interpretam o currículo como “o que, o como e as condições em que se aprende” (2007, p.19) e referem que para a construção de conceito de currículo existem “quatro referentes-lista de intenções plano para ação, processo interacional, e materiais de e para aprendizagem” (2007, p. 45). Estas autoras referem que há um currículo quando se apresentam os seguintes elementos:

- (i) Experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos;
- (ii) Planos para aprendizagem;
- (iii) Fins e resultados da aprendizagem no educando;
- (iv) Modos de ensinar e aprender e
- (v) sistema visando o todo educacional - objetivos, conteúdos, processos e meios (2007, p. 23).

Por seu turno, o currículo pode ser analisado sob a perspetiva de “função social como ponte entre a sociedade e a escola” (Sacristan, 2000, p. 14). Este autor ainda explicita que “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”

(2000, p. 14). Nesse pressuposto “a educação é tida como prática...social” (Marques & Roldão, 2010, p. 47) e “o currículo é considerado um artefato social e cultural” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 13). Isto explica-se porque o currículo constitui uma “prática na qual se estabelece um diálogo ... entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc” (Sacristan, 2000, p. 16).

Nesse sentido, a nossa prática curricular deverá resultar fundamentalmente das funções da escola e justificar diversos símbolos culturais identitários na educação, tornando-se o currículo “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 36).

Nessa plataforma o currículo deve ser visto “como projeto, currículo tornado vivo e dinâmico pelos professores inseridos em escolas” (Roldão, 2011, p. 7). Com base nessa vertente “o currículo assume-se como um processo interacional”, perspectiva esta que “conduz à integração da componente didática” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 27). Assim releva argumentar que em nenhum momento o currículo escolar deve ter um caráter estático. Nesse sentido existem duas razões que podem ser convocadas para fundamentar tal ponto de vista. A primeira razão é que nos dias de hoje “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira & Tadeu, 2013, p. 14). A segunda razão é porque “aponta-se o currículo como um conjunto de elementos que ressaltam de um contexto e que se afiguram em materiais de estudo que serão, naturalmente os materiais a utilizar na aprendizagem” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 27). Como nota de realce, Sacristan (2000) reforça a ideia de que “o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (2000, p. 15). Por isso, “querer reduzir os problemas relevantes de ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesse que estão presentes no mesmo” (2000, p. 17).

Quadro II - Diferentes visões de currículo

Currículo	Mediação	Função
Conjunto de resultados de aprendizagem – estará implícito o programa das aprendizagens (intenção)	Perspetiva acentuada através do plano de ensino que pressupõe o enunciado claro e congruente dos objetivos. (de produtos finais a conseguir)	Atingir resultados mensuráveis e cujos produtos devem ter visibilidade.
Conjunto de conhecimentos que faculta, capacidades e aptidões que promove e desenvolve competências que proporciona e valores que incute (ação)	Plano de ensino. Organização estruturada.	Produzir saberes; acumular cultura; desenvolver competências; Incrementar a formação de perfis.
Processo de aprendizagem (processo interacional).	Questionamento e pensamento reflexivo. Transposição do conteúdo para a situação de aprendizagem (situações didatizantes). Poderá verificar-se um certo eclectismo	Desenvolver características pessoais; promover as relações sociais; possibilitar vivências efetivas; motivar e ancorar a aprendizagem.
Conjunto de materiais de estudo. (objeto ou material)	Processo tecnológico, regulador das aprendizagens.	Orientar e facilitar a aquisição do conhecimento e efetivação da experiência.

Fonte: Gaspar e Roldão (2007)

O Quadro II sistematiza as diferentes visões conceituais do currículo. E, de entre todos os conceitos, o conceito do currículo **como processo de aprendizagem (processo interacional)** é a que se afigura adequado à teoria crítica e pós-crítica. Pois, o referido conceito procura questionar e refletir as várias situações de aprendizagem. Buscam-se sempre interações de forma a ancorar uma aprendizagem numa perspetiva dinâmica do currículo em vários contextos de ação docente. Trata-se de “um complexo processo social com múltiplas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições” (Sacristan, 2000, p. 21). Por isso viramos para uma análise dinâmica do currículo.

2.1. Perspetiva dinâmica do Currículo

Embora com significado diverso no seu conceito em vários contextos socioculturais, o currículo representa na verdade aquilo que se ensina e se aprende na prática pedagógica (Pacheco, 2001 & Sacristan, 2000). Nesse sentido, a perspetiva dinâmica do currículo consiste em os professores acionarem uma flexibilização na prática docente tendo em conta que se trata de um projeto educacional a que deve ser dada a vida no dia-a-dia pelos vários intervenientes (Roldão, 2011). A inclusão de processos como um dos elementos do currículo aponta algo de dinâmica curricular. Uma dinâmica que se justifica pelo fato de o conceito do currículo ir pondo em causa a sua natureza técnica e entrar em processos socioculturais e com uma abordagem crítica (Moreira & Silva, 1994).

Assim, no quotidiano educacional, a prática pedagógica é resultante da aproximação do currículo à didática na qual este encontra o seu condimento na construção cultural através das experiências dos inúmeros atores do campo humano (Sacristan, 2000). Quer dizer, a implementação do currículo ao nível micro (sala de aula) pelo professor muito depende de uma realidade concreta que é “estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, económicos, etc, através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo” (Sacristan, 2000, p. 13). Desta forma, o mesmo autor acentua que se o currículo constitui a “mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados...que a criança pode obter” (2000, p. 14), então há uma relação por estabelecer entre currículo e competência.

2.2. O currículo e abordagem por competência

Procurando uma ligação entre o currículo e a competência, se torna relevante considerar que o “debate em torno das competências se tenha desenvolvido primeiro ao nível da formação profissional e sofra grandes pressões económicas e do mercado na sua implementação – o que nem sempre é pacífico” (Roldão, 2003, p. 9). Face aos desafios do mercado Roldão (2003) procura ter uma resposta sobre *Que competências manifestam os alunos, esperadas como resultado da aprendizagem que a escola ofereceu?*

Em gesto de reflexão desta questão, importa voltar a re(discutir) o conceito de currículo como um ponto de entrada. Nesses termos, o currículo é visto como “cruzamento de práticas diversas” (Sacristan, 2000, p. 20) de um lado. Por outro, o currículo é analisado como “um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se de o que, a quem e quando oferece, como e com quem é oferecido” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29) cujo fim é convocar os saberes (ser, estar e fazer). Com este propósito e convocando o saber fazer

procura-se assim (1) analisar, por um lado o conceito de competência enquanto construção - ou reconstrução - curricular no quadro sociocultural e económico em que emerge, e (2), por outro, identificar e debater algumas das controvérsias que suscita no plano da praxis curricular, por confronto com outros referentes conceptuais a que os professores se reportam (objetivos, conteúdos, capacidades). A perspectiva desenvolvida orienta-se no sentido de considerar a competência como um reorganizador conceptual poderoso do paradigma que tem norteado as concepções e práticas curriculares na escola (Roldão, 2009).

Assim e no ponto de vista de conceito, a competência é analisada como “a meta a alcançar pelo currículo escolar...e isso significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir...” (Roldão, 2003; 2008, p. 16). E, nesse sentido, a autora tem vindo a evidenciar a ideia de que o agir sobre o currículo permite “fazer com que alguém aprenda” (2008, p. 17). Naturalmente é nesta capacidade de pôr alguém a aprender que se resume a competência. Em torno desta ideia Mesquita (2016) refere que a competência “é a disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica” (2016, p. 56). E autora acrescenta que “para tratar uma determinada situação a competência requer sempre a contextualização de uma situação específica que se vivencia e a representação que a pessoa (ou grupo) tem da situação, pois é precisamente neste nível que se mobilizam os saberes na ação” (2016, pp. 56-57). Nesta visão, se reforça que se trata de um “conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam conhecimentos técnicos e que permitem agir na solução de problemas (...)” (Camara *et al.*, 2013, p. 309) em diferenciados contextos profissionais.

Neste contexto, a competência é “o que as pessoas fazem com sucesso” (Cunha *et al.*, 2012, p. 550). Quer isto dizer que o fazer com que alguém aprenda e mobilize o aprendido (Roldão 2008), é claramente evidenciado aqui, sobretudo, quando se afirma que

competência é o conhecimento capaz de produzir resultados (Dutra, 2004; Gramigna, 2002). Igualmente, se demonstra que a competência resulta de um saber em uso com ações práticas na realização de tarefas no contexto do processo de desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, 2007). Seguido a isto, a competência constitui o leque de conhecimentos práticos mobilizados para, com sucesso, realizar tarefas no contexto profissional (Perrenoud, 2000; Kouwenhoven 2003; Dutra, 2004 e Cunha *et al.*, 2012). Assim a competência pode ser analisada, segundo Cunha *et al.*, em três perspectivas: (1) “competências da pessoa; (2) competências do coletivo; (3) competências da organização” (2012, pp. 544-548). O autor relaciona as competências da pessoa com o nível micro no qual se realiza a ação ou implementação, o “saber em uso como o oposto do saber inerte” (Roldão, 2003, p. 20). Nesta conformidade, a competência se traduz em “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e o valor social ao indivíduo” (Fleury & Fleury, 2001, p. 5). Quanto às competências do coletivo, trata-se de nível meso que corresponde aos conhecimentos e capacidades da equipa. Ou seja, em contexto militar, refere-se aos aspetos operacionais. Com relação às competências da organização, comparam-se com nível macro que é nível estratégico o qual reserva-se à organização.

Corroborando com os vários autores, as competências são estudadas neste estudo na perspectiva de saber, saber ser, saber-estar e saber-fazer. Tomar-se-á em conta particularmente todo o saber-fazer que resulte do emprego prático de conhecimentos teóricos adquiridos e a serem convocados para a solução de problemas práticos na profissão. E, naturalmente, este exercício terá que estar assente no “conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidades e atitudes que corresponderiam a desempenhos na prática profissional” (Cro, 1998, p. 19). A este propósito, as competências serão discutidas com um carácter integrador (Roldão, 2004; Gouveia, 2007; Sá & Paixão, 2013) e de forma holística.

2.3. Competências essenciais no contexto profissional

As competências no contexto profissional estão ligadas com a “aprendizagem contínua, autoaprendizagem e responsabilidade pela própria formação, ênfase na polivalência e flexibilidade, o saber agir” (Soares, 2010, p. 6). A este propósito, Roldão (2008, p. 20) refere que em qualquer profissão só “existe competência (ou competências) quando,

perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético, etc)”.

Por seu lado, Ceitil (2007), no seu estudo de competências, identifica competências transversais e competências específicas: as competências transversais são aquelas “comuns/transversais a vários contextos...” e as competências específicas “estão associadas a um emprego, a uma profissão ou a uma função...estão diretamente relacionadas com atividade profissional, sendo hierarquizadas, ao contrário das competências transversais” (2007, p. 108-109).

Para Kouwenhoven (2003), as competências podem ser ainda analisadas em duas linhas: (1) competências específicas as quais integram as competências disciplinares e interdisciplinares. (2) Competências genéricas que são aquelas se aplicam a novas situações para a solução de novos problemas na profissão e ao longo da vida. Olhando para a tipificação sobre as competências que se apresenta nos estudos de Ceitil (2007) e Kouwenhoven (2003), verifica-se um sentido análogo assumido entre os dois apesar de emprego de termos diferentes. Assim, e como temos estado a abordar, considera-se que, em qualquer profissão e contexto, os profissionais necessitarão de se munir com as componentes de competências que incluímos na Figura 1:

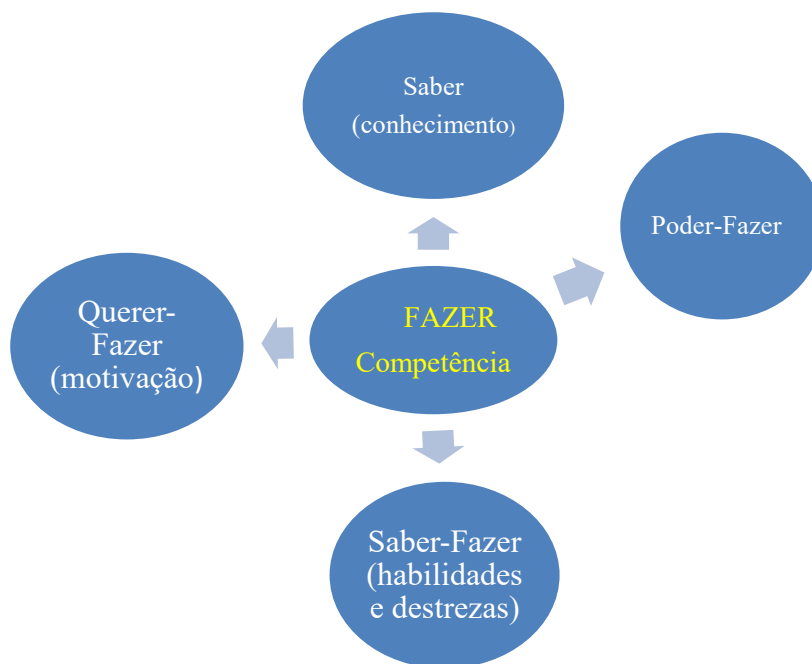


Figura 1 - Componentes de competência (Ceitil, 2007).

2.4. Competências no contexto militar

O estudo de competências em todo o mundo tem provocado, um grande interesse por parte das várias organizações em geral e em particular em coletivos, como as Forças Armadas nas quais há exercício de funções de comando, direção e liderança de homens e mulheres. Para o efeito e antes de abordagem das competências necessárias no contexto militar, é relevante que se caracterize o contexto militar em si. Na verdade e de acordo com os estudos do Santos (2014, p. 5), o contexto militar é caracterizado por vários componentes, que se encontram associados, designadamente:

- Um conjunto de situações-tipo ou ambientes de atuação, nomeadamente, situação de paz, situação de combate, operações de apoio à paz;
- Um quadro legal relativo à condição militar, fundado em valores e práticas e previsto formalmente em letra e espírito;
- A realização das missões para que os militares são convocados.

Partindo desta abordagem sobre o contexto militar e olhando para o conjunto de situações-tipo em que os militares são sujeitos urge a revisão de referências e modelos de competências necessárias a ter perante o contexto militar. Para Ceitil (2007) as competências devem ser vistas numa qualidade de “modalidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto” (2007, p. 41). Desta feita, o oficial formado pela Academia Militar precisa de desenvolver competências de modelo: “Organizacional, liderança, cognitiva, emocional e física” (Santos, 2014, p. 36, cit. in Silva *et al.*, 2006) – Ver Quadro III:

Quadro III – Categorização das competências militares

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Organizacional	Visão: Envolvimento e comprometimento com a organização
Cognitiva	Resolução de problemas de forma analítica, crítica e reflexiva;
Emocional	Equilíbrio e estabilidade emocional, autocontrolo e autoconfiança;
Liderança	Construção de relações sociais e de trabalho influenciando o coletivo para o cumprimento das decisões tomadas;
Física	Aptidão física o que vai permitir a prontidão da organização para o cumprimento de missões em tempo de paz e em caso de conflito armado.

Fonte: Silva *et al.*, (2006).

2.5. Currículo como construção cultural

O currículo constitui um espaço de produção e criação simbólica cultural e/ou artefato social e cultural (Moreira & Silva, 2002) de um lado. Por outro, se reconhece que o currículo se encontra povoado por culturas e imagens diversas. Quer dizer, trata-se de um “diálogo entre cultura e currículo na escola” e que “a abertura da escola à cultura permite a valorização da pluralidade e diversidade cultural” (Setubal, 2014).

Assim, na visão de Setúbal (2014) cultura entende-se como sendo “assimilação de informações de forma correta e adequada”. Este posicionamento é fundamentado por outros autores ao considerar a cultura como “terreno de imagens, formas de conhecimento e investimentos afetivos que definem as bases para se dar oportunidade à voz de cada um, dentro de uma experiência pedagógica” (Giroux, 1988 citado por Moreira & Silva, 2002, p. 105). Igualmente entende-se a dimensão cultural como “processos de significação responsáveis pelos sentidos atribuídos às diferentes práticas sociais e que são objetos de disputa no campo da discursividade” (Soares, 2011, p. 139).

Por seu turno Mazula (1995, pp. 51-52) refere que a cultura como “totalidade social...agir cultural”) e diz que a totalidade social explica-se pela dimensão antropológica ou cultural e pedagógica, permitindo “ao homem e à sociedade humanizarem-se” (1995, p. 54). Quer dizer, a cultura tem um papel fundamental na transformação do homem que nasce sem identidade. Na teorização educacional crítica “cultura e currículo constituem um par inseparável...” (Moreira & Silva, 2002, p. 26). Isto explica-se justamente pelo fato de segundo Lima (2002) o currículo possuir o seu alicerce no conhecimento sobre as realidades dinâmicas e culturais com que a escola se identifica.

Partindo desta visão Paraskeva (2007) refere que “se pretendemos fazer face aos desafios do currículo que o futuro reserva...o currículo não pode ser analisado de forma isolada em relação às dinâmicas sociais que se autoconstruem diariamente” (2007, pp 11-15). Corroborando com este ponto de vista há que olhar o currículo na sua forma global como um campo de constante problematização do conhecimento e das realidades que a escola, a sociedade, o aluno constituem atores que vivem socioculturalmente (Diogo, 2010).

Neste sentido, a cultura no campo educacional refere-se a “modos de relacionamento informal que se estabelece espontaneamente entre os atores sociais, expressão última da concretização da sua cultura ao nível do comportamento quotidiano” (Lima, 2007, p. 19). Neste contexto o autor enfatiza que a cultura no ambiente educacional se define como

“fenómenos coletivos que incorporam as respostas das pessoas às incertezas e aos caos que são inevitáveis na experiência humana” (2007, p. 19). Assim a cultura constitui um constructo curricular que resulta da permanente interação entre os atores: a escola, o aluno e sociedade ou seja a comunidade onde a escola está inserida.

A incorporação de valores, crenças e práticas educacionais comuns vai cimentar o currículo no processo de construção cultural. Efetivamente seja por isso que “na tradição crítica, a cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea” (Moreira & Silva, 2007, p. 26). A visão do Moreira e Silva (2002) apresenta uma posição diferente em relação ao pensamento técnico em que na verdade o currículo se torna um “não-curriculo” ou seja “currículo-ausente ou seja, o conjunto de elementos culturais que, por serem, num dado momento histórico, socialmente menos valorizados, não são incluídos no currículo escolar” (Diogo, 2010, p. 7). Quer dizer, a maneira de “pensar, de sentir e de agir que existem na sociedade ... não são trabalhados na escola” (Diogo, 2010 p. 7). Concluindo, importar notar que “o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (Moreira & Silva, 2002, p. 28). Partindo desta abordagem de ligação entre currículo e cultura a seguir se analisa o currículo revestido de cultura como elemento inseparável no processo de desenvolvimento prático ou currículo em ação (nas salas de aula).

3. Desenvolvimento prático do currículo

Nas ciências de educação e em particular nos estudos curriculares, o termo *desenvolvimento* é “sustentado pela ideia de processo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 18). Neste contexto, a ideia de processo tem sua implicação para uma “mudança”. Também, a ideia de mudança aqui, pode ser vista numa perspectiva dinâmica e/ou perspectiva de evolução produzindo deste modo, uma ideia de continuidade. Segundo Pacheco (2001, p. 63), “a noção do desenvolvimento curricular depende da noção perfilhada de currículo” (p. 63). Isto quer dizer que, se analisarmos o currículo nas perspectivas técnica, prática e crítica, o desenvolvimento curricular vai residir em cada uma das teorias curriculares. Nesse ângulo são passados em revista alguns conceitos de desenvolvimento curricular que se colocam em relevo para este trabalho.

Assim, três autores são citados por Gaspar e Roldão (2007, pp. 32-33) os quais apontam que o (i) “desenvolvimento curricular é um processo contínuo de estudo e aperfeiçoamento do currículo” (Tanner & Tanner 1980: 682); (ii) o “desenvolvimento curricular é um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de conceção-elaboração e de implementação” (Carrilho Ribeiro, 1990: 6) e por fim, o (iii) “desenvolvimento curricular é um processo lógico que começa com objetivos claros e procedimentos traduzidos num modo de ‘se’ ‘então’ até terminar” (Wiles and Bondi, 1998:3). E, ainda, Pacheco (2001) explicita que “o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se na base de princípios concretos uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto socioeducativo e o projeto didático” (2001, p. 65).

Igualmente Pacheco (2005) discute a problemática do desenvolvimento curricular considerando o “currículo como projeto resultante de uma racionalidade prática” (2005, p. 47). Este ponto de vista rejeita claramente a compartimentação (racionalidade técnica) do currículo desde as fases da elaboração implementação e avaliação como etapas do desenvolvimento. Todavia, defende-se um processo compartilhado de responsabilidades no qual os professores tomam decisões. A escolha dessas definições justifica-se pela ideia de se considerar que o processo do desenvolvimento curricular não ocorre em visão estática. Ao contrário, trata-se de um processo dinâmico. Efetivamente por isso que o processo de desenvolvimento curricular tem sido caracterizado por palavras-chave que de forma constante os autores apresentam nos seus conceitos como: processo, dinamismo, continuidade e sequência.

É através destas palavras-chave que “o currículo em desenvolvimento ou em processo procura atingir os objetivos educacionais que se consideram uma finalidade do desenvolvimento curricular” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 34). Nesse caso, o desenvolvimento curricular significa, por outras palavras, um currículo em ação (Gaspar & Roldão, 2007). É um currículo percebido pelo professor partindo do currículo formal (Diogo, 2010). Para Diogo o currículo formal é o “currículo-plano” que “encontra-se nos documentos legais que definem as finalidades da educação escolar” (2010, p. 6). E na mesma linha Sacristan (2000) olha o currículo formal como a “prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à

medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos” (2010, p. 111). Na verdade, na prática docente o currículo formal é posto em desenvolvimento curricular depois de ter sido percebido pelo professor. Por isso, Diogo (2010) entende o desenvolvimento curricular como fonte do currículo a qual é suscetível a inovações e mudanças face à adaptação de novas situações de ensino e aprendizagem. Naturalmente que essas inovações e mudanças são legitimadas na prática pelos intervenientes do currículo quando se alcançam consensos decorrentes de um processo deliberativo.

3.1. O processo de deliberação curricular

As decisões curriculares podem ser entendidas como parte de um projeto que envolve intenções e práticas implicando um *continuum* de tomada de decisões a diferentes níveis e contextos, de um lado. Por outro, as decisões curriculares são a consequência das vontades, desejos e visões que cada ator do currículo perspectiva. Nesse sentido e “sendo o currículo fruto de uma complexa teia de tomada de decisões” (Pacheco, 2002, p. 144), a deliberação curricular assenta na participação dos atores (professores, alunos, encarregados de educação) na tomada de decisão (Pacheco, 2005) sobre o currículo de forma a “fazer com que alguém aprenda” (Roldão, 2008, p. 17). Todo esse processo deliberativo “sustenta decisões tomadas em função do que, em cada situação concreta, for julgado mais favorável” (Sousa, 2010, p. 117). Nessa direção, Sousa considera que “ao nível microcurricular, esta lógica representa o deslocamento de decisões curriculares fundamentais da fase pré-ativa para a fase interativa de planificação” (2010, p. 118), o que faz ganhar relevo a profissionalidade docente.

Numa altura de ambiguidade e de incessantes mudanças, Roldão (2005) clarifica o termo profissionalidade “como conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas” (2005, p.108). Ainda Roldão, focalizando a profissionalidade especificamente para o campo docente apresenta alguns caracterizadores que considera pertinentes para o exercício da profissão:

- (1) O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade;
- (2) O saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza, ou seja, o que é necessário para ser um professor ou o que se deve ou não ensinar;
- (3) O poder de decisão sobre a ação docente desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma e até mesmo o

controle e domínio e autonomia do exercício e ação docente, ou seja, o poder de decisão tem que ser tomada nas mãos do professor, como alguém que tem autonomia para decidir (2005, p. 109).

Partindo destas visões ao nível das decisões curriculares “a deliberação pode, assim ser entendida como uma forma privilegiada de reflexividade” (Sousa, 2010, p. 120):

O processo de reflexão pretende que o professor analise retrospectivamente o que aconteceu, reconstruindo os significados dos acontecimentos. Este é um processo que envolve a revisão e a análise crítica do desempenho do professor. Não consiste numa disposição individual nem a um conjunto de estratégias; consiste no uso de conhecimento analítico do professor para examinar o próprio trabalho face aos objetivos estabelecidos. Esta prática configura o professor como um prático reflexivo (Gonçalves, 2012, p. 67).

Trata-se do pensamento reflexivo dos professores sobre a sua prática docente que é configurada e/ou coberta por “espaços de participação, de partilha, de confronto de decisões de resolução de problemas” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 57). Isto por si permite o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores passando-se para uma situação contextual de deliberação curricular. Por isso e em gesto de fecho deste subtítulo, deve-se mais uma vez vincar que o trabalho aberto ajuda os professores a refletir sobre o currículo como deliberação, e não propriamente como plano ou artefacto técnico (Roldão, 2005). Daí que se pode concluir que seja premente a análise reflexiva de todos os saberes pedagógicos, valores e crenças dos professores como deliberação curricular e consequente tomada de decisões de maneira contínua (Pacheco & Paraskeva, 1999).

3.2. Avaliação curricular

Avaliação é um termo bastante amplo e tem uma variedade de significados tendo um campo semântico igualmente vasto (Pacheco, 2001). Retomando o rumo de debate, Sousa *et al.*, (2011) referem as “três funções principais na educação: diagnóstica, formativa e sumativa” e esclarecem:

Embora o peso relativo de cada uma destas funções seja uma questão mais frequentemente discutida no contexto específico da avaliação da aprendizagem do aluno, é também, em rigor, uma questão transversal a todos os domínios da avaliação educacional (2011, pp. 18-19).

Para a nossa discussão a atenção centra-se para a avaliação curricular. É com esse propósito que Pacheco (2001) aponta algumas perspectivas sobre avaliação entre as quais:

- (1) Perspetiva racional técnica pedagógica que se resume em atribuir notas de rendimento escolar na base de uma escala e;
- (2) Avaliação encarada como um processo e expressão de juízo de valor que se traduz no processamento de informação de forma qualitativa permitindo deste modo a tomada de decisão.
- (3) A avaliação enquadrada no âmbito curricular e como destaca Stufflebeam (1968) citado por Pacheco (2001, p. 130) “serve não só para comprovar o valor dos programas, mas também para melhora-los”. Nessa linha a avaliação no desenvolvimento curricular compreende três fases segundo Gaspar e Roldão (2007):
 - A fase de conceção do currículo
 - A fase de implementação/operacionalização do currículo e por fim
 - A fase de avaliação do currículo.

Por seu turno, Roldão (2013) diz que o desenvolvimento do currículo configura a ação pedagógica de “desenvolver o currículo: a arte do “como”- opções de ensinar” (2013, p. 134). De igual modo, Pacheco (2001, p. 66) analisa o desenvolvimento curricular como “um processo de *design* ou de conceção da ação pedagógica que ocorre nos mais diversos âmbitos de decisão e que depende das condições reais, dos recursos e limitações existentes”. Na prática o desenvolvimento curricular é a transformação do currículo enunciado em ação. Obviamente trata-se da fase de implementação/operacionalização do currículo no nível micro (sala de aula). E é nesse contexto que

a abordagem apresentada assenta no pressuposto de que qualquer postura teórica relativamente ao currículo – nomeadamente a adoção de uma racionalidade prática crítica como aquela em que esta análise se situa – não exclui, antes requer, a operacionalização necessariamente técnico-didática que, em qualquer circunstancia dá corpo e existência à prática curricular em situação (Roldão, 2013, p. 134)

Ainda a autora enfatiza que na fase de implementação/operacionalização “definem-se as estratégias de ação docente” (2013, p. 135) as quais depois precisam de ser avaliadas. É de importância sublinhar que na fase de avaliação do currículo realiza-se “a análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior” (Roldão, 2013, p. 135). Assim, a fase de avaliação curricular corresponde a “um processo de

reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspetos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 79). Nesse caso a avaliação normalmente decorre nas três (3) fases do desenvolvimento curricular e de maneira cíclica em função das seguintes etapas (Pacheco 2001):

- (i) A avaliação inicial a qual está ligada a antecedentes, condições existentes e necessidades;
- (ii) A avaliação de processos cujo *focus* é o desenvolvimento curricular virado para análise dos contextos político-administrativo, gestão e de realização;
- (iii) A avaliação de produtos ou final toma como indicadores de ação que vai desde os comportamentos, práticas, ideias, opiniões, atitudes e expectativas de todos os atores intervenientes (professores, alunos, pais e encarregados de educação) no processo de desenvolvimento curricular.

Porquanto a avaliação permite aos professores, aos alunos, aos pais e aos encarregados de educação na sua qualidade de decisores do ensino ter uma visão ampla sobre os objetivos alcançados e os não alcançados nas três fases de ação curricular. Tudo isso decorre tendo em conta que “o projeto curricular escolar deve ser aprovado e avaliado (...) tornando possível que a avaliação seja entendida como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 51) em função das políticas educativas traçadas para atender a demanda social dos cidadãos a quem se destina as estratégias de ação docente. Deste modo, importa em gesto de conclusão referir que avaliação queira seja de rendimento escolar, seja uma avaliação direcionada ao melhoramento de programas de ensino e seja de âmbito do desenvolvimento curricular desde a conceção, implementação e avaliação, avaliação tem de ter um espaço privilegiado permanentemente. Este tipo de exercício vai permitir a correção de lacunas nas três fases do desenvolvimento do currículo. Naturalmente isto vai ajudar a tomada de decisões acertadas por todos os intervenientes do currículo.

4. Políticas educativas

Importa agora apresentar o nosso entendimento do que seja política e fazer uma sustentação sobre políticas públicas e educativas em si. Partindo desta linha, o termo

política é polissémico tornando assim necessário discernir as várias aceções que este encerra.

A política foi sendo retratada em várias obras entre estudiosos do tempo clássico, nomeadamente Aristóteles, o qual sustentava que “o homem é um animal político”. Todavia, esta visão representa, de acordo com Heidemann (2006, p. 28), um “reducionismo conceitual”, porquanto, segundo este autor, a política:

Trata do conjunto de processos, métodos e expedientes usados por indivíduos ou grupos de interesse para influenciar, conquistar e manter o poder. (...) É também a arte de governar e realizar o bem público. É entendida como ações, práticas, diretrizes políticas, fundamentais em leis e empreendidas como funções do Estado por um governo para resolver questões gerais e específicas da sociedade (2006, p. 29).

Num outro ângulo de análise, a política entanto que espaço e negócio público pode ser discutida “como conjunto de interações que influenciam e determinam alocação autoritária e valores” (Scribner e Englert cit. por Pacheco, 2002, p. 21).

Por outro lado, na ideia de Gelinski e Seibel (2008), as políticas públicas vem ganhando espaço em diversos ambientes de trabalho de vários atores de intervenção pública. Nessa conformidade, as políticas públicas são definidas como elemento de “resolução das necessidades da sociedade” (Meque, 2013, p. 14). Por seu turno, “uma política pública é um conjunto de decisões e ações que resultam de interações repetidas entre os atores públicos e privados cujas condutas se veem influenciadas pelos recursos de que dispõem e pelas regras institucionais gerais (sistema político-institucional) e específicas (âmbito de intervenção)” (Asensio, 2010, p. 3). Nesse sentido, políticas públicas podem ser compreendidas como tudo aquilo que um governo faz na base de várias linhas da sua ação governativa. E, é nesse ponto de vista que Gelinski e Seibel (2008) reforçam a ideia segundo a qual “o conteúdo ou agenda das políticas públicas dependerá, em primeira instância, da conceção do Estado por parte daqueles que elaboram as políticas publicas. O que está em jogo é elucidar quem define o público-alvo de uma política pública” (2008, p. 233).

Com este quadro conceptual revisitado sobre as políticas públicas, e, se a politica é tida como demandas sociais que “entre elas se incluem as de educação, saúde, transportes entre tantas mais” (Heidemann, 2006, p. 30) releva-se pertinente analisar as políticas públicas educacionais. As políticas públicas educativas têm constituído um campo de

debate ao nível de estudos curriculares nos dias que correm. Isto decorre, por um lado, das permanentes pressões e conflito se, por outro, da existência de incessantes discussões ao nível de governação e de tomada de decisões sobre a esfera educacional (Pacheco, 2002). Tais conflitos são explicados porque “a política e a educação são interligadas pelas elites informais, grupos de interesse e interações formais” (Kimbrough, 1964, cit. por Pacheco, 2002, p. 21).

De acordo com esta sustentação, as políticas educativas devem ser abordadas não só do ponto de vista da racionalidade técnica mas também partindo da racionalidade interpretativa e/ou fenomenológica. Com isto pretendemos afirmar que “a política educativa não pode ser entendida exclusivamente nos factos isolados da administração, como a produção e regulação de textos normativos, mas sim como um sistema e uma cultura (Joseph, 1996, cit. por Pacheco, 2002, p. 21). Estudo recente do Bonde (2016) indica-nos que são “políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino” (2016, p. 25).

Atravessando para o contexto moçambicano as políticas educacionais historicamente ganham espaço ao longo do processo da luta de libertação nacional (1964-1974). Uma nota de relevo a trazer é de que a frente de libertação acima referida resulta da união de três movimentos nacionalistas que anteriormente pretendiam lutar contra o sistema colonial. Referimo-nos de movimentos segundo Mazula (1995) e Gómez (1999) com o a:

1. União Nacional Africana de Moçambique (MANU) sediada em Tanganyika, hoje Tanzânia;
2. União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO) sediada em Zimbabué (ex-Rodésia do Sul) e
3. União Nacional Africana para Independência de Moçambique (UNAMI) organizada no Malawi (ex-Niassalândia).

Estes movimentos tinham um ponto comum que era lutar visando pôr “o fim da opressão, da dominação colonial portuguesa” (Gómez, 1999, p. 91) o que não puderam porque estavam fragmentados. Só foi possível com uma união sob forja de Eduardo Mondlane arquiteto da unidade nacional e fundador da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) qual inicia a luta armada contra o regime colonial em 25 de setembro de 1964. Ao longo do processo de luta armada de libertação nacional as políticas públicas

educacionais encerravam vários objetivos, entre eles “a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta” (Mazula, 1995, p. 108).

Nesse sentido é crucial trazer à memória de todos como ponto de partida a política educativa que caracterizou os períodos da educação que a história moçambicana indelevelmente registou. Segundo Mazula (1995), Golias (1993) e Gómez (1999) destacam-se quatro períodos característicos:

(i) Período da educação tradicional

Nesse período a grande nota característica a tomar é de que “as sociedades humanas, ao longo da sua história, procuraram sempre preservar a sua existência através das novas gerações, transmitindo-lhes contínua e progressivamente as suas ideias, sentimentos, crenças, hábitos e aptidões, enfim, a sua cultura” (Golias, 1993, p. 11). Igualmente se elucida no Boletim da República de 1983 que

a educação nesta fase, transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenómenos da natureza, isto é, pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, (...) e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo). (...) O currículo tradicional, era composto de elementos falatórios como o caso de cantos, anedotas, adivinhas, histórias e mitos e por outro lado por elementos práticos que dependiam do tipo de trabalho com a tribo e o clã se identificavam).

É a partir dessa perspectiva que Golias (1993) nos seus estudos enfatiza o caráter cultural e social da educação tradicional:

Efetivamente, a educação tradicional era ocupação de todos; era a cada adulto que lhe dizia respeito. A criança era considerada como um bem comum e, por consequência, submetida à educação de todos: podia ser mandada, aconselhada, corrigida ou punida por um adulto qualquer da aldeia. Ela recebia, portanto, uma multiplicidade de influências, mas os resultados eram convergentes quanto ao ponto de vista de coesão ao grupo (1993, p. 13).

Em gesto de pequena conclusão a política da educação tradicional nas comunidades moçambicanas permite aos jovens ter conhecimentos indispensáveis para a sua integração social e cultural. Portanto se pode concluir que as políticas educacionais têm um caráter participativo comunitário porquanto os sujeitos por educar constituem um bem da comunidade.

(ii) Período da educação colonial

Este período caracterizou-se por uma política de educação que se “acentua pela discriminação racial” (Machel, 1978, p. 10). Isto se alinhava com políticas educacionais para uma elite e outras para os que na altura eram chamados indígenas (os nativos). Estava assim demarcada nitidamente a divisão entre os homens e o desnível das raças (Mazula, 1995). Nessa lógica, Golias (1993) denuncia a situação da divisão dos homens ao nível das políticas educacionais recorrendo-se do Decreto. Lei 39666 de 20.04.54 do governo colonial português que, no seu artigo 2º, define que são os “indígenas”:

São considerados como indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, os indivíduos da raça negra ou seus descendentes que nascidos lá ou lá vivendo habitualmente, ainda não possuem a instrução e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses. São igualmente considerados indígenas nascidos de pai e mãe indígenas em lugar estranho a estas províncias tendo-se os pais fixado temporariamente (cit. in Golias, 1993, pp. 33-34).

Face a essa comunicação estava claro a situação de direitos tanto políticos, económicos culturais e sociais incluindo o livre acesso à educação. Igualmente, estudos feitos por Gómez, (1999), confirmam de facto que “o sistema de educação colonial, (...) refletia a dicotomia social que, em 1930, (...) criaram-se dois sistemas educacionais, um para os africanos – *o ensino rudimentar*- dirigido pelas missões católicas e um outro-*o ensino oficial*-para europeus e assimilados, dependente diretamente das estruturas governamentais” (p. 59). Nesse contexto é criado em 1930 o diploma legislativo nº 238, de 17 de Maio o qual advogava “a separação dos objetivos de cada tipo de ensino. No caso vertente, “o ensino indígena tinha por fim elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas” (Mazula, 1995, p. 80). Isto significava no ponto de vista socio-antropológico tratar-se de um povo sem cultura e desprovido de dignidade. Esta foi grave e dramática situação. Por conseguinte, e, para melhor dividir o governo colonial implanta o sistema assimilacionista (Mazula, 1995) no seio dos filhos dos autóctones. Este sistema “consistia em europeizar os povos dominados, desnaturalizando-os quer pela escola quer através de outros meios de difusão e propaganda do seu aparelho ideológico” (Golias, 1993, p. 31). Esta forma de conduzir a educação respondia claramente os objetivos da colonização em que “forneciam aos missionários uma vasta panóplia de preconceitos racistas e etnocentristas e às diversas

organizações coloniais do governo uma argumentação e conhecimentos que lhe facilitavam a sua ação destruidora das estruturas sociais e económicas indígenas” (Mazula, 1995, p. 79). Em conclusão, a grande característica da política de educação colonial em Moçambique e em função dos objetivos definidos para os dominados visavam aliená-los e torná-los intermediários da colonização.

(iii) Período da educação nas zonas libertadas

O pensar sobre a política da educação no seio da FRELIMO inicia em 1963 em Dar-es-Salam (capital da Tanzânia) muito antes do começo da luta armada de libertação de Moçambique. É a partir dessa visão que a escola se configura como centro de formação dos combatentes da frente de libertação (Mazula, 1995 & Gómez, 1999). Na base dessa visão funda-se uma escola secundária e o instituto moçambicano. Assim e com o avanço da luta armada contra o sistema colonial, no interior de Moçambique iam sendo conquistados territórios das mãos da autoridade colonial. Tais territórios passaram a ser designados por zonas libertadas. Nessa perspetiva com a introdução nas zonas libertadas de novas políticas da educação abriam-se “momento e espaço de perspetivação de um projeto de uma sociedade nova e de exercício de poder, que, por sua vez, exigiam mudanças de mentalidade e de vida” (Mazula, 1995, p.105). Foi nesse sentido que

a educação moçambicana surgiu (...) tentando demarcar-se, desde o começo, dos parâmetros sociopolíticos e culturais da educação colonial. Numa primeira fase é enfatizado o carácter nacional da educação (consolidar a unidade nacional), cabendo-lhe ao mesmo tempo responder às necessidades concretas de formação e ensino que a guerra de libertação impunha (Gómez, 1999, p. 91).

A visão nacional que caracterizava a educação nas zonas libertadas contrariava de maneira vinculada a escola colonial que “teve como função legitimar a alienação da terra e dos homens” (Gómez, 1999, p.92). Porquanto o autor vinca o lado contrário da escola colonial apontando que “a escola nascida da luta pela libertação devia formar o homem moçambicano livre da opressão e de alienação coloniais, capaz de recuperar individual e coletivamente, a sua história e dignidade” (1999, p. 92). E como acrescenta Mazula (1995) citando o I e II congressos da FRELIMO realizados em 1962 e 1968 respetivamente indica que a escola nas zonas libertadas constitui um “centro de difusão de conhecimentos científicos, mesmo que elementares (...); centro de formação de combatentes para as exigências da luta” (1995, p. 109). Uma nota importante a sublinhar

tem a ver com o debate popular da política de educação nas zonas libertadas. Este aspeto é presente nos estudos de Mazula (1995, p. 111) a educação nas zonas libertadas era um “instrumento de mobilização efetivo da revolução”. Isto é explicado pelo facto de ao longo da luta armada de libertação nacional a educação ter consolidado as próprias zonas libertadas de um lado. Por outro, nas zonas libertadas concretizava-se o sonho de que “as escolas devem ser frentes do nosso combate enérgico e consciente contra o analfabetismo, contra a ignorância e obscurantismo” (Muiuane, 2006, p. 210). Um outro aspeto a assinalar está ligado ao facto de as zonas libertadas terem facilitado a criação de condições para a implantação de “uma educação ao serviço do povo moçambicano” (Gómez, 1999, p. 92). E, por conseguinte “a educação constituía-se num dos três eixos da revolução, ao lado da produção e do combate, articulados diretamente. A palavra de ordem era estudar, produzir e combater” (Mazula, 1995, p. 112). Com a presente análise se conclui que a política de educação nas zonas libertadas era caracterizada por se tornar uma tarefa de todos. Portanto, intervenientes não eram apenas os professores, mas igualmente, os alunos, a comunidade e os próprios combatentes da luta de libertação nacional. Desta feita, a educação foi realizada sem qualquer discriminação de ordem étnica, raça e muito menos de estrato social. Com este fecho, passamos a analisar o período da educação pós-independência.

(iv) Período da educação pós-independência

Em gesto de introdução, interessa-nos recuar para o ano de 1974 a altura do governo de transição em Moçambique encabeçado pela FRELIMO. A grande nota de realce é de que nesse período “a situação do sector educacional não era muito diferente da dos outros setores socioeconómicos. O ano letivo de 1974, praticamente não existiu. Muitas escolas, particularmente nas zonas urbanas, estavam fechando as portas porque ficaram sem professores e alunos” (Gómez, 1999, p. 220). Porém, após à independência nacional em 25 de junho de 1975, grandes desafios se apresentavam para a área da educação. E, no espírito de continuidade do projeto educativo iniciado nas zonas libertadas que tinha objetivo de “fazer combinar o ensino com o trabalho produtivo socialmente útil” e ainda “fazer da escola um espaço de formação intelectual” (Mazula, 1995, p. 144) a FRELIMO é confrontada por uma realidade diferente. Na altura as estatísticas indicavam que “em 1975, cerca de 98% da população é analfabeta. No mesmo ano, só cerca de 69.000 crianças frequentam a escola no ensino primário, 23.000 alunos o Ensino Secundário e

3.800 estudantes o Ensino Universitário. (...). O que se sabe é que o nível universitário é frequentado por 40 estudantes de origem africana” (Castiano & Ngoenha, 2006, pp. 53-54). Este quadro de situações era de igual forma desolador. A situação igualmente se tornava dramática no sistema do ensino profissional. Precisava-se de uma reestruturação da educação. Assim o governo de Moçambique independente, toma importantes medidas que incidiram fundamentalmente para a:

(1) “Nacionalização das escolas e outros estabelecimentos de ensino, na base do decreto nº 12/75 de 6 de setembro de 1975;

(2) Em Fevereiro de 1976 foi, pela primeira vez na História de Moçambique, formado o Ministério da Educação e Cultura (MEC)” (Castiano & Ngoenha, 2006, p. 55).

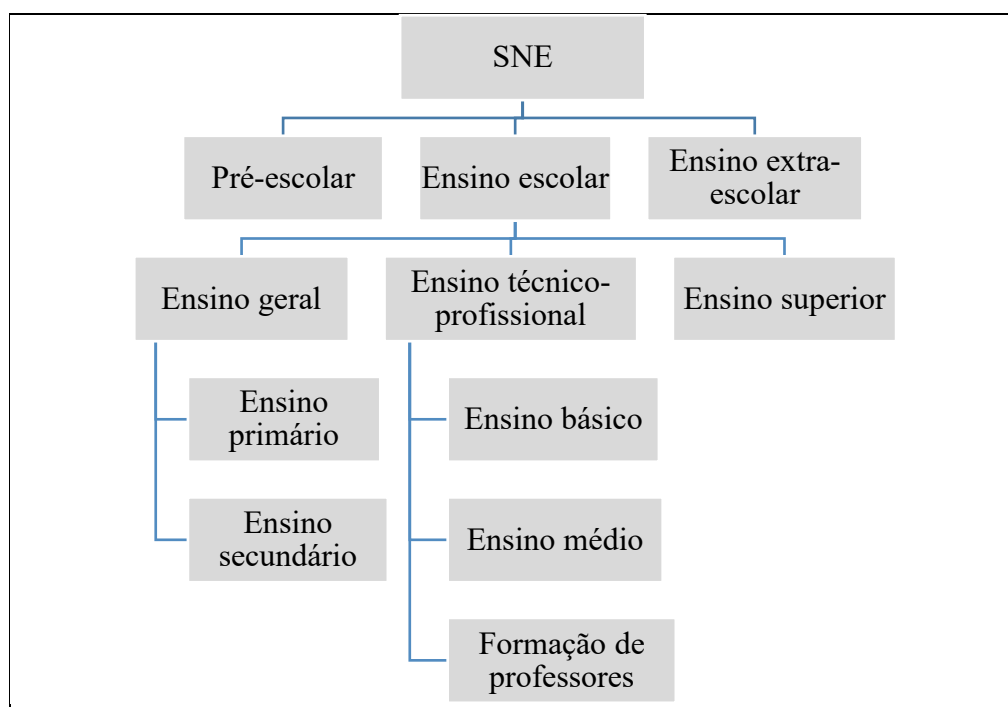
Depois da formação do MEC são realizadas profundas transformações. A primeira transformação se relaciona com “as mudanças curriculares, nos procedimentos administrativos nas escolas, etc” (Castiano & Ngoenha, 2006, p. 46). A segunda transformação centrava-se de acordo com os autores para “a questão de formação e de recrutamento de novos professores (...), só assim se podia avançar para uma rápida expansão escolar e cobrir, de certa forma, a brecha provocada pela saída massiva dos professores coloniais logo após a independência” (2006, p. 57). Para o efeito, várias foram as ações realizadas junto dos professores primários e secundários visando discutir a questão de ensino. Seguidamente, em 1976, retomando as transformações são reformulados os programas e conteúdos da 1ª à 11ª classe (Mazula, 1995). Nesse contexto redefiniam-se assim os objetivos do ensino, embora “a reforma dos conteúdos, contudo, não provocou, necessariamente, uma modificação dos métodos de ensino (...) nem foram superados métodos autoritários herdados da escola velha” (Gómez, 1999, p. 239). Assim foi deveras relevante o MEC trabalhar junto dos professores no sentido de mudança de mentalidade efetivamente porque “pretendia-se introduzir uma nova dinâmica que favorecesse a criação e desenvolvimento de relações democráticas nas escolas” (Gómez, 1999, p. 240). Procurava-se desta feita políticas educacionais mais participativas em que os professores e os alunos fossem atores de construção de novas relações ao longo do processo de ensino e aprendizagem no período pós-independência. Esta realidade permitiu a criação de algum instrumento de uniformização. Nasce a chamada na altura, *organização política e administração das escolas* (OPAE). Este era o documento de regulação de relacionamento e aprendizagem de uns aos outros incluindo os alunos ao nível das escolas (Gómez, 1999) e (Castiano & Ngoenha, 2006). Como afloram Castiano e Ngoenha (2006) “este documento é amplamente distribuído e discutido em quase todas

escolas” (p. 57). Igualmente Gómez reconhecendo a importância da OPAE refere que este “inspirou-se num discurso de Samora Machel, de Julho de 1974, intitulado *Fazer da Escola uma base para o Povo tomar o Poder*” (1999, p. 240).

Nesse aspeto o então presidente Samora Machel tinha a certeza que para o povo participar na reconstrução do país a educação jogava um papel crucial. Foi por isso que ao nível macropolítico (Castino & Ngoenha, 2006) se cria a lei 4/83 de 23 de Março, 1983: lei do sistema nacional de educação (SNE) tendo em conta que a “educação é definida como um direito e um dever de todos os cidadãos, o que implica a igualdade de acesso a todos os níveis de ensino e a educação permanente e sistemática, estando principalmente ao serviço da direcção da sociedade por parte dos trabalhadores” (Mazula, 1995, p. 178) de um lado. Por outro, o SNE visava ainda, “a articulação interna com a integração e vinculação aos setores laborais” (Gómez, 1999, p. 354). E em função das dinâmicas do desenvolvimento económico e social do país a lei 4/83 é substituída pela lei nº 6/92 de 6 de Maio como suporte do Sistema Nacional de Educação (SNE). O SNE se estrutura em: Pré-escolar; Ensino escolar e Ensino extraescolar.

Para melhor compreensão do SNE apresenta-se o respetivo organograma - Ver Quadro IV.

Quadro IV - Organigrama do Sistema Nacional de Educação



Fonte: Autor

Em Moçambique o ensino geral é o eixo do SNE. Para implementação do ensino primário, surge o plano curricular do ensino básico (PCEB). Segundo o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE, 2003), o PCEB é o pilar do currículo do ensino básico em Moçambique. Ele apresenta diretrizes gerais sobre o referido ensino procurando que este seja mais relevante devendo formar cidadãos capazes de contribuir na melhoria das condições pessoais, da família e da comunidade na qual se inserem.

O estudo de Bonde (2016), denominado “políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique”, indica na sua introdução que “Moçambique apresentou melhorias no seu sistema de ensino no que se refere ao acesso e à expansão da rede escolar”. Todavia o autor explicitamente reconhece ainda na introdução do seu trabalho sobre políticas públicas de educação que em Moçambique

apesar desses avanços, os desafios são ainda muito maiores no que concerne: às condições das infraestruturas, à formação dos professores, à gestão escolar e pedagógica. (...). Por outro lado, o envolvimento dos professores na formulação das políticas educacionais, não é abrangente a nível nacional. O sistema carece de uma política de transparência interna (sistema de avaliação nacional de ensino para todos os subsistemas) (2016).

Apesar dos grandes desafios que se colocam na frente da educação no plano quinquenal do governo (PQG) 2015-2019 se manifesta a vontade política de

promover um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente que garanta a aquisição das competências requeridas ao nível de conhecimentos, habilidades, gestão e atitudes que respondam às necessidades de desenvolvimento humano. Para o alcance deste objetivo estratégico, serão desenvolvidas as seguintes ações prioritárias:

- (a) Potenciar a aquisição de habilidades e de competências essenciais de leitura, escrita, cálculo no Ensino Primário;
- (b) Assegurar oportunidades educativas para crianças com Necessidades Educativas Especiais;
- (c) Fortalecer a formação, valorização e motivação dos professores no sistema de educação;
- (d) Reforçar a formação de professores para o ensino inclusivo de alunos com necessidades especiais (p. 13).

Para o alcance de todas as ações contidas no PQG 2015-2019 o governo foca-se para o desenvolvimento do capital humano e social. Através desta prioridade o governo sustenta as políticas do setor com a visão de que o “capital humano e social é um conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade individual e coletiva que favorecem a realização de atividades sociais e económicas necessárias para o desenvolvimento socioeconómico sustentável e integrado do país” (p. 11).

E para que isto encontre resposta adequada na fase atual precisamos de desenho de políticas participativas sobre a educação como foi o caso das zonas libertadas. Isto explica-se pelo fato de ser a escola um espaço de luta de classes (Pacheco, 2002). Esta visão leva-nos a corroborar com a ideia de que as políticas educacionais devem incidir “no interesse em melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos, pelo que a qualidade do trabalho dos professores e as práticas educativas têm constituído o ponto central de reflexão dos governos” (Herdeiro & Silva, 2014, p. 1390). Por isso, a participação na definição das políticas educativas de todos os atores revela-se crucial. Assim tendo sido concluída a discussão das políticas educativas, no ponto a seguir vão ser abordadas políticas curriculares como espaço público de tomada de decisões.

5. Políticas curriculares

Como introdução as políticas curriculares têm relação com o lado político do currículo. Por esta razão Sacristan (2000) sustenta que “a política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo” (p. 107). Nessa linha se afirma que “a política curricular é um aspecto específico da política educativa e que os problemas-chave da educação de um currículo não são técnicos mas sim políticos, sociais e culturais” (Diogo, 2010, p. 36). Partindo deste horizonte se pode reconhecer que efetivamente a política curricular “é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma” (Sacristan, 2000, p. 107). Nesta perspectiva as políticas curriculares manifestando o seu lado político, tornam-se

um espaço público, ou seja, um espaço onde múltiplas perspectivas podem ser articuladas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, que faz a ligação do saber à sociedade, na medida em que a história escolar dos alunos é singular, mas tal singularidade é constituída num mundo estruturado pelas relações sociais (Joseph, M. 1999 & Bernad, C. 1999, citados por Pacheco, 2002, P. 7).

Partindo deste posicionamento “ao conceber o currículo como uma construção política e cultural entendemos que o mesmo está inserido não só nos discursos e textos que explicita interesses diversos, mas também na dimensão de um contexto mais amplo que o define no tempo e espaço” (Fernandes *et al.*, 2011). Reconhecendo os diversos interesses que gravitam sobre a política curricular e estando numa sociedade estruturada com base nas relações sociais, a luta ideológica é inevitável, isto porque os “artefatos humanos, os sistemas políticos são em larga medida, modificados por escolhas que se verificam em sistemas abertos e, corolariamente, na fragmentação e multireferencialidade da decisão política” (Pacheco, 2002, p. 8).

Tendo em conta este fato caracterizado por uma incessante luta ideológica acompanhada igualmente por interesses que giram em volta do currículo, Fernandes *et al.*, (2011) enfatizam que “não podemos desconsiderar” os atores da política curricular. Face a esse propósito Pacheco (2002) aponta que hoje, tanto como ontem

as políticas curriculares são fruto, por isso, de polémicas, de decisões contínuas, pois reformar, inovar, mudar a escola não tem sido, ao longo dos últimos dois

séculos, mais do que uma forma de sobrevivência de governantes em vez da assunção de projetos sociais amplamente partilhados (2002, p.10).

Na verdade, sendo o currículo um documento histórico, político e cultural, no processo da sua construção deve haver envolvimento dos atores de educação, o que faria bastante presente se as visões e aspirações de todos estes intervenientes do currículo tivessem sido incorporadas ao longo do desenho das políticas curriculares configurando o currículo como instrumento prescrito (Sacristan, 2000) elaborado ao nível dos órgãos político-administrativo centrais.

A ausência dos atores na tomada de decisões sobre as políticas curriculares tem sido uma preocupação. Porém “em muitos casos a política curricular está longe de ser uma proposição explícita e coerente, perdendo-se numa mentalidade difusa, (...) dispersa numa série de regulações desconetadas entre si” (Sacristan, 2000) p. 109). No nosso entender não se abre espaço de discussão com os vários intervenientes fazedores da educação. Enfatizando importa sublinhar o envolvimento dos atores na definição das políticas curriculares porque só assim vai poder

(...) ser reinterpretado e reelaborado da forma mais adequada em contextos e situações diversas, de modo a garantir a melhor forma de alcançar as finalidades pretendidas. Trata-se, mais uma vez, de retomar o nível macro do plano curricular nacional (referencial comum) e reconstruí-lo, como projeto contextualizado, em cada escola em cada situação de sala de aula (Gaspar & Roldão, 2007, p. 136).

Nesta perspetiva, em qualquer desenho da política curricular é imprescindível um “repto democrático ao debate e à participação efetiva dos professores nas decisões curriculares que hão-de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 40). Pois, a participação dos professores nas políticas curriculares ajudará a tomada de decisões concertadas considerando que

sobre a escola, sobre o que se ensina, sobre o que se aprende, o que se avalia, há uma pluralidade de discursos, de opiniões, de decisões políticas” (p. 57). Aqui a explicação assenta no fato de que é de “o currículo, enquanto definição oficial (...) expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder (Moreira & Silva, 2013, p. 37).

Face a diversidade de opiniões sobre o currículo se defende que a permanente interação nas políticas curriculares “privilegia, também, a inter-relação e a participação ativa de professores e alunos na operacionalização do currículo” (Gaspar & Roldão 2007, p. 66).

A título de conclusão constata-se que a tomada de decisão por parte de quaisquer governos sobre as políticas curriculares em qualquer contexto escolar só terá o seu sentido quando houver envolvimento dos atores do currículo (professores, alunos, pais e encarregados de educação e as comunidades).

CAPÍTULO II

ADMINISTRAÇÃO, GESTÃO E LIDERANÇA

Em todos os tempos a questão da administração esteve sempre ligada ao desenvolvimento social e económico da sociedade e das várias organizações. Partindo desta visão, nos dias que correm a administração revela-se como uma instituição cada vez mais complexa. A sua complexidade torna-se um desafio para os administradores, gestores e líderes os quais são precisados a atuar como líderes e com sentido real de liderança.

A discussão teórica da administração, gestão e direção passa imprescindivelmente pela abordagem dos conceitos, a explicitação das teorias da administração, a identificação das funções de gestão e a consideração da liderança como componente da direção, bem como das suas diferentes abordagens. Por fim, clarificamos a liderança em contexto militar e enfatizamos nele as diferenças e similaridades entre liderança e gestão, comando e direção.

1. Conceito e teorias da administração

A palavra “administração” deriva etimologicamente do latim, juntando *ad* (direção para, tendência) e *minister* (aquele que serve, que ajuda; mas também servidor, subordinado) pelo que, diz Chiavenato (2007), “significa subordinação e serviço. Em sua origem, a palavra administração significa desenvolver uma função sob o comando de outro, prestar um serviço a outro (2007, p. 4). Por seu turno Caravantes *et al.* (2005), procurando o sentido do termo administrar, referem que este tem o significado de “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar” (2005, P. 61). Nessa perspetiva e sob ponto de vista de conceitualização Chiavenato (2014) aponta que “a administração nada mais é do que a condução racional das atividades de uma organização seja lucrativa ou não lucrativa” (2014, p. 1). O autor diz igualmente que “a administração trata do planeamento, da organização (estruturação), da direção e do controlo de todas as atividades, diferenciadas pela divisão de trabalho, que ocorram dentro de uma organização” (2014, p. 2).

Partindo do conceito que nos é presente importa frisar que a administração é conceituada em função de determinada ótica ou seja campos de atuação, nomeadamente os de empresa, saúde, educação e militar. Assim Chiavenato (2014), reconhecendo a variedade de significados, apresenta as seguintes linhas conceituais de administração:

(1) Administração é o processo de alcançar objetivos pelo trabalho com e por meio de pessoas e outros recursos organizacionais. (2) Administração é o processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da organização e utilizar todos os recursos organizacionais disponíveis para alcançar objetivos organizacionais definidos. (3) Administração é o processo de planejar, organizar, liderar e controlar o uso de recursos para alcançar objetivos de desempenho. (4) Administração é o alcance de objetivos organizacionais de maneira eficaz e eficiente através do planejamento, organização, liderança e controlo dos recursos organizacionais. (5) Administração é o ato de trabalhar com e por intermédio de outras pessoas para realizar os objetivos da organização, bem como de seus membros (2014, pp. 6-7).

Analisando as linhas conceituais apresentadas por Chiavenato (2014) considera-se que se adequa ao presente trabalho a quinta: “Administração é o ato de trabalhar com e por intermédio de outras pessoas para realizar os objetivos da organização, bem como de seus membros” (2014, p. 7). Efetivamente porque o seu *focus* são as pessoas.

Ao longo da história do desenvolvimento da sociedade, a administração conheceu várias escolas das quais se destacam: Escola de administração científica, escola da administração clássica e a escola de administração baseada em relações humanas. Assim, no subpontos seguintes se analisa a essência de cada escola.

1.1. Teoria científica de administração

A teoria científica de administração é levantada pelo Frederick Taylor (1856-1915) no decorrer da primeira guerra mundial e recebeu tal designação por “causa da tentativa de aplicação dos métodos da ciência aos problemas da administração, a fim de alcançar elevada eficiência industrial. Os métodos científicos aplicados aos problemas da administração são a observação e a mensuração” (Chiavenato, 2014, p. 10).

A teoria científica de administração caracteriza-se em “organização científica no trabalho e organização racional do trabalho”. A organização nesse caso é “definida como uma entidade social conscientemente associada, com um limite razoavelmente identificável, e objetivos comuns” (Reis & Silva, 2014, p. 83). Com esta racionalidade, Taylor projetava um “rendimento máximo em lugar de produção reduzida” e o “desenvolvimento de cada homem a fim de alcançar eficiência e prosperidade” (Chiavenato, 2014, p. 57). Segundo o autor a palavra eficiência se pode entender como “a correta utilização dos recursos disponíveis” (2014, p. 61). O autor explica que Taylor no estudo da teoria científica da

administração “procurou aplicar às operações manuais os mesmos princípios que os projetistas aplicavam às operações das máquinas no século XIX” (2014, p. 57). Ele partia assim do trabalho manual da época, facto que está na base de muitas críticas por outros seguidores da administração. Nessa projeção (Chiavenato, 2014), ele procura a cientificidade da organização e administração, luta contra a improvisação e o empirismo e avança com “o estudo pormenorizado dos processos industriais, de modo a dividi-los em operações simples que podiam ser medidas e organizadas com exatidão”. Nesta abordagem, “toda ênfase era colocada na tarefa, dividindo-se de modo que o operário executasse movimentos repetitivos e cadenciados, podendo desta forma assegurar a padronização e garantindo o máximo de eficiência nas operações efetuadas (Reis & Silva, 2014, p. 33).

Como se pode notar a ênfase nas tarefas constitui o traço típico da escola de administração científica e baseada “no conceito de *homo economicus*, isto é, do homem económico” (Chiavenato, 2014, p. 64). Quer dizer “uma vez selecionado cientificamente o trabalhador, ensinado o método de trabalho e condicionada a sua remuneração à eficiência, ele passaria a produzir o máximo dentro de sua capacidade física” (2014, p. 64). No nosso ver tratava-se de visão reducionista, porquanto, segundo o autor que temos estado a citar “o homem económico não se limita a ver o homem como um empregado por dinheiro; via no operário da época um individuo limitado e mesquinho, preguiçoso e culpado pela vadiagem e desperdício das empresas e que deveria ser controlado por meio do trabalho racionalizado e do tempo-padrão” (2014, p. 64).

1.2. Teoria de administração clássica

A administração clássica, fundada pelo Henry Fayol (1841-1925), encontra o seu alicerce na revolução industrial (século XX). Trata-se de uma administração que tem sua “ênfase na estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente” (Chiavenato, 2014, p. 81). Com a ênfase para a estrutura na administração, “Fayol elaborou princípios gerais que pretendia que fossem universais, no intuito das empresas se organizarem de uma maneira única e melhor” (Reis & Silva, 2014, p. 34). A visão de Fayol fundamenta-se em dois segmentos com os quais se atingiria a máxima eficiência: Princípios gerais da administração caracterizados por um enfoque prescritivo e normativo ao nível da administração afirmando-se os princípios gerais: “Autoridade, espírito de equipa, disciplina, unidade de comando e direção (...)” como de receita se tratasse (Reis & Silva,

2014, p. 36). Igualmente são apresentadas as funções básicas da organização na administração que se resumem em técnico-administrativas como é o caso de funções comerciais, financeiras, segurança. Estas funções hoje nas organizações empresariais são designadas por “áreas de administração” (Chiavenato, 2014, p. 83). Sem dúvida a essência da administração clássica reside na questão empresarial como instituição geradora de trabalho e respetivo controlo. Fica claro que a grande questão da administração clássica tem a ver com o produto e não com os processos e muito menos com as pessoas. Nesse sentido

a teoria clássica trata a organização como um sistema fechado, composto de algumas variáveis perfeitamente conhecidas e previsíveis e de alguns aspetos que são manipulados por meio de princípios gerais e universais. Contudo, apesar de todas as críticas, a teoria clássica é abordagem mais utilizada para o treinamento de neófitos em administração, pois permite uma abordagem sistemática e orientada (Chiavenato, 2014, p. 92).

Apesar de inúmeras críticas a teoria clássica continua nos dias de hoje a ser aquela teoria que mais utilizada pelos principiantes da administração.

1.3. Administração na perspetiva humanista

Com o advento da perspetiva humanista, surge um novo conceito de administração, pois muda-se a centralização na tarefa e na estrutura organizacional para as pessoas. Na teoria administrativa a preocupação tão-somente com máquinas, métodos de trabalho, organizações formais, baseados na administração científica deu lugar para a preocupação com o homem, seu lado emocional e o ambiente onde trabalha (Barbalho, 2005, p. 10).

Este era o princípio da teoria das relações humanas como escola humanística da administração. Ela surgiu nos Estados Unidos como consequência imediata das conclusões da experiência de Hawthorne nas companhias industriais em Califórnia, desenvolvida por Elton Mayo (1880-1949) e colaboradores (Ferreira, s/d). As varias experiências de Hawthorne consistiam em

verificar a relação existente entre a iluminação no ambiente de trabalho e a produtividade do trabalhador, acabaram evoluindo para uma série de tentativas de explicar a produção aumentada e que nada tinha a ver com a iluminação. O desempenho aprimorado não podia ser atribuído aos intervalos para o descanso,

mas estavam conectados tanto aos esquemas de remuneração tanto aos estilos de supervisão adotado (Caravantes *et.al.*, 2005, p. 85).

A organização era concebida como um sistema social e conseqüentemente “o nível de produção não é determinado pela capacidade física e fisiológica do empregado (como afirma a teoria clássica), mas por normas sociais e expectativas grupais” (Chiavenato, 2014, p. 108). Com estas constatações vale lembrar que não basta apenas a orientação para a tarefa mas deve-se aprimorar a orientação para as pessoas na sua qualidade de atores sociais. Descartava-se assim a visão de *homo economicus* dentro da administração pondo-se em xeque a teoria clássica. Defendia-se assim a ideia de que na administração, empresa e qualquer outra organização onde estejam homens a trabalhar. Ora, numa análise teórica de termo organização que ao longo do trabalho fomos afluindo conceitualmente ela é a “unidade social, constituída por pessoas, deliberadamente convergentes para prosseguir objetivos específicos compartilhados” (Machado *et al.*; 2014, p. 25). Partindo dessa visão assume-se que em qualquer serviço que o homem presta “o incentivo econômico não é a única força motivadora a que o trabalhador responde; sua produção é fortemente influenciada tanto por relações com os outros companheiros de trabalho como por seus problemas pessoais, tanto dentro como fora da fábrica” (Caravantes, *et.al.*, 2005, p. 80). É por esta razão que a teoria das relações humanas “salienta a importância de ponderar os processos sociais e de grupo no estudo das obrigações, substituindo a concepção das organizações como máquinas, tendo como objetivo melhorar as condições de trabalho” (Reis & Silva, 2014, p. 38). Efetivamente nestas circunstâncias precisamos de lançar o nosso horizonte para as relações sociais porque “no local de trabalho, as pessoas participam de grupos sociais dentro da organização e mantem-se em uma constante interação social” (Chiavenato, 2014, p. 109). Em gesto de conclusão e em função do quadro teórico convocado, podemos afirmar que “o grande mérito da escola de relações humanas foi desvendar ao mundo que o homem, o grupo e suas inter-relações eram vitais para os resultados buscados pelas organizações” (Caravantes, *et.al.*, 2005, p. 80). Os autores clarificam a vitalidade das relações humanas pondo a ideia de que “o trabalhador não se comporta como um ser isolado, mas como um membro do grupo” (2005, p. 81). Por isso se pode concluir que o surgimento do movimento da teoria das relações humanas veio atenuar o mecanicismo presente na teoria clássica. Um outro ângulo de análise e de estilo comparativo permite verificar que todas as teorias de administração examinadas são aplicáveis para o contexto em que a presente

tese se desenvolve. Referimo-nos ao contexto militar em que, dependendo de cada cenário a teoria clássica e de relações humanas permitem explicar a tomada de decisões no âmbito de cumprimento de qualquer missão.

2. Conceito e funções de gestão

A problemática gestão tem movido grande interesse e preocupação crescente para as pessoas e para as organizações. No caso concreto das organizações quer se tratem de organizações do setor privado ou do setor público a gestão deve ser vista como o eixo chave.

2.1. Conceito de gestão

A gestão dentro da administração remonta desde os primórdios das organizações tendo-se em conta que ela corresponde “a atividade responsável pelo desenvolvimento e coordenação de recursos diversos” (Reis & Silva, 2014, p. 31). Segundo vários estudos a gestão se torna como disciplina apenas no início do século XX e o seu marco foi a revolução industrial e os grandes aglomerados sociais que com ela surgem. Em face desta realidade social cresce o interesse de estudo das organizações através de abordagens teóricas cujo fim era compreender a nova realidade (dinâmica).

A gestão é um terreno dinâmico (Rego, *et. al.*; 2015), pelo que, antes de mais, convém distinguir os conceitos de “administração” e “gestão”:

Nos vários exemplos indicados por Carvalho (2001) constatou-se uma convergência de opiniões no sentido da aplicação do termo “Gestão” ao domínio das organizações do setor privado, enquanto a “Administração” é utilizada no setor público. Por esse facto, existem duas disciplinas diferentes: por um lado a ciência da administração, por outro a teoria de gestão (Mendes, 2012, p. 4).

O conceito de gestão é expresso de diversas formas e o seu sentido encontra a sua aplicação em vários campos como a saúde, educação, coletivos militares e em outros aglomerados tanto de carácter profissional assim como de carácter social. Reis e Silva apresentam a gestão como “um processo pelo qual se alcançam resultados (bens ou serviços) empenho dos membros da organização” e explicam: “a gestão compreende um conjunto de tarefas que procura garantir a prossecução de um bom desempenho por parte dos recursos organizacionais, no intuito de serem atingidos os objetivos previamente estabelecidos” (2014, p. 23).

Reconhecendo a polissemia do termo, estes autores apresentam-nos outras definições referindo-se por exemplo que a gestão é (i) “o processo que tem o intuito de alcançar os objetivos e as metas de uma organização de forma eficiente e eficaz, através de funções de *planeamento, organização, liderança, e controlo* dos recursos disponíveis” de um lado. Por outro retoma a ideia de ver a gestão como (ii) “um processo de planejar, organizar, liderar e controlar as pessoas que constituem uma organização, bem como, as tarefas e atividades por estas realizadas” (2014, p. 23). No contexto militar, o termo

gestão pode ser usado para descrever uma função equivalente para uma organização civil. Ambos, o comando e a gestão, contêm elementos de liderança, de tomada de decisão e controlo. Por outro lado, a gestão, em sentido lato, não é o mesmo do que a gestão de processos, que trata da alocação e controlo dos recursos humano, materiais e financeiros. Estes conceitos são usados nas organizações militares para realçar o planeamento, a organização e a execução das áreas operacionais, logísticas e administrativas (Rouco, 2012, p. 33).

Por conseguinte nos dias de hoje “o espaço da gestão não está politicamente delimitado” (Cunha, *et. al.*; 2012, p. 57). Claramente a gestão perde a ideia clássica de estar virada para as tarefas passando para as pessoas. Nesse contexto os autores sublinham que “as pessoas são um fator chave para o sucesso organizacional” (2012, p. 58). Com este propósito discutamos as linhas de força da teoria clássica de gestão.

Porém e por muito tempo, a teoria clássica abordou a gestão sob um olhar “mecanicista e estável” e com “o ensejo de analisar, prever e controlar as organizações” (Reis & Silva, 2014, p. 32). Mas “o desenvolvimento atual das teorias organizacionais remete-nos para um possível paradoxo, verificando-se a simultaneidade da competitividade do avanço tecnológico imposto e o incremento das ideias que envolvem a motivação, a liderança e a gestão da mudança” (2014, p. 32) o que deu espaço ao surgimento de várias escolas conforme se demonstra o Quadro V.

Quadro V - Escolas de gestão administrativa

Ênfase	Teoria	Autor	Caraterísticas
Tarefas	Gestão Científica	Frederick Taylor (1856–1915 pioneiro de gestão científica)	Revolução industrial, relação não humanizada (preocupação com o lucro)
Estrutura	Clássica de administração Burocracia	Henry Fayol (1841-1925) Max Weber (1864-1920)	Visão universalista de gestão Valoriza metas coletivas das organizações
Pessoas	Relações humanas Decisões	Elton Mayo Herbert Simon	Escola de relações humanas: estudo processos sociais e das organizações (década 50). A decisão depende da situação e raciocínio
Ambiente	Dos sistemas (anos 60) Contingências	Katz Kahn	Inclusão dos contextos interações constantes ou seja trata-se de sistema aberto.

Fonte: Reis & Silva, 2014.

Fazendo uma análise das escolas de gestão que acima se apresentam, o nosso enfoque centra-se nas escolas que dão ênfase para as pessoas e para o ambiente. Neste sentido considera-se, por outro lado, que é relevante em qualquer organização a tomada em conta dos processos sociais de um lado e, por outro, que as organizações privilegiem de forma permanente as interações e os contextos no quadro da tomada de decisões.

Uma nota de realce a fazer em volta da ênfase para as pessoas tem a ver com a abordagem humanista. Esta surge em “reação à abordagem mecanicista e rígida da teoria clássica e da teoria burocrática” (Chiavenato, 2014, p. 22). Quanto a ênfase para o ambiente Reis & Silva (2014) reconhecem que “as organizações são constituídas por um conjunto de elementos que se inter-relacionam com vista a alcançar os objetivos previamente estabelecidos, ou seja, encontram-se em constantes interações com ambiente exterior, organizando o seu ambiente interior em conformidade com as necessidades” (2014, p. 41). É nesse propósito que Chiavenato (2014) acrescenta que a ênfase para o ambiente na gestão chama-nos à razão de contarmos sempre com o “estudo das variáveis exógenas, situadas fora dos limites que influenciam profundamente seus aspetos estruturais e

comportamentais” (2014, p. 26). Quer dizer, a gestão deve se vista “no sentido em que administra e prevê os recursos, materiais, físicos, tecnológicos e de informação necessários” (Casimiro, 2015, p. 38). Por esta razão, se recomenda sair do ambiente endógeno e igualmente tomar em conta os fatores externos. Nesse sentido e se a gestão inclui gerir pessoas, então a liderança é chamada a “influenciar as atividades de um individuo ou de um grupo, tendo como fim o alcance de objetivos específicos” (Reis & Silva, 2014, p. 141).

Por outro lado, trata-se de se ter um poder que nos dá a “capacidade de definir os objetivos a alcançar e de afetar e distribuir os recursos necessários para a concretização desses objetivos” (Barracho, 2012, p. 41). Mas não basta só ter o poder nas organizações acima de tudo precisa-se o exercício de liderança, pois, “a liderança está ligada à autoridade e não ao poder” (2012, p. 45). Portanto, ao nível da gestão seja ela orientada para empresas assim como para outras organizações profissionais incluindo às forças armadas a questão de autoridade e liderança deve estar nitidamente ligada às funções de gestão.

2.2. As funções de gestão

Segundo Chiavenato (2006, p. 12), as funções de gestão tem a ver com o ato de “prever, organizar, comandar, coordenar e controlar”. Para Santos (2008), estas funções são apresentadas na ordem de “planeamento, organização, liderança (ou direção) e controlo dos recursos de uma organização, com vista a assegurar a consecução da sua missão” (2008, p. 29). Por outro lado, Fielder (2011) apresenta sete funções da gestão que se resume em planeamento, organização, controlo, coordenação, apoio, comunicação e a avaliação.

Chiavenato (2006) analisa as funções de administração enfatiza as relações humanas partindo do ponto de vista de que estas consistem em humanizar e democratizar a administração o que pode catalisar uma “motivação, liderança, comunicação, organização informal, dinâmica de grupo” (2006, p. 17). O autor enfatiza a função da liderança na gestão em lugar de comando. Surgem assim as teorias humanas tendo em conta às pessoas as quais têm seus sentimentos, emoções e necessidades. Desta feita a Figura 1 sublinha a liderança como elemento fundamental dentro de gestão.

Figura 2. Componentes de gestão



Fonte: Santos (2008) e (Reis & Silva, 2014).

Santos (2008) e Reis & Silva (2014) estabelecem a interdependência das componentes de gestão organizacional na sua qualidade de princípios básicos. Porém, no presente estudo a maior atenção centra-se para a abordagem de **Direção** como componente de gestão administrativa. O nosso interesse em estudar especificamente a **Direção** tem a ver com o facto de este termo estar estritamente orientado à liderança, comunicação e motivação dos colaboradores.

2.3. Conceito de Direção

No ponto de vista de conceito, a direção como uma das funções da administração se configura pela ação de qualquer organização visando “acionar e dinamizar e fazer funcionar por meio das pessoas” (Chiavenato, 2014, p. 299). Nesse sentido a direção salvaguarda “a sobrevivência de uma organização e o seu sucesso depende totalmente da qualidade e da correção das decisões tomadas no dia-a-dia” (Neto, 2006, p. 89). Para o efeito, necessita-se de uma liderança eficaz como se tratasse de “uma lâmina de corte duplo-capacidade do líder/vontade dos seguidores” (Chiavenato, 2007, p. 307). E, da mesma maneira, a motivação dos colaboradores revela-se importante, pois, a motivação “conduz e desenvolve para resultados, impulsiona desempenho, gere o trabalho, inspira lealdade e confiança... influencia pelo poder pessoal” (Chiavenato, 2007, p. 309).

Na área de defesa, o conceito direção refere-se ao conjunto de atividades do planeamento com intenção de “dirigir, controlar e coordenar forças militares” (Vieira, 2002, p. 1). Retomando o debate, Santos (2014) apresenta uma visão idêntica à do Vieira (2002) ao considerar que direção constitui “autoridade formal que é conferida a um militar para dirigir, coordenar, controlar estabelecimentos e órgãos militares” (2002, p. 1). Para esse autor, direção considera-se ser sinónimo de chefia. Esta abordagem fica patente nos Estatutos das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM), quando se refere que o termo direção “traduz-se no exercício de autoridade que é conferida a um militar para dirigir, coordenar e controlar unidades, subunidades, forças, estabelecimentos e órgãos militares” (2010, p. 105). Assim, a direção de tropas consiste no aprontamento e no emprego operacional de forças para o cumprimento das missões atribuídas “em nome de uma causa” (Vieira, 2002, p. 21). Dado o exposto conclui-se que para haver uma boa direção necessitamos também de boa e liderança.

3. Conceito e teorias de liderança

O desenvolvimento de estudos sobre liderança desde o princípio do século XX foi uma preocupação dos investigadores. Na altura assumia-se como fundamentais os traços pessoais dos líderes, mas entretanto surgem outras sobre a liderança, como desenvolvemos a seguir.

3.1. Conceitualização de liderança

O quadro da literatura convocado apresenta distintas definições de liderança. Assim, Barracho considera a liderança como “a capacidade de conseguir que os outros façam o que nós queremos” (2012, p. 34). Apresentando a sua visão sobre a liderança Chiavenato (2014) advoga que “a liderança é um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações” (2014, p. 436). Por seu turno, a liderança pode ser entendida como “a capacidade para influenciar os outros numa direção” (Rocha, 2010, p. 94). Uma vez que essa influência é conseguida sobre aqueles que conosco trabalham teremos naturalmente alteração positiva de atitudes e comportamentos (Araújo, 2002). Na realidade, a influência movida sobre os liderados promove uma compreensão empática, elevando cada vez mais as expectativas de partilha de responsabilidades e de capacidade de relação interpessoal (Alves, 2014). Nesse contexto, a liderança é encarada como “uma relação entre o líder e o seguidor, tal como

a amizade é uma relação entre duas ou mais pessoas” (Leitão, 2007, p. 46). Aqui sublinha-se que a abordagem da liderança parte do indivíduo para o grupo, pois, é no grupo onde os objetivos da coletividade são concretizados (Barracho, 2012). O grupo, nessa linha, considera-se o epicentro da liderança, tratando-se de “um processo de influência do comportamento humano, isto é, motivar indivíduos a adotar um comportamento que de outro modo eles não adotariam” (Vieira, 2002, p. 15).

Na verdade, verifica-se que não é apenas influenciar indivíduos, mas é também reconhecer a forma de liderar no dia-a-dia tais indivíduos como categoria social e grupo (Marques, 1999). O termo categoria social, neste caso, aparece como o conjunto de pessoas “cujo papel principal consiste no funcionamento do aparelho do Estado” (Marques, 1999, p. 99).

Por outro, o conceito de grupo define-se como “conjunto de pessoas que interagem no sentido de conseguir um objetivo comum e que se veem a si próprias como pertencendo ao grupo, gerando desta forma uma realidade diferente da simples soma dos seus componentes” (Rocha, 2010, p. 88). Também Araújo enfatiza que a liderança “nunca pára verdadeiramente. Está sempre em curso. É dinâmica” (2002, p. 21). Por seu lado, Chiavenato (2007) considera a liderança como ato de “influência interpessoal exercida em uma situação (...) por meio de um processo de comunicação humana com vista à consecução de um ou mais objetivos específicos (...) motivar as pessoas a fazer o que precisa que seja feito” (2007, pp. 307-309). Nesta perspectiva, a liderança cobre uma visão humanista procurando ter (1) conhecimento dos homens a liderar, (2) relações humanas na base de confiança, respeito pela dignidade, (3) justiça e firmeza, e, por fim (4) bondade e exemplo (Anker III, 2013 & Courtois, 2012).

3.2. Teorias de liderança

As organizações agregam em seu torno forças sociais relevantes as quais concretizam no dia-a-dia projetos de grande impacto coletivo. Assim e em gesto de introdução, Rosado considera que “a liderança é uma matéria estudada desde há mais de um século, o que faz com que existam inúmeras teorias que a tentam explicar” e que é de supor que “à medida que estas teorias evoluem, a par com a própria evolução do conceito de liderança, exista uma tendência para que continuem a surgir novas propostas relativas ao tema liderança” (2010, p. 28).

É nesse prisma que o autor, reconhecendo a referida a “diversidade de teorias de liderança”, apresenta-as partindo “desde a do Grande Homem e a dos traços da personalidade até à liderança transformacional e carismática, mais em voga nos dias de hoje” (2010, p. 29). Nessa apresentação surge a linha de debate de alguns pensamentos que ao longo do tempo predominaram na teoria clássica de liderança. Trata-se de teorias tradicionais que *grosso modo* engrossam os processos racionais. Aqui o destaque vai para as teorias de traços de personalidade e de abordagem comportamentalista.

3.2.1. Teoria dos traços de personalidade

Neste campo muitas foram as investigações desenvolvidas. A grande questão centrava-se em encontrar um referencial universal que defina e que caracterize um líder. Assim Jesuíno (2005) refere um conjunto de estudos - Stogdill (1948, 1974), Gibb (1969) e Mann (1959) nos quais se considerava que “os traços físicos, características de personalidade e capacidades (...) eram atributos dos líderes naturais”. É, assim, se sustentava que “os traços da personalidade são determinantes na emergência dos líderes” (Jesuíno, 2010, p. 32).

Isto conduziu aos homens da época a considerar que “nascia-se líder, não se faziam líderes” (Barracho, 2012, p. 70). Tratava-se de teoria do *Grande Homem* sustentada desde o princípio do século XX até os anos 40 (Afonso, 2009 & 2010). Mas mais estudos realizados indicaram resultados não satisfatórios muito embora as teorias de traços de personalidade continuaram a ser “caracterizadas essencialmente pelas qualidades/personalidade dos líderes” (Rosado, 2010, p. 30). Este tipo de posicionamento vem conhecer um rumo contrário porque “a conclusão principal que parece emergir dos estudos aponta sobretudo para a influência da situação e muito menos para os traços de personalidade estáveis característicos da função de liderança” (Jesuíno, 2005, p. 32). Igualmente Barracho apresenta “o argumento de que as características pessoais dos líderes não podem ser dissociadas do contexto onde eles atuam” (2012, p. 73). Colapsava assim a ideia de “tantos grandes homens como se julgava existirem” (Barracho, p. 72) como líderes natos. Nessa ótica o autor acrescenta que

a liderança não é uma qualidade do indivíduo, mas sim uma relação complexa entre algumas variáveis: as características do líder, as suas atitudes, as suas necessidades e as características pessoais dos elementos do grupo, características da organização

e, por último, o ambiente económico, social e político, comumente denominado hoje em dia por *stakeholders* (2012, p. 55).

Tudo isto nos indica que qualquer líder se faz dentro da organização e depende fundamentalmente de um conjunto de variáveis. Perante esta abordagem somos levados a corroborar o autor sobretudo quando vinca que “com as teorias da contingência o homem passa a ser visto como um ser complexo” (Barracho, 2012, p. 58). Isto explica-se porque “no presente contexto interessa considerar particularmente as **pessoas**, pois constituem o elemento fundamental das organizações” (Machado *et. al.*, p. 23), se atendermos que “a escola de relações humanas privilegiava exclusivamente as virtualidades do ambiente social do trabalho assente nas relações sociais informais, participação, emoções, sentimentos, motivações e expectativas dos indivíduos do grupo” (Barracho, 2012, p. 58).

Desta feita na liderança a relevância dos “atributos pessoais e os traços de personalidade dos líderes” (Barracho, 2012, p. 68) perde o seu lugar de relevo. Em contrapartida, há severa crítica sobre a teoria do modelo tipo I (Jesuino, 2005 & Barracho, 2012). Com a rutura do modelo do tipo I ou teoria dos traços discutido na década 40, os estudos foram orientados para a teoria do comportamento dos líderes perante a organização. O advento da teoria comportamental deve-se a facto de se concluir que “os traços de personalidade são escassamente preditores da eficácia dos líderes” (Jesuino, 2005, p. 53). A segunda conclusão é de que efetivamente “a liderança é aqui encarada como algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis consideradas situacionais” (Barracho, 2012, p. 62).

Portanto, colapsava desta feita a teoria do *Grande Homem*. E em resultado surge o modelo tipo II (Jesuino 2005) ou seja, a abordagem da teoria comportamental ou teorias sobre estilos de liderança (Chiavenato, 2014). Este modelo segundo Jesuino (2005) consiste na “elaboração dum modelo de controlo social que prescindia das variáveis de personalidade” (2005, p. 54). Por outras palavras isto equivale dizer de que “os traços pessoais não se revelaram suficientes para discriminar líderes e não líderes, e muito menos eficácia de ineficácia em termos de liderança” (Afonso, 2010, p. 69). Desta feita, estava ficando cada vez mais claro que não eram os atributos físicos, psicológicos e aptidões que caracterizavam o líder numa perspectiva universalista independentemente do contexto.

3.2.2. Teoria dos comportamentos

Na teoria dos comportamentos os investigadores procuraram compreender como os líderes das organizações nelas atuam. Quer dizer, como os líderes se caracterizam no ambiente de trabalho e não o que os líderes são partindo da visão dos seus traços de personalidade. Nesse sentido Inocêncio (2013) afirma que “esta nova forma de abordar a liderança em oposição às teorias das características pessoais, veio dar relevo ao estilo comportamental do líder, isto é, aquilo que ele é” e acrescenta: “Pretendia-se saber se existia uma única forma de comportamento que caracterizasse os líderes eficazes” (2013, p. 137).

De acordo com Chiavenato (1993 & 2014) e Néné (2015), a teoria do comportamento é designada igualmente como teorias do estilo de liderança. Estas teorias estão direcionadas ao estudo do comportamento do líder em relação às pessoas de um grupo ou de uma organização e a forma como o líder orienta as suas atitudes. Assim, “a teoria dos estilos de liderança, é oposta à teoria dos traços de personalidade, na medida em que esta teoria aborda o estilo de conduta do líder, enquanto a teoria dos traços de personalidade estuda exclusivamente as características intrínsecas do líder” (Néné, 2015, p. 13). E nesse contexto Chiavenato (2014) sublinha que “a ideia predominante nessas teorias era a de que o líder já nasce feito” (2014, p. 436).

É dessa perspectiva se avança para a teoria de comportamento ou teorias sobre estilos de liderança as quais “procuram definir as condutas do líder que provocam resultados finais como elevada produção e satisfação das pessoas” (Chiavenato, 2014, p. 440). Os estilos mais divulgados são os de:

1. Líder orientado para as tarefas e
2. Líder orientado para as pessoas.

Estudos desenvolvidos indicam que nos dois subgrupos de líderes existem “duas funções que se diferenciam no decorrer dos processos de grupo: a) uma que diz respeito à realização da tarefa ou objetivo específico do grupo e b) outra que diz respeito à manutenção ou reforço das relações sociais entre os membros do grupo” (Jesuino, 2005, p. 56). A liderança orientada para as tarefas responde no caso vertente ao:

Estilo de liderança preocupado estritamente com a execução da tarefa e com seus resultados imediatos. É típica de organizações ou unidades que costumam concentrar as pessoas em cargos isolados e individualizados, superespecializados, com procedimentos rotineiros e padronizados, seguindo regras e regulamentos. É

a liderança preocupada exclusivamente com o trabalho e em conseguir que as coisas sejam feitas de acordo com os métodos preestabelecidos e com os recursos disponíveis. (Chiavenato, 2014, p. 443).

Jesuino (2005) designou a liderança virada para as tarefas como aquela que tem a “função instrumental” e a liderança virada para as pessoas a que desempenha uma “função expressiva” (2005, p. 56). Na nossa opinião, a função expressiva tem como eixo a liderança participativa e a grande questão a considerar é que se passa “de uma abordagem racional e de um sistema fechado para uma abordagem mais social” (Barracho, 2012, p. 74). É a partir daqui que se afirma categoricamente que “essas teorias tornaram-se muito mais estimulantes, uma vez que trouxeram a perspetiva de desenvolvimento de líderes, já não mais considerados natos ou inatos, conforme preconizava a teoria dos traços” (Benevides, 2010, p. 22). Na verdade, trata-se de “um estilo de liderança preocupado com os aspetos humanos dos subordinados e que procura manter uma equipe de trabalho atuante, dentro de maior participação nas decisões” (Chiavenato, 2014, p. 443), como ilustra o Quadro VI que distingue a liderança orientada para as tarefas e a liderança orientada para as pessoas.

Quadro VI - Diferença entre a orientação para as tarefas e a orientação para as pessoas

Líder orientado para as tarefas	Líder orientado para as pessoas
<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento orientado para a finalização do trabalho; - Planeia e estabelece como o trabalho será feito; - Atribui responsabilidade pelas tarefas a cada subordinado; - Define claramente os padrões de trabalho; - Procura complementar o trabalho; - Monitora os resultados do desempenho; - Preocupa-se com o trabalho, os métodos, os processos, as regras e os regulamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamento orientado para apoiar e suportar as pessoas no trabalho; - Atua como apoio e retaguarda para os subordinados; - Desenvolve relações sociais com subordinados; - Respeita os sentimentos das pessoas; - É sensível quanto as necessidades das pessoas; - Mostra confiança nos seguidores; - Preocupa-se com as pessoas, os seus sentimentos, as aspirações, as necessidades e as emoções.

Fonte: Chiavenato (2014)

O quadro dicotômico acima apresentado sublinha claramente a orientação para as relações humanas. Nele toda a atenção é centrada na “identificação nos comportamentos e não nos traços” (Jesuino, 2005, p. 73). Nesta conformidade, três estilos de liderança resultam dos estudos desenvolvidos nas universidades de Michigan e Ohio (1945-1950):

1. Liderança de estilo autocrático;
2. Liderança de estilo liberal e
3. Liderança de estilo democrático – Ver Fig. 3.

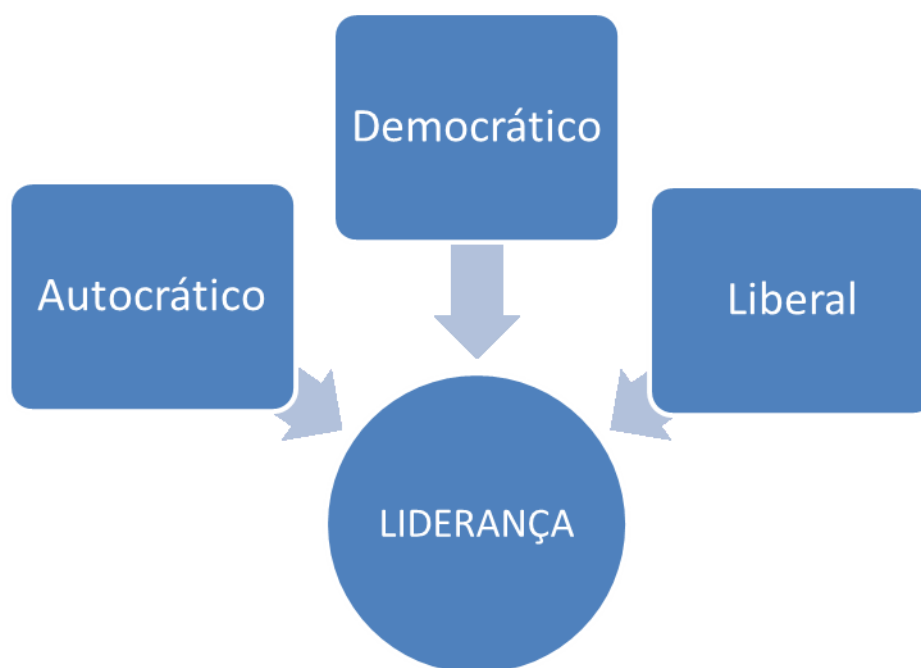


Figura 3 – Estilos de liderança

Fonte: Autor

Vale a pena analisar como neles são desenvolvidas as relações humanas entre líderes e colaboradores.

Na liderança do estilo autocrático, a voz sonante é só e exclusivamente a do líder. Quer dizer, “o líder centraliza totalmente a autoridade e as decisões. Os subordinados não têm nenhuma liberdade de escolha” (Chiavenato, 2014, p. 440). Por outro lado, Jesuino (2005) explica que “o líder autocrático determinava toda a política do grupo e ditava os métodos e as fases de execução de forma sucessiva e distribuía elogios com favoritismo” (2005, p. 58). Em relação à liderança liberal a influência maior vem dos subordinados para o líder poder agir. Nesse horizonte “o líder permite total liberdade para a tomada de decisões individuais ou grupais, delas participando apenas quando solicitado pelo grupo”

(Chiavenato, 2014, 440). Neste tipo de liderança apenas “o líder limita a sua ação a comunicar o objetivo final do trabalho a realizar em equipa; resolver as perguntas, quando solicitado e proporciona os instrumentos de trabalho” (Rocha, 2010, p. 96).

Quanto ao tipo de liderança democrática, a decisão do líder é desenvolvida na base de consensos e encorajamento (Jesuino, 2005). Chiavenato (2014) evidencia que na liderança democrática “o líder funciona como um facilitador para orientar o grupo, ajudando-o na definição dos problemas e nas soluções coordenando atividades e sugerindo ideias” (2014, p. 440). Daí que os consensos que se alcançam entre o líder e os colaboradores são resultantes de relações ecologicamente interativas (Correia *et al.*, 1995) e inspiram mais confiança e maior aceitabilidade por parte dos membros da organização (Leitão e Rosinha, 2007). Adoção de qualquer estilo de liderança tanto virada para as tarefas como para as pessoas depende fundamentalmente da situação ou contexto em que a organização se mergulha num dado espaço temporal. Deste horizonte, se desenvolvem estudos virados para a teoria da liderança situacional.

3.2.3. Teoria situacional/contingencial

A liderança “abordada como uma variável dependente da situação” surge nos anos 60, sendo Fiedler (1967) ainda hoje “considerado o ícone desta abordagem, uma vez que a ele se deve a introdução da variável situacional no estudo da liderança” (Afonso, 2011, p. 18). A liderança situacional surge “no sentido de colmatar as lacunas que os modelos comportamentalistas denotam” efetivamente porque, na época não se tinham sido tomados em conta os “aspectos contextuais/situacionais (características dos subordinados, natureza do ambiente externo) que afetam o trabalho do líder e a sua relação com os subordinados, colegas, superiores hierárquicos e pessoas exteriores à organização” (Barracho, 2012, p. 89). Partindo deste entendimento, Néné vê a liderança situacional como a aquela que

evidencia o comportamento do líder em relação aos subordinados em função das suas respetivas maturidades, ou seja, em suma, em busca da eficácia na gestão. A maturidade é definida como a capacidade e a disposição das pessoas assumirem a responsabilidade de conduzirem o seu próprio comportamento (Néné, 2015, p. 16).

O conceito de maturidade para o autor “envolve duas dimensões: a maturidade de trabalho (capacidade) e a maturidade psicológica (disposição)” (2015, p. 16). E é em função disto que Néné reconhece que para liderar os outros homens:

A avaliação da maturidade é importante no sentido de orientar as ações do líder, de modo a assegurar os estilos de Liderança adequados para cada indivíduo do grupo, e para o grupo como um todo. Desta forma, níveis diferenciados de estilos serão aplicados à natural diferenciação entre os grupos e aos indivíduos isoladamente (2015, p. 16).

Retomando o debate sobre a teoria situacional Jesuíno (2005) considera a liderança situacional como paradigma de contingência. O autor designou-a de teoria do modelo III que resulta de contínua investigação partindo dos modelos I (traços de personalidade) e o modelo II (Teoria de comportamento). Corroborando Barracho (2012), indica que no modelo III ganham espaço “os fatores situacionais que moderam a relação entre os comportamentos dos líderes e a eficácia dos grupos dos liderados” (2012, p. 69). Por outro lado, Cruz *et.al.* (2010) escrevem:

As teorias contingenciais da liderança analisam como os fatores situacionais alteram a eficácia do comportamento e o estilo de liderança de um líder em particular. O pressuposto é de que nem as características dos líderes, nem o comportamento ou os estilos automaticamente formem líderes. A chave é a adequação entre os estilos de liderança e as situações enfrentadas pelos líderes (2010, p. 2).

Nessa conformidade Santiago (2007) afirma que a liderança situacional encarrega-se em procurar ou por outras palavras, “prever que estilo de liderança será mais eficaz numa determinada situação” (2007, p. 38). Por seu turno, Appel (2009) aponta que a liderança situacional constitui o pendor fundamental da melhoria das relações interpessoais. As relações interpessoais permitem o alcance das metas comuns e deste modo, vão se fortalecendo os vínculos de apoio mútuo entre os membros da organização. Appel (2009) clarifica ainda que “a liderança situacional tende a ser útil para o enfrentamento de problemas novos, muito embora exija de quem a exerce, um representativo estoque de habilidades e virtudes capazes de continuamente influenciar os comandados” (2009, p. 12). Quer dizer, “os estilos de liderança variam em função do seu controlo situacional” (Barracho, 2012, p. 92) e da maturidade dos subordinados. O que significa: Maior

maturidade dos subordinados, situação favorável e liderança orientada para as pessoas. Assim, importa estudar a que conduz esta orientação da ação do líder.

3.2.4. Teoria transaccional

Segundo Rosinha (2009), “o termo transaccional pressupõe uma troca económica que leva ao comprometimento mútuo e é a base da confiança” e sustenta que “os líderes carismáticos aumentam a sua influência quando utilizam o apelo inspiracional, com fortes efeitos nos seguidores porque a autoridade e os seus ideais transcendentais facilitam a identificação e a confiança” (2009, p. 62).

Por seu lado, Afonso (2011) afirma que a “liderança transaccional motiva e influencia os colaboradores através de um processo baseado na troca *i. e.* fornecendo recompensas, materiais ou simbólicas, consoante o nível de desempenho” (2011, p. 69). Bass (1985) indicando que este “lançou as sementes da liderança transaccional e transformacional na década 80, sendo hoje visto como o pai desta teoria” (2010, p. 89). Por seu turno Bass (1990) define a liderança transaccional como característica de (1) “clarificação do trabalho requerido para obter as recompensas, (2) monitorização dos subordinados e ações corretivas para assegurar que o trabalho é corretamente executado e (3) punições e outras ações corretivas quando há desvios face às normas de desempenho” (cit. in Barracho, 2012, p. 173). Decifrando as componentes deste tipo de liderança - ver Quadro VII -, Barracho (2012) frisa que “a recompensa contingente é baseada no esforço, no reconhecimento por atingir e cumprir o plano estabelecido e em que o líder clarifica o seguidor sobre o que este deve fazer para ser recompensado pelo seu esforço” (2012, p. 175).

Quadro VII – Componentes de liderança transaccional

Estilo de liderança	Comportamento	Explanação
Transaccional	Recompensa contingente	Clarifica o que fazer
	Gestão por exceção ativa	Atua corrigindo

Fonte: Afonso (2011) e Barracho (2012)

Com relação à componente gestão por exceção ativa tanto Afonso (2011) e como Barracho (2012) referem que através desta componente existem sempre monitoria e correções sobre o desempenho e desvios dos colaboradores. Não temos dúvida de se trata

de uma liderança orientada para as tarefas muito embora haja recompensa o que sobremaneira fomenta alguma motivação e, até, inspiração dos subordinados. Uma nota de realce é que “a liderança transacional é mais eficaz em períodos estáveis e de evolução lenta” (Afonso, 2011, p. 71). Em suma dizer que sobre este alicerce edifica-se a liderança transformacional entendida “como excelência da liderança transacional, no sentido de conseguir níveis de dedicação e desempenho dos colaboradores, para além dos conseguidos na liderança transacional” (Barracho, 2012, p. 175), segundo o que se pode ver a seguir.

3.2.5. Liderança transformacional

Na procura de enquadrar a teoria e a investigação sobre a liderança transformacional e transacional Rosinha (2009) apresenta suas visões que conduziram à designar as teorias de liderança transformacional e transacional como teoria de “Banda Larga” de Liderança (TBLL) (Bass & Avolio, 1994, 2004). São exploradas outras concepções de liderança transformacional e estabelecem-se relações com outras variáveis dando particular ênfase ao contexto militar” (2009, p. 61). Afonso (2011) corrobora Rosinha (2009) e outros autores (Bass, 1998; House & Aditya, 1997; Yukl & Howell) e reforça a ideia de que realmente “a liderança transformacional é particularmente eficaz em ambientes caracterizados pela incerteza, mudança e stresse” (2011, p. 69). Esta ideia está em linha com a ideia do Rouco (2012) quando afirma que “na liderança, organização, os líderes influenciam centenas e mesmo milhares de indivíduos” (2012, p. 44) num mundo cada vez mais de situações imprevisíveis e de incertezas decorrentes das dinâmicas presentes nas organizações. Com este propósito e tendo “as organizações como construções sociais” (Inocêncio, 2013, p. 45) parece-nos razoável ligar este tipo de organizações sociais com a liderança transformacional.

Partindo desta abordagem, a liderança transformacional “significa basicamente a liderança exercida por indivíduos que introduzem profundas mudanças na sociedade, nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, obtendo deles compromisso e empatia necessários para o alcance dos objetivos” (Barracho, 2012, p. 155). Este autor baseando-se nos estudos de Burns (1978) refere que com a liderança transformacional se identificam os “líderes esclarecidos que fazem apelo a valores morais positivos e a necessidade de alto nível dos seguidores” (2012, p. 173).

Na verdade, na teoria de liderança transformacional o grande destaque vai para as emoções e os valores reconhecendo-se deste modo o papel do líder em fomentar conhecimentos significativos para os seguidores (Rosado, 2010). Isto ocorre como “resultado da interação entre o líder e colaboradores, e tendo por base os comportamentos do líder” (Afonso, 2011, p. 67). Ainda o autor avança a ideia de que é a partir desta teoria que igualmente se “motiva e influencia os colaboradores para objetivos coletivos, transcendendo os seus próprios interesses” (2011, p. 67) - ver a Figura 3.



Figura 4. Componentes de liderança transformacional

Fonte: Afonso (2011).

Interpretando a figura acima, Afonso (2011) defende que um líder com comportamento de exemplo perante os seus colaboradores estará a provar carisma. Igualmente projetará uma estimulação intelectual quando transmite expectativas e estimula a intelectualidade no seio dos membros da organização. Uma outra nota de referência na liderança transformacional é a consideração individualizada e a motivação inspiracional que se prioriza pelos líderes. Isto se justifica pelo facto de “o desenvolvimento destes comportamentos quando autênticos e não pseudotransformacionais geram nos colaboradores confiança e empenhamento, levando-os a ultrapassar os seus auto-interesse em prol do grupo/organização” (Afonso, 2011, p. 68). Este paradigma coletivo de defesa de interesses do grupo permite distinguir a liderança transformacional da liderança transaccional.

Comparando as componentes da liderança transformacional e as da transacional verifica-se que a grande diferença entre as duas teorias se aponta no seguinte: A liderança transformacional “visa a transformação do grupo como um todo, através de uma liderança pedagógica que se traduza na definição de novos objetivos, de níveis mais elevados de aspiração (...) e concertação coletiva” (Jesuino, 1987 cit. por Afonso, 2010, p. 90). Pelo ângulo contrário “na liderança transacional, estabelece-se uma relação mais distante, mais formal (...). O líder transacional dirige e motiva os seus liderados na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando os papéis e exigências da tarefa; fazem apenas cumprir a rotina” (Barracho, 2012, p. 175). Este é o tipo de liderança tradicional segundo acrescenta Barracho, pois, nela as pessoas são automatizadas.

4. Liderança no contexto militar

A abordagem deste subponto inicia com a clarificação do termo contexto militar. Assim, o contexto militar compreende aos vários componentes, que se encontram associados designadamente:

Um conjunto de situações-tipo ou ambientes de atuações que, representando um amplo espectro de atuação (e.g., situações de paz, situações de combate, operações de apoio à paz), exprimem as exigências, o dinamismo e a incerteza, própria das atividades militares;

Um normativo relativo à “condição” de militar, fundado em valores e práticas de referência e previsto formalmente em letra de lei.

Uma estrutura hierarquizada de comando/direção. (Santos, 2014, p. 5).

Tendo em conta que o ambiente militar se caracteriza por um conjunto de situações-tipo a liderança transacional e transformacional se revela adequada. De tal é que, “a liderança transformacional, descrita como um estilo de liderança eficaz, tornou-se uma condição *sine qua non* nas organizações modernas, fundamental para a respetiva sobrevivência num ambiente de constante mudança” (Garcia, 2015, p. 343). Uma nota a sublinhar se explica pela complementaridade existente entre a liderança transformacional e transacional (Afonso, 2011). Na verdade, este autor socorrendo-se deste elo dos dois estilos de liderança, a liderança transacional é aquela que “envolve a atribuição de recompensas aos colaboradores em troca do seu desempenho” (2011, p. 71). Por seu turno o autor refere ainda na página 71 que a liderança transformacional se encaixa no contexto

militar “tendo por base comportamentos de líder carismático, inspiracional, intelectualmente estimulante e apoiante”.

A incorporação dos dois estilos de liderança na esfera militar abre espaços de auscultação dos outros intervenientes no processo de comando e liderança de tropas, pois, no cumprimento de quaisquer missões serão empenhados automaticamente “os subordinados na determinação daquilo que se pretende executar e como executá-lo” (Vieira, 2002, p. 94). O segundo argumento é de que em qualquer contexto militar no presente e no futuro, “tal como todas as outras organizações, precisa de uma liderança que inspire os seus elementos” (Leitão & Rosinha, 2007, p. 59). Considera assim que seja por isso que em diferentes níveis do comando e direção de tropas e nas adversidades do teatro de operações, independentemente dos meios e forças empenhados, exige-se dos líderes militares uma agilidade mental para decidir corretamente a melhor estratégia e tática de condução de ações seja no tempo de guerra como também no tempo de paz.

Mas para que os líderes militares exerçam corretamente as funções do comando de tropas necessitarão da ética e moral como importantes dimensões das componentes de liderança. Neste caso, a ética deve ser entendida como “princípios essenciais a que se deve subordinar a vida moral e a conduta do homem” e a moral como “ciência normativa que estabelece as leis da atividade livre do homem, as quais a vontade se deve submeter e, por isso, segundo as quais o homem deve confrontar as suas ações com a sua natureza humana e o seu fim último” (Cupertino, 1985, pp. 2-3).

Partindo deste pressuposto, o oficial das Forças Armadas de Defesa de Moçambique precisa de observar a ética e a moral na liderança dos outros militares, porque, na verdade, “a profissão militar é um autêntico sacerdócio, pelo que tem de constante exigência de disponibilidade de espírito, de frequente renúncia de comodismos, de sacrifícios sem conta, de lancinantes incompreensões muitas vezes, e de prossecução persistente de ideal sublime” (Cupertino, 1985, p. 1). Por um lado, esta visão conduz ao homem à necessidade de atuar no exercício das funções com uma liderança que permite uma autorrealização e aí a presença da liderança transformacional. Isto porque a liderança pressupõe conduzir os colaboradores com base numa liderança coletiva do grupo ou equipa visando o alcance e o compromisso com a missão a cumprir (Leitão & Rosinha, 2007). Seria uma lacuna discutir neste trabalho a liderança no contexto militar sem contudo, estabelecer as diferenças entre esta com a gestão, comando e direção.

5. Liderança, gestão, comando e direção

Neste espaço se pretende enfatizar as diferenças ou similaridades existentes entre liderança e gestão, liderança e comando e por ultimo, liderança e direção. Para iniciar importa-nos lembrar que segundo Vieira (2002)

o termo liderança, tanto por influência das doutrinas militares dos aliados da OTAN (sobretudo dos EUA), como pelo que ocorre nas esferas empresarial e política, tem vindo, nas nossas Forças Armadas, a substituir, progressiva e irreversivelmente, o termo chefia, acrescentando-lhe uma vertente científica que a definição de "chefia" do nosso dicionário não contempla. Mas, já em 1976, nas Noções Gerais de Administração, se reconhecia que a incessante solicitação de um conhecimento mais aperfeiçoado, capaz de permitir descobrir e desenvolver capacidades de chefia, tinha estimulado um rápido crescimento da investigação das ciências do comportamento, e que, enquanto prosseguia esta investigação com vista a formular uma teoria científica válida, era necessário, quanto mais não fosse por razões de ordem prática, reunir os conhecimentos já disponíveis (2002, p. 10).

Embora o conceito de liderança polissémico Vieira (2002) nos seus estudos aponta ser “um processo de influência do comportamento humano, isto é, motivar indivíduos a adotar um comportamento que de outro modo eles não adotariam” (2002, p. 15). Igualmente a liderança é encarada como “uma relação entre o líder e o seguidor, tal como a amizade é uma relação entre duas ou mais pessoas” (Leitão, 2007, p. 46). Também a liderança

é o processo de direcionar o comportamento dos outros para a realização de algum objetivo. Direcionar, nesse sentido, significa fazer os indivíduos agirem de certa maneira ou seguirem um determinado curso (...). O foco central da liderança é conseguir que as coisas sejam realizadas pelas pessoas (Certo, 2003, p. 315).

E, por esta via, Rosinha (2009) clarifica e delimita a diferença que se apresenta entre a liderança nas competências de comando e a gestão. O autor clarifica que nas competências de comando “os processos de liderança tende a ser informais, flexíveis e orientados para o futuro” (2009, p. 84). Nesta linha de análise e para de facto delimitar a diferença, ele diz que na liderança “os líderes usam técnicas imaginativas e visionárias procurando romper com o *status quo*” e, em contrapartida, “os gestores usam técnicas racionais centradas em tarefas e processos, procurando manter o *status quo* (2009, p. 83)

Partindo deste horizonte a liderança nas relações de comando surge orientada para o serviço da equipa sobre a qual desenvolvem-se os canais de comunicação entre os seus membros. Nestes termos a liderança no quotidiano é chamada a fazer uma “influência interpessoal exercida em uma situação por meio de um processo de comunicação humana à consecução de um ou mais objetivos específicos (...) motivar as pessoas a fazer o que precisa que seja feito” (Chiavenato, 2007, pp. 307-309). Isto decorre da visão puramente humanista caracterizada por uma colaboração entre o líder e os subordinados. Por isso, o líder deve se apresentar com “capacidades necessárias para, relacionando-se com todos aqueles que consigo trabalham, conseguir condicionar gradualmente os seus comportamentos e atitudes” (Araújo, 2002, p. 20). No caso específico do contexto militar isto é preciso porque “a organização militar é uma estrutura que depende da flexibilidade e da rigidez. A doutrina e a inovação devem caminhar a par uma da outra” (Rosinha, 2009, p. 84).

Voltando à gestão deve-se compreender que esta tem o seu *focus* para “o processo que tem o intuito de alcançar os objetivos e as metas de uma organização, de forma eficiente e eficaz, através de funções, *planeamento, organização, liderança e controlo* dos recursos disponíveis” (Reis & Silva, 2014, p. 23). Efetivamente por isso, os seus “processos tendem a ser formais, universais e orientados para a resolução dos problemas do dia-a-dia” e, nesse ponto de projeção, “cabendo ao gestor a imagem daquele que apenas executa o que é suposto fazer” (Rosinha, 2009, p. 84).

Em pequena conclusão, a ilação que tiramos do estudo do Rosinha (2009) na relação entre liderança, comando e gestão é de que, enquanto a gestão procura a estabilização e rotinização de processos, a liderança assenta em processos de mudança e criatividade no seio de qualquer organização incluindo a esfera militar. Segundo este autor,

A liderança constitui-se assim como um requisito do papel do Gestor e do Comandante, mas determinado apenas pela capacidade de influenciar os outros sem recurso à autoridade investida. Espera-se que todos os Comandantes e Gestores demonstrem liderança, mas não lhes é apenas exigido que liderem os outros. (2009, p. 87).

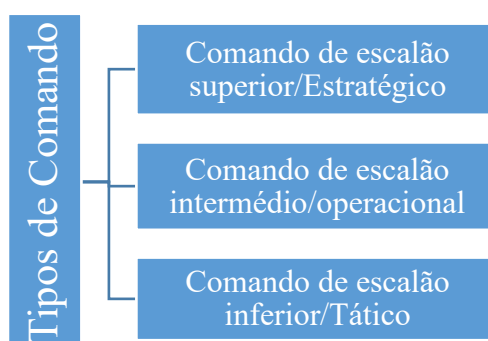
Igualmente o autor enfatiza que, entre comando e gestão, os dois termos devem ser encarados como “construtos diferentes”, pois as funções de gestão são típicas das organizações civis e que o comando se encontra no meio militar. Da mesma forma que o Exército usa a palavra “Comandante” para se referir a todos os militares que ocupam posições de

supervisão na Instituição Militar, as organizações civis usam o termo “Gestor” (Rosinha, 2009, p. 86).

Partindo deste propósito, temos a ponte de transição para uma análise da relação entre liderança e comando de tropas. Assim, a liderança, de acordo com Jesuíno (1996), tem como alicerce a arte de comando enquanto comando, segundo Araújo (2002), se traduz em “autoridade” (2002, p. 10) que, segundo Vieira (2002), trata-se de uma “autoridade conferida por lei e pelos regulamentos a um indivíduo para dirigir, controlar e coordenar forças militares” (Vieira, 2002, p. 13). Para Rouco (2012) a autoridade de comando “envolve a responsabilidade final das Forças Armadas” (2002, p. 33). É uma arte de comandar, cuja base se centra em princípios, disciplina hierárquica numa mútua colaboração entre as lideranças e os subordinados (Leitão & Rosinha, 2007; Vieira, 2002). Isto se explica efetivamente pelo facto de os contextos de ação militar apresentarem alterações significativas (Miguel, 1988) caracterizadas por um ambiente operacional cada vez mais difuso.

Neste ponto de vista, a ação de comando deve “exerce-se no quadro institucional, em conformidade com as leis, regulamentos e demais legislação, civil e militar, e apenas em razão de serviço ou por imperativo nacional” (Leitão & Rosinha, 2007, p. 35). Nesse ponto de vista “o comando militar a todos os níveis é a arte de tomar decisões, liderar, motivar, dirigir e controlar as forças militares no cumprimento das missões” (Rouco, 2012, p. 33) partindo de três tipos de comando: o comando de escalão superior – comando estratégico; o comando de escalão intermédio – comando operacional; e o comando de escalão inferior – o comando tático (ver a Figura 4).

Figura 5. Tipos de comando militar



Fonte: Leitão e Rosinha (2007).

O comando em unidades de escalão inferior tem como uma das suas características o facto de comandante estar mais presente e o comando exercido sobre os outros militares se torna, por isso, mais estreito. Quer dizer, aqui o comandante exerce a sua liderança diretamente e com viva voz. No escalão intermédio, o comando caracteriza-se por um afastamento do comandante superior. Este afastamento vai-se debilitando ao ser exercido nas grandes unidades nas quais os períodos de contacto ficam cada vez mais afastados aos subordinados, muito embora estes constituam a maioria a ser comandada (Leitão e Rosinha, 2007). Partindo deste ponto de vista a ação prática de comando não se desassocia à liderança, pois isso permite ter “a capacidade de conseguir que os outros façam o que nós queremos” (Barracho, 2012, p. 34). Nesse caso vertente, “a capacidade para influenciar os outros numa direção” (Rocha, 2010, p. 94) se torna importante de um lado. Por outro lado “resulta efetivamente da transformação do poder em influência” (Barracho, 2012, p. 38). Nessa linha, Araújo (2002) refere que uma vez essa influência conseguida sobre aqueles que conosco trabalham terá naturalmente alteração positiva de atitudes e comportamentos. Para o efeito a que reconhecer a forma de como liderar no dia-a-dia os outros militares. Quer dizer, uma partilha de objetivos comuns, vai permitir que haja sempre uma ação coletiva. E, aí a liderança “nunca pára verdadeiramente. Está sempre em curso. É dinâmica” (Araújo, 2002, p. 21). Para isto precisamos de uma liderança orientada para quatro dimensões: “conhecimento de si próprio, respeito pela individualidade dos outros, facilidade de comunicação e compromisso emocional” (Araújo, 2002, p. 29).

Isto se justifica pelo facto de que só se lidera, quando se tem a “capacidade de ativar as pessoas através da comunicação de objetivos e planos, estimulando o interesse e o envolvimento” (Cunha *et al.*, 2012, p. 551). Nesses termos, os líderes precisam de ter: (1) conhecimento dos homens por liderar e comandar, (2) relações humanas na base de confiança, respeito pela dignidade, (3) justiça e firmeza, por fim (4) bondade e exemplo (Anker III, 2013 & Courtois, 2012). Convoca-se assim, um estilo participativo de liderança e de estilo transformacional que igualmente “motiva e influencia os colaboradores para objetivos coletivos, transcendendo os seus próprios interesses em prol dos interesses da organização (Afonso, 2011, p. 67).

Em síntese, a discussão da liderança como elemento agregado do poder permite-nos constatar a grande diferença entre as dimensões comando/direção e a própria liderança em que nas dimensões comando/direção, a liderança é discutida sob um olhar apenas de

“arte de influenciar e dirigir subordinados, tendo em vista alcançar-se um fim determinado, de uma maneira tal que se consiga da parte daqueles confiança, o respeito, a coordenação leal e a obediência” (Vieira, 2002, p. 13). Portanto, não se pode comandar apenas os homens mas é fundamental que os líderes/comandantes aprofundem e consolidem “a aplicação de estratégias de influência, bem como de estilos de liderança utilizados na prática de Comando” (Rosinha, 2009, p. 345) de tropas no seu trabalho diário. O autor imbuído de experiência na prática do comando considera ser vital que se aplique uma liderança que permite a coesão “em contexto militar e em ambiente operacional, porque para além do cumprimento da missão, está em causa um valor maior, o valor da vida humana. É aqui, efetivamente que a ação de Comando e Liderança são cruciais, em particular quando é necessário desenvolver e dar respostas adaptativas a novas situações” (2009, p. 345).

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO MILITAR DE NÍVEL SUPERIOR

A procura de formação ou de qualificação como profissional está cada vez mais presente na vida dos distintos grupos profissionais, mas a formação em geral apresenta diferentes significados dependendo do campo da sua aplicação e do contexto. No contexto dos países europeus como França e Itália, o termo formação está ligado “à educação, preparação e ensino” enquanto nos países anglófonos se usa a expressão *teacher education* (Garcia, 1999, p.18). Estamos perante uma relação semântica ambígua entre os conceitos de ensino e formação. Por outro lado, Dias (2000, p. 65), fazendo uma análise dos dois conceitos mencionados, refere que o ensino se pode entender de três maneiras: (i) “esforço contínuo para impor à criança, modos de pensar e de agir que lhe são exigidos pela sociedade; (ii) no sentido de transmissão de conhecimentos por parte do professor (iii) criar condições para que o ser humano se desenvolva e cresça”. Esta última abordagem apresenta um sentido real da educação, entendida por Roldão (2012, p. 19), como um ensino “com valorização do conhecimento pedagógico”. Neste caso, a autora acrescenta que não é ensino de “modelo anacrónico e claramente não profissionalizante” (2012, p. 19).

Já no que concerne a formação, Dias (2000, p. 65) entende ser o processo de “criar condições para que o ser humano, por processo endógeno, se desenvolva consciente e livremente no sentido de se tornar pessoa, cidadão e profissional”. Por seu turno, Garcia (1999) refere que a formação constitui “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-se que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (1999, p. 19).

A este propósito, sustenta-se que o conceito de formação é suscetível a múltiplas perspetivas. Uma das perspetivas relaciona-se com o desenvolvimento pessoal, e a outra, é quando o indivíduo atinge um estado pleno desse desenvolvimento (Zabalza,1990). E é nessa linha de pensamento que Garcia (1999), citando Debesse (1982), distingue a formação da autoformação, que, na visão do autor, é feita de forma independente. Por sua vez, a hetero formação normalmente é organizada de fora para dentro e a interformação consiste em trabalho de equipa. Isto significa que a preocupação pela formação está cada vez mais crescente nos dias que correm. Por isso ela “inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, a conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeito e meio

(social, cultural e axiológico), aos estímulos e plano de apoio no processo” (Gonzalez Soto, 1989, p. 83, citado em Garcia, 1999, p. 19). E, deste ponto de vista, Bandeira (2006) considera que a formação não deve ser tomada como mera acumulação de conhecimento mas uma conquista por parte do formando. Face a isso, o autor salienta que a formação não só resulta da ação de ensinar dos docentes, mas sobretudo depende de um trabalho de teor pessoal.

A formação compreende vários tipos: (i) A formação inicial, a qual evolui para formação permanente ou contínua e formação em exercício; (ii) A formação em modelo de aperfeiçoamento que pode ser feita partindo de duas dimensões: a reciclagem ou atualização e o estágio em contexto profissional. Esta distinção ajuda a enquadrar a discussão que parte do contexto militar e cujo *focus* centra-se na formação superior militar inicial e na formação contínua como epicentro para a profissionalização no contexto de trabalho. Assim, de seguida, a formação passa a ser discutida partindo da sua evolução dentro do contexto da formação militar superior e especificamente em Moçambique.

1. Evolução da formação militar superior em Moçambique

A história da formação militar superior em Moçambique é recente, pois surge no período pós-independência, muito embora o ensino superior em Moçambique tenha o seu marco no período colonial. Estudos de Taimo (2010) indicam claramente a criação do “ensino superior em Moçambique e outra em Angola denominadas Estudos Gerais Universitários através do decreto-lei nº 44.530” (2010, p. 78) surge como continuação da presença da elite colonial em vários territórios em geral e em particular em Moçambique. Na verdade, de acordo com o autor, nesse período:

Dados mostram que o ensino secundário tinha poucos africanos e conseqüentemente a entrada ao ensino superior obedecerá à mesma lógica de privilegiar assimilados, os filhos de colonos e os filhos de indianos, por exemplo. De 280 alunos matriculados no primeiro ano do funcionamento dos Estudos Gerais, o número de moçambicanos (africanos negros) não chegava a uma dúzia, deixando claro que esta instituição, apesar das considerações expostas acima, respondia mais para os filhos de colonos residentes em Moçambique, de asiáticos e assimilados (2010, p. 78).

Face ao acima citado, analisar a formação no ensino superior começando pelo seu “marco histórico constitui uma oportunidade de reflexão sobre os caminhos trilhados, a sua

natureza e características, bem como a visão que hoje dá o suporte para a sua participação plena no desenvolvimento de Moçambique” (Premugy, 2012, p. 5).

Nesse contexto releva-se importante analisar as suas sucessivas etapas históricas partindo de 1962 a altura em que se criam os Estudos Gerais Universitários de Lourenço Marques (EGULM). Assim, Langa (2014) periodiza o ensino superior em três fases. A primeira fase compreende o período entre 1962 até 1975. A característica principal da primeira fase é de o ensino superior privilegiar a minoria branca e alguns filhos de negros que se identificavam com o sistema colonial. Uma nota de destaque nessa primeira fase vai para a transformação dos EGULM em Universidade de Lourenço Marques (ULM) a partir de 1968. Quer dizer, a ULM teve o seu rubro até à independência nacional (1975). Após a independência nacional o ensino superior entra na sua segunda fase cuja característica principal foi a transformação da filosofia da ULM de forma “a servir os desígnios de uma nação independente e com o desiderato do desenvolvimento como função primordial. A ULM foi rebatizada, em honra do fundador e primeiro Presidente da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), passando a designar-se Universidade Eduardo Mondlane” (Langa, 2014, p. 366). A terceira fase do ensino superior surge na década 80, em que “foram criadas duas novas instituições de ensino superior públicas: o Instituto Superior Pedagógico, criado em 1985, que em 1995 se tornou Universidade Pedagógica (UP), e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), fundada em 1986” (Langa, 2014, p. 371).

É também na década 80 que se desenham novas políticas para o ensino superior, pelo que, “a partir de 1995, o número de instituições de ensino superior cresceu a uma taxa rápida” (Langa, 2014, p. 371). Este facto está em linha com outros acontecimentos de 1990. Nessa década,

Moçambique adota uma nova Constituição da República que abre espaço para a introdução da democracia multipartidária e para a liberalização da economia, abrindo rumo para o fim da guerra civil que durou dezasseis anos e reclamou a vida de mais de 1 milhão de moçambicanos (...). Para o ensino superior, em particular, esta fase caracteriza-se pelo surgimento de provedores privados, por um lado, mas também pela contínua expansão de instituições públicas à escala nacional (2014, p. 366).

Partindo da referida expansão do ensino superior, Moçambique possui hoje um número acima de 40 IES entre públicas e privadas com 175 mil estudantes do ensino superior

(Santos, 2016). Efetivamente “a expansão das universidades procurou responder à procura do ensino pelo número crescente de estudantes que terminam o ensino secundário que querem e podem continuar os estudos” (Matos & Mosca, 2010, p. 298). Foi daí que para atender à demanda foram se expandindo IES públicas e privadas sobretudo para fora da capital moçambicana. Nesta dinâmica e no que concerne ao grupo das IES públicas, a nota de destaque vai para:

- (i) A UP que se expandiu através de delegações para quase todas as províncias incluindo alguns distritos de Moçambique;
- (ii) A Universidade Lúrio fundada em 2007 com sua reitoria na cidade de Nampula com delegações nas províncias de Niassa (Unango) e de Cabo Delgado (Cidade de Pemba);
- (iii) A Universidade Zambeze fundada em 2007, cuja reitoria está situada na cidade da Beira, província de Sofala. Esta tem suas delegações na província de Manica (Chimoio), província da Zambézia (Mocuba) e província de Tete (Cidades de Tete e Ulógue).

Das IES privadas que se expandiram para fora da capital Maputo se destacam:

- (i) A Universidade Católica de Moçambique fundada em 1995 com sede na cidade da Beira que se expandiu para Tete, Nampula cidade, Nacala, Pemba, Cuamba, Lichinga, Quelimane, Gurué e Chimoio.
- (ii) A Universidade Politécnica fundada em 2003 com delegações nas províncias de Zambézia (Quelimane), Nampula (cidade de Nampula e Nacala), Tete e Gaza (Xai-Xai).

Foi a partir deste contexto que, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 14 da Lei n.º 5/2003, de 12 de Janeiro e no artigo 47 da Lei n.º 18/97, de 1 de Outubro do Conselho de Ministros, é criada a Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM “MSM”) através do Decreto n.º 62/2003, de 24 de Dezembro como estabelecimento militar de ensino superior das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) (Estatuto da AM “MSM”).

Uma nota de realce é de que AM “MSM” resulta da transformação da ex-Escola Militar criada em 2 de Outubro de 1978. Hoje a AM “MSM”:

Enquanto estabelecimento de ensino superior insere-se no sistema de ensino superior público, satisfazendo e respondendo à satisfação das necessidades das FADM caracterizando-se, essencialmente, por visar a preparação de quadros

altamente qualificados com competências e capacidades para comandar em situações de risco e de incertezas típicas do conflito armado, através de uma formação científica que responda e satisfaça as qualificações profissionais determinadas, uma formação comportamental consubstancia numa sólida educação militar, moral e cívica (...) (Plano Estratégico AM MSM, 2016-2020, p. 2).

Trata-se de uma formação militar superior de oficiais com o nível de licenciatura para ascensão nos Quadros Permanentes. E para aprimorar este tipo de formação a AM “MSM” aponta os seguintes objetivos:

- A) Proporcionar aos oficiais uma sólida preparação de base de nível superior em moldes idênticos aos das universidades e outras instituições de ensino superior, preservando o Património Histórico e experiências militares de que o país dispõe e orientada por um conjunto de qualificações e competências aplicáveis à complexidade e diversidade resultantes da servidão da sociedade no contexto da Defesa Nacional;
- B) Garantir uma formação técnico-científica de nível superior através de aquisição de conhecimentos e dinâmica intelectual indispensável ao contínuo processo de acompanhamento do saber;
- C) Proporcionar aos oficiais uma formação científica para a satisfação das qualificações profissionais essenciais no âmbito de exercício das atividades de defesa militar;
- D) Prover uma formação comportamental assente na educação militar, moral e cívica, orientada para o cultivo de valores de carácter, honra e lealdade, alto sentido de responsabilidade de dever patriótico e de disciplina;
- E) Assegurar o desempenho nas funções de comando, direção e chefia como educadores e instrutores no processo de desenvolvimento da componente militar da Defesa Nacional (Estatuto da AM “MSM”, 2003).

É a partir dos objetivos acima plasmados que se pretende discutir a questão da formação superior militar tendo em conta que a eles estão associados os desempenhos esperados:

Para além do conhecimento técnico-científico necessário ao exercício de uma profissão, os jovens licenciados devem possuir igualmente um conjunto de competências importantes como: a capacidade de estabelecer e manter a comunicação, o trabalhar em grupo, o sentido e a assunção da responsabilidade, a iniciativa, a capacidade para tomar decisões e assumir os riscos, espírito

profissional, sentido de competição e sentido de serviço à comunidade (Chale, 2010, p. 5).

Face a isto passemos a discutir de maneira teórica a formação superior militar de nível de graduação partindo daquela que se efetua na AM “MSM”.

2. Uma formação superior e militar

O debate sobre a formação superior militar ou ensino superior militar passa necessariamente por uma clarificação dos termos “formação superior militar” ou “ensino superior militar” em primeiro lugar. Assim, na expressão “ensino militar superior”, o termo ensino aparece guarnecido com dois qualificativos: ela “é militar e é superior” (Dias, 2000, p. 156).

O qualificativo superior deve ser encarado como “uma mudança de paradigma de ensino e aprendizagem e mais desafios para a missão da universidade, novas maneiras de organizar situações de aprendizagem, novas maneiras de aprender, de pensar e novos papéis para os professores e para os estudantes” (Barbosa *et al.*, 2016, p. 20). Igualmente é ensino superior por se tratar de “preparação de nível superior - em diversas áreas - de um conjunto coerente de pessoal especializado para desempenhar a multifacetada atividade” (Sampaio, 2005, p. 1).

Por seu turno o qualificativo militar refere-se à formação militar. Nesta linha de pensamento, “a formação militar abrange a preparação militar e técnico-profissional do militar e realiza-se, essencialmente, através da frequência de cursos, instrução, estágios e treino operacional e técnico, consoante a classe, categoria, posto e especialidade a que o militar pertence ou se destina” (Art.º 71 da Lei 4/98, 17 de Fevereiro, p. 95). Neste caso, a formação militar para a classe de oficiais é “mais orientada no sentido do comando de vários escalões ao longo da carreira, o que implicou a necessidade de uma formação inicial mais global, que assegurasse os conhecimentos necessários para o desempenho de diversas funções, desde a de educador do povo, à de administrador” (Borges, 2004, p. 121).

Partindo deste pressuposto, se cria Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM “MSM”) como estabelecimento de ensino superior militar na base do decreto nº62/2003 de 24 de Dezembro. Esta resulta, segundo Frazão (2010), da transformação da Escola Militar criada em 1978 com sede em Nampula. AM “MSM” iniciou as suas atividades

em 2005 e destina-se a formar oficiais para os quadros permanentes, desenvolvendo atividades de ensino, investigação e de apoio à comunidade. Assim para o presente trabalho se adota o termo “formação superior militar” virado para os cursos de graduação em ciências militares na AM MSM com a duração de quatro e cinco anos letivos. Na verdade a formação superior militar constitui o pilar da primeira etapa de toda uma formação no ensino superior militar. Trata-se de uma formação superior militar inicial que serve de base para o exercício das respectivas funções na respectiva especialidade (Ribeiro, 2009). Na visão de Mesquita & Machado (2017) “a formação inicial é uma etapa peculiar” (2017, p. 52) que está ligada “essencialmente com a obtenção de qualificações e aquisição de competências para ingresso nos quadros permanentes” (Santos, 2013, p. 2), de um lado. Por outro, são qualificações que “habilitam ao ingresso nas diferentes categorias, visando a habilitação profissional do militar e aprendizagem de conhecimentos adequados às evoluções da ciência e tecnologia e, bem assim, ao desenvolvimento cultural” (Ribeiro, 2009, p. 8).

Para que isto ocorra, na AM “MSM” são tomados em conta algumas etapas e dimensões. Das etapas temos a salientar as seguintes:

- (i) Etapa de realização de inscrições em todos os centros provinciais de recrutamento militar (CPRM) existentes em todo país;
- (ii) Etapa de inspeção médica de todos inscritos;
- (iii) Etapa de provas psicotécnicas;
- (iv) Etapa de realização de exames escritos e provas de aptidão física sob coordenação dos CPRM e sob orientação de docentes da AM “MSM”.
- (v) Etapa de prova de aptidão militar com uma duração de trinta dias.

Terminadas todas etapas os aprovados se matriculam como estudantes do primeiro ano no curso de formação de oficiais (CFO) no referido ano letivo. Assim ingressam nos cursos de formação superior militar cidadãos civis e militares de acordo com o nº de vagas disponíveis em cada ano letivo. Os cursos de formação superior militar inicial em geral têm a duração de 4 anos cujo grau é a licenciatura em ciências militares. Partindo deste ponto de vista importa salientar que, como se pode ver na Figura 1, a formação superior militar na AM “MSM” está orientada para três dimensões:

- (i) Dimensão da formação científica geral de nível superior, que se realiza “através de aquisição de conhecimentos e dinâmica intelectual indispensável

ao contínuo processo de acompanhamento do saber” (Estatuto AM “MSM”). Ela tem sido ministrada nos primeiros anos dos cursos tendo como suporte a compreensão das matérias de cada especialidade.

- (ii) Dimensão da formação científica de índole técnica, que visa a satisfação das qualificações profissionais inerentes a cada especialidade;
- (iii) Dimensão da formação comportamental, a qual é “consubstanciada numa sólida educação militar, moral e cívica, tendo em vista desenvolver nos estudantes os atributos de caráter, em especial o alto sentido do dever, da honra e lealdade, da disciplina e as qualidades de comando e chefia inerentes à condição militar” (Estatutos da AM MSM) segundo a figura a baixo.

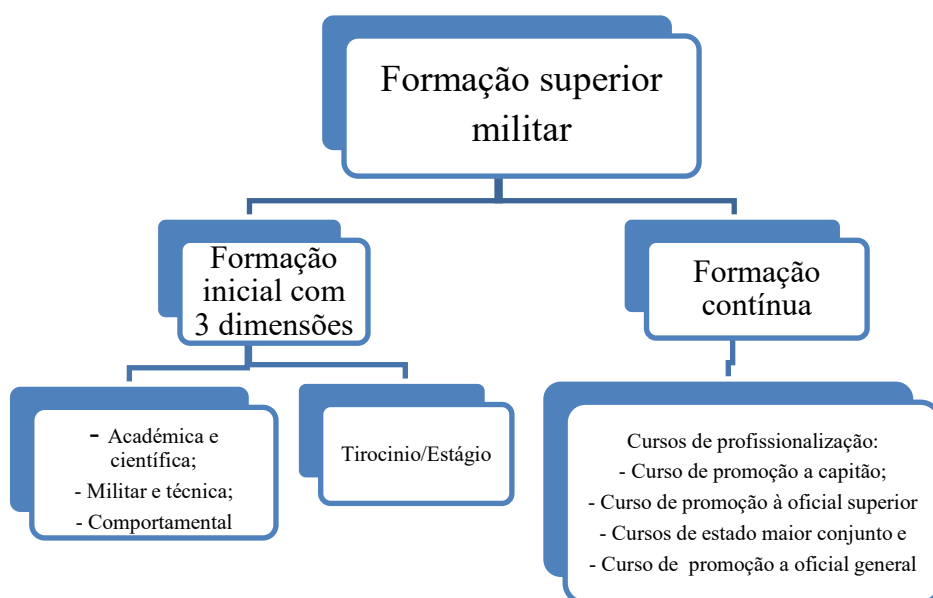


Figura 6. Características da formação superior militar nas FADM

Fonte: Autor

Afirma Santos (2013) que, das três dimensões integradoras da formação superior militar do tipo inicial, constata-se que a dimensão comportamental “tem uma importância acrescida”, assim como implica “mudança ao nível das atitudes e dos comportamentos e conduz a transformações individuais e coletivas, decorrentes de um conjunto de estímulos aplicados sobre as pessoas separadamente e sobre pequenos grupos/equipas, perseguindo-se, em qualquer dos casos, uma certa conformidade na atuação em contexto real” (2013, p. 6). O mesmo autor explica:

O que se pretende, por parte dos militares, é que exista alinhamento, conexão e coerência comportamental com o código de valores específico e o conjunto de

práticas de referência requeridos/valorizados em contexto castrense, em prol de uma adequada “expressão social externa” e da referida “superação de objetivos” previamente assumidos, o que ajudará a criar um tipo de rotina, autorregulável, que privilegie a exigência de qualidade e a constância de atuação (2013, p. 6).

No entanto importa salientar que todas as dimensões anteriormente mencionadas englobam a orientação do ensino na AM “MSM” permitindo assim que os futuros oficiais ascendam aos níveis de hierarquia militar dentro dos Quadros Permanentes das FADM. Nestas circunstâncias torna-se relevante que sempre se aprimore a dimensão comportamental ao longo da formação superior dos oficiais tanto nos cursos de licenciatura como também nos cursos de profissionalização ou seja contínuos. Isto porque se assume que

não é exclusivamente a “farda”, “a pontualidade”, o espírito de cidadania; é também a cultura permanente dos valores da instituição (a qual se constrói em parte com o rigor do cerimonial, com uma maior ligação às unidades que irão servir, com mais visitas, mais conferências, com experiências de militares mais antigos, mais exercícios militares no terreno...), é a tomada de consciência de que a função primária de comandar é diferente de mandar (é a vida e não o emprego dos soldados que está em causa), é a noção de que servir o País está sempre em primeiro lugar (Borges, 2004, p. 122).

3. Profissionalização e desenvolvimento profissional

A formação profissional assume uma importância fulcral no mundo de trabalho cada vez mais complexo e competitivo e é por isso que “a dimensão profissional tem vindo a assumir uma relevância cada vez maior no quadro dos sistemas de educação e de formação” (Campos, 2001, p. 33). Face a isto, a formação profissional em qualquer contexto de atividade se orienta para “o contexto de trabalho, como aquisição/modificação de práticas profissionais” (Rodrigues & Ferrão, p. 83).

Na verdade, a formação profissional deve ser concebida de maneira contínua independentemente do contexto profissional tendo em conta que ela “não se destina apenas a capacitar para analisar, compreender e explicar a realidade. Visa também preparar para nela intervir, transformando-a” (Campos, 2001, p. 4). Como refere Rosinha (2009) “o desenvolvimento profissional dos Oficiais/Comandantes (...) tem por base formação superior, cursos de qualificação e cursos de promoção. Ao longo da carreira e após cada uma das fases de formação o oficial ocupa diferentes cargos de comando”

(2009, p. 90). Neste ponto de vista, a formação profissional deve se traduzir na mobilização de “competências e capacidades necessárias ao desempenho da função profissional” e igualmente gerar “oportunidades de promoção na carreira e de autodesenvolvimento contínuo, na medida em que os objetivos organizacionais possam ser compatíveis com as expectativas individuais” (Lopes & Picado, 2010, p. 14).

Mas não devemos continuar a pensar numa formação profissional de cariz tradicional. Precisamos de sair da caixa hermeticamente fechada para responder a questão da profissionalização e desenvolvimento profissional. Neste prisma, Flores (2016) refere que a grande questão do desenvolvimento profissional consiste na “valorização das experiências dos diferentes atores (...) através da partilha e pelo trabalho de equipa.” (2016, p. 34). Nessa senda o autor reconhece que isto “permite antecipar as limitações tradicionais do profissionalismo” (2016, p. 34). Trata-se certamente em “construir competências em contexto profissional” (Campos, 2001, p. 37) porque efetivamente a profissionalização e o desenvolvimento profissional assim exigem num mundo de trabalho cada vez mais competitivo. Passos *et al.* (2006) definem o termo desenvolvimento como “predicado de um processo cíclico e reflexivo de examinar e questionar a própria prática” (2001, p. 21). Por seu lado, o desenvolvimento também “pressupõe uma evolução e continuidade que leva a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua vida profissional” (Baptista, 2010, p. 36, citando Garcia, 1999). Nessa linha, Dutra (2008) entende o desenvolvimento das pessoas como a renovação do conhecimento, quer dizer, um crescimento ou uma mudança intelectual de maneira qualitativa.

O desenvolvimento resulta ainda da formação profissional e responde à questão do desenvolvimento profissional. A formação profissional está ligada às nossas vidas pessoais e torna-nos capazes de lidar eficazmente com a profissão e com o contexto a partir do qual realizamos a nossa atividade (Day, 2001 & Sá-Chaves, 1997). Porém no ponto de vista de aplicação do conceito de desenvolvimento ele não se restringe só ao campo intelectual, mas é multidimensional. Assim a sua abordagem igualmente abrange as esferas: fisiológica, moral, económica, humana, social e profissional (Moreira, 2009; Baptista, 2010; Garcia, 1999). Por seu turno, o desenvolvimento profissional está relacionado com as competências e o seu saber-fazer profissional, a liderança, o planeamento do seu desenvolvimento pessoal e sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento (Day, 2001, p. 15).

Rebatendo o conceito de desenvolvimento profissional, Chiavenato (2009) considera que se trata da “educação profissional que aperfeiçoa a pessoa para uma carreira dentro de uma profissão preparando-o para assumir funções mais complexas” (2009, p. 388). É nessa visão que Santos (2013) considera o desenvolvimento profissional como sendo uma formação contínua que se projeta ao longo da carreira “no sentido de proporcionar a melhor preparação para o desempenho dos cargos passíveis de serem ocupados em cada momento e permitir assumir funções mais complexas e de maior responsabilidade à medida que se progride na hierarquia” (2013, p. 2).

Para Passos *et al.* (2006), o desenvolvimento profissional é um “processo pessoal, permanente, contínuo (...). É o crescimento ao longo da vida” que integra “práticas sociais e às quotidianas” (2006, p. 195). Na ótica deste autor, o desenvolvimento profissional é um tipo de formação que está ligado à prática sobre a experiência por intermédio dos dois elementos que a promovem: (i) contextos da prática e (ii) a participação reflexiva colaborativa sobre a prática. Este facto permite a melhoria da qualidade dos profissionais e a sua ação na profissão. Quer dizer, os profissionais aplicam a teoria resultante da sua formação teórica à prática para o seu próprio desenvolvimento profissional (Baptista, 2010 & Sá-Chaves, 1997). Este processo mostra-se importante quando ajuda “a romper com a cultura individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo” (Imbernón, 2010, p. 64). Na verdade, trata-se de aprender a aprender (Cunha *et al.*, 2012) e isso significa dizer, segundo Ghedin (2009) citando Pimenta (2000), que para o profissional:

Os saberes da experiência são constitutivos de sua profissionalidade e somam-se aos saberes teóricos adquiridos na formação inicial e no processo de formação contínua (...). O conceito de saber aqui é sinónimo de conhecimento, é sinónimo de experiência sistematizada e refletida, portanto é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente (2009, p. 6).

Significa que o profissional deve “saber tirar lições da experiência, saber transformar a sua ação em experiência; Saber descrever como se aprende; e saber funcionar em duplo ciclo de aprendizagem” (Mesquita, 2016, p. 73). E isto só pode ocorrer ao longo da formação profissional quando forem observadas as três etapas a que se referem Carvalho e Freire (2009, p. 6): a da formação profissional (a etapa que prepara o homem para a

profissão); a do treinamento (a que adapta o homem a uma função) e a do aperfeiçoamento ou desenvolvimento profissional (a que aperfeiçoa o homem para a carreira).

4. Formação profissional dos militares em Moçambique

Partindo das visões apresentadas acima passa-se a abordar a formação profissional para o contexto militar tendo que as escolas práticas (EP) dos três Ramos (Exército, Força Aérea e Marinha de Guerra) e o instituto superior de estudos de defesa Tenente-General Armando Emílio Guebuza (ISEDEF) são os estabelecimentos de ensino militar responsáveis pela formação profissional dos oficiais dos Quadros Permanentes das FADM. Neste cenário é através das EP e do ISEDEF que se realizam os cursos de especialização, aperfeiçoamento e promoção dos oficiais aprimorando-se deste modo o desenvolvimento profissional. É por intermédio deste que “os líderes militares do futuro garantirão uma crescente confiança em si mesmos, intrepidez, franqueza, competência de previsão e dedicação, assim se tornando líderes inspiradores que sabendo merecer o respeito e confiança dos seus subordinados, estimularão a obediência e o respeito” (Vieira, 2002, p. 9). E assim os oficiais terão cada vez mais “a melhor preparação para o desempenho dos cargos de maior responsabilidade, na medida que esses militares progredirem na hierarquia” (Santos, 2013, p. 2). Por esta via os oficiais poderão melhor liderar os seus homens em situações operacionais adversas (Leitão & Rosinha, 2007) tanto em tempo de paz como em tempo de guerra.

a) As EP das FADM

Nas FADM existem quatro (4) EP que merecem o seu destaque no presente trabalho. Assim temos:

- (i) A EP do Exército situa na Província de Maputo, distrito da Manhiça-sul de Moçambique;
- (ii) A EP da Força Aérea de Moçambique que se localiza na Base área de Mavalane igualmente na cidade de Maputo;
- (iii) EP da Marinha em Metangula, Província de Niassa, no norte de Moçambique;
- (iv) EP de serviços na cidade da Beira, Província de Sofala.

É basicamente nestas EP onde os oficiais graduados pelas Academias Militares dentro e fora do país realizam a sua formação contínua. Graduados de dentro se referem os oficiais graduados da AM “MSM”. Opostamente temos os graduados aqueles oficiais que na base de acordos de cooperação com outras academias militares fizeram a sua licenciatura em

ciências militares. E, tendo em vista que a formação contínua constitui “um dos elementos centrais na sociedade de conhecimentos e torna-se um fator decisivo para o sucesso das organizações e para a valorização das pessoas” (Lopes & Picado, 2010). Isto na esfera militar responde à questão da profissionalização dos oficiais das FADM, pois, se torna uma exigência nos dias que correm. Deste ponto de vista vinca-se que a profissionalização dos oficiais, “partindo de uma licenciatura em ciências militares com a duração de cinco anos lectivos, prevê, ainda, como cursos de formação, o curso de promoção a Capitão” (Chale, 2010, p. 5). Assim “as escolas práticas constituem um subsistema de formação de oficiais para as FADM bastante valioso, sem o qual a formação não é completa”, porquanto “a missão destes estabelecimentos de ensino militar visa complementar a formação através da realização de tirocínios, estágios, especialização e curso de promoção de capitão” (Chale, 2010, p. 15).

Portanto este tipo de curso habilita o oficial a desempenhar funções de comando e liderança no respetivo escalão (Filho, 2012) a partir das EP. Depois do curso nas referidas escolas os oficiais prosseguem os cursos no ISEDEF.

b) ISEDEF

De ponto de vista de contextualização o ISEDEF foi criado pelo decreto 60/2011 como estabelecimento de ensino superior militar. A principal missão do ISEDEF é “assegurar a formação contínua dos oficiais dos Quadros Permanentes, promovendo o desenvolvimento das forcas armadas nos planos científicos, doutrinários e técnicos-militar e apoiar a formulação do pensamento estratégico nacional, através de estudo, formação e divulgação das questões de defesa e segurança” (Artº 5 dos estatutos do ISEDEF). Nestes termos, no ISEDEF se realizam cursos “destinados a preparar os oficiais para o exercício de funções de nível superior na estrutura orgânica aprovada. Os curricula destes cursos estão naturalmente adaptados ao desempenho profissional requerido pelas futuras funções” (Rouco, 2012, p. 29). Trata-se, segundo Guerreiro (2013), de formação superior militar profissional que “se torne possível ministrar um ciclo de estudos e isso incorpora um projeto significativamente ambicioso” (2013, p. 10). Portanto, são realizados

os cursos de promoção e qualificação que tenham por objetivo complementar os seus conhecimentos profissionais e a sua cultura militar, relacionando-os com aspetos fundamentais, tanto no quadro nacional como internacional, da problemática da defesa, no sentido do desempenho de funções de comando e

estado-maior que competem aos oficiais superiores e aos oficiais gerais, em tempo de paz e em tempo de guerra (Borges, 2005, p. 8).

É partindo deste contexto que no ISEDEF se frequentam “o curso de promoção a oficial superior, o curso de estado-maior conjunto/combinado, o curso superior de comando e direção e o curso de promoção a general, a par de vários outros de especialização” (Chale, 2010, p. 5). E assim “dentro da carreira o oficial desenvolve-se, com a formação contínua prevista no estatuto militar das forças armadas (EMFAR), até atingir o topo da hierarquia” (2010, p. 5). Este tipo de formação para os oficiais é bastante importante, pois, se torna:

Essencial para a construção de um projeto de vida, mesmo após a saída das fileiras. Alguns deles, já com muitos anos passados após o cumprimento do serviço militar, ainda manifestam o seu reconhecimento pela mais-valia que obtiveram, não só pela formação obtida, mas também pela experiência profissional, pelos hábitos de trabalho interiorizados, pelo sentido de responsabilidade e de disciplina que assumiram ao longo da vida (Guerreiro, 2013, p. 1).

Na realidade, trata-se de cursos de atualizações doutrinárias baseados num leque de conhecimentos militares que habilitam o oficial à promoção para o respetivo posto e ao escalão a que pertence havendo para o efeito uma vacatura. Tais cursos se alinham ao processo de desenvolvimento militar profissional. Em síntese, a formação superior militar profissional assume um caráter prioritário, pois, ela constitui um elemento fundamental para a prática de comando e direção de tropas numa altura de incerteza estratégica em que “só se pode contrariar com Conhecimento, que passou a ser uma das melhores armas dos soldados”, porquanto “a doutrina, procedimentos pré-planeados, pessoal motivado e equipamento adequado, continuam indispensáveis, mas não chegam. É preciso saber pensar, mesmo em situações limite” (Guerreiro, 2013, p. 1).

5. Componentes da formação superior militar profissional

A formação superior militar profissional tanto de nível de graduação que é feita na AM MSM assim como a formação meramente para a promoção para escalões de comando e direção das tropas que se realiza no ISEDEF e nas EP se caracteriza por três componentes: a formação para a integração, a formação científico-tecnológica e a formação prática em contexto de trabalho.

i. Componente de formação para a integração

Este tipo de formação visa dotar os formandos de competências básicas nos domínios pessoal, comportamental e organizacional. Nesta componente a formação é basicamente de índole científica geral servindo de suporte para o desenvolvimento das matérias de cada curso o que assegura no futuro a valorização profissional permanente (Regulamento da AM “MSM”, 2005). Com este propósito o ensino ministrado é “em moldes semelhantes aos do ensino universitário, no que se refere à duração das aulas e à forma de abordagem das diversas matérias, sem prejuízo da adoção de métodos pedagógicos que seja considerados mais adequados, nos casos em que a experiência o aconselhar” (Regulamento AM “MSM”, 2005, p. 82). Igualmente nesta componente se cuidam os aspetos comportamentais partindo dos valores culturais e patrióticos e focalizados para a educação militar, moral e cívica visando alcançar o alto sentido de dever, honra, lealdade e disciplina (Borges, 2005).

ii. Componente de formação científico-tecnológica

Esta componente desenvolve-se tendo-se “por base áreas científicas, desenvolvimento académico e nível científico do ensino ministrado, bem como atividades de investigação científica, desenvolvimento e inovação as quais devem, repercutir-se numa eventual maior proximidade ao meio universitário” (Academia Militar, 2016-2020, p. 3). Como nos referimo-nos em momentos anteriores neste estudo “a formação científica de base, que é dada nos primeiros anos de cada curso, sustenta tanto o desenvolvimento e compreensão das matérias lecionadas quer, futuramente, à obtenção de novos conhecimentos consequentes da acelerada evolução do conhecimento” (Academia Militar, 2005). Por tal e nestes moldes se efetua durante os estudos na AM “MSM” a formação científica de índole técnica e tecnológica cujo objetivo visa proporcionar as qualificações profissionais indispensáveis ao cumprimento de funções técnicas, no

âmbito de cada especialidade. Tudo isto significa dizer que esta componente de formação faculta que os estudantes e futuros oficiais possam aprimorar os aspetos científicos, técnicos e gerais da especialidade. Em síntese e de acordo com Pereira (2010) a formação científica e técnica, bem como alguns cursos de especialização têm sido um contributo essencial para o desenvolvimento profissional dos militares. Na tentativa de estabelecer a ligação entre as componentes ora em análise, transitemos para a componente de formação prática em contexto de trabalho.

iii. Componente de formação prática em contexto de trabalho

Na formação prática militar “a formação em contexto de trabalho (FCT) é uma metodologia emergente, flexível às diferentes necessidades de formação versátil, porque aproveita todos os recursos tecnológicos ao dispor das forças (Simuladores, multimédia e formação a distância)” (Rosa, 2014, p. 3). A prática em contexto de trabalho é concebida “como um ‘espaço e tempo’ de socialização profissional, analisando como é que o indivíduo se socializa com a profissão, se constrói, desenvolve profissionalmente” (Rita, 2013, p. 71). Deve-se realçar que isto se articula com a perspetiva de Rosa (2014) quando sublinha que se trata de “uma formação eminentemente prática, que visa consolidar a aprendizagem através de uma atitude reflexiva das vivências” (2014, p. 3). Uma das características deste tipo de formação é o trabalho colaborativo, ou seja, o trabalho em equipa é elemento aglutinador dos militares. Por tal, o espírito de corpo e ajuda mútua tem sido uma prioridade.

No contexto das forças armadas moçambicanas a prática em contexto de trabalho se efetua em estabelecimentos de ensino militar como são os casos da Academia Militar Marechal Samora Machel e das escolas práticas dos ramos das FADM. O destaque nesta matéria vai para a realização de aulas práticas de campo, laboratoriais e através de simuladores ao nível das especialidades. Igualmente se realizam estágios, tirocínios para além de cursos de promoção em vários escalões de hierarquia. A FCT pode ocorrer em três situações:

1. Logo na formação inicial de especialidade ou em qualificações posteriores (na transição de especialidade dentro da mesma área funcional) sob a forma de formação de curta duração, sob a forma de formação em alternância, através da rotatividade entre métodos de treino ou formação (i.e.; Simuladores, sala de aula, plataformas multimédia ou em e-learning), um

misto de aprendizagem de conhecimentos teóricos e implementação desses conhecimentos em contexto de trabalho.

2. Na aprendizagem dos conhecimentos teóricos (formação de longa duração, quer seja no âmbito da especialidade inicial ou na formação contínua), inicialmente aprendidos em local próprio (aprendizagem formal) e que posteriormente são vertidos e contextualizados na unidade de colocação, digamos que se trata da contextualização prática dos conhecimentos inicialmente apreendidos.
3. Por último a FCT pode ocorrer, ato contínuo, quando os níveis de desempenho do militar (i.e.; durante o treino coletivo) descerem abaixo de um determinado nível de proficiência desejada, referimo-nos ao Padrão de Desempenho Operacional (PDO), constante da curva do treino. Esta situação pode ocorrer por variadíssimas razões (e.g.; ausência prolongada da função, adaptação a um novo equipamento de referência), a FCT surge como se tratasse de um refrescamento, o militar é sujeito a uma prática acompanhada por um tutor, associado a um reviver de conhecimentos teóricos, que o levará a atingir os níveis desejados (Rosa, 2014, pp 3-4).

Desta forma a prática em contexto de trabalho é espaço-chave de qualquer formação em geral e em particular para a formação inicial no âmbito de um processo de “aprendizagem profissional” (Rita, 2013, p. 96).

Ensaçando práticas de comando e liderança os estudantes militares aprofundam os seus horizontes no que concerne a prática profissional em contexto próximo à realidade de campo de batalha. Se consolida o espírito de liderança e forma a mestria combativa por meio de treino permanente. O termo mestria neste caso se refere ao conhecimento prático mais apurado da preparação das tropas. É a forma de elevar o domínio da técnica de combate. Por sua vez, as práticas laboratoriais constituem espaço de prática, como argumenta Rita (2013), e nelas se corrigem os comportamentos menos apropriados ou inadequados e se desenvolvem os comportamentos desejados, contextualizados e inovadores. E isto só pode ser feito junto dos profissionais de cada especialidade nos tirocínios dos estudantes, estágios e em cursos de atualizações de oficiais. Com este propósito Ghedin (2009), citando Pimenta (2000) anota similitudes entre a profissionalidade militar e a profissionalidade docente:

Isso significa dizer: os saberes da experiência que os profissionais militares acumulam ao longo da carreira serve-lhes de constitutivos de sua

profissionalidade e somam-se aos saberes teóricos adquiridos na formação inicial e no processo de formação contínua. Este saber formado pelos saberes que vem da própria prática, portanto, da experiência de estar sendo professor, são elaborados pelo professor a medida que constrói sua profissionalidade. O conceito de saber aqui é sinónimo de conhecimento, é sinónimo de experiência sistematizada e refletida, portanto é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente. Associado e aliado ao conceito de saber está o conceito de profissionalidade, quer dizer, o professor precisa saber para ser profissional. Este, de um certo modo, é um dos conceitos que está posto como ação no processo de formação de professores. O professor precisa do saber e este saber é sinónimo de um conjunto de conteúdos que o professor precisa dominar para tornar-se o profissional da educação. Mais do que isso também é um profissional do ensino, quer dizer, o professor é aquele sujeito que detém um conjunto de saberes que lhe possibilita atuar profissionalmente na área do ensino (2009, p. 6).

Tendo analisado o saber na prática do contexto no âmbito do processo da formação militar profissional, importa discutir as dimensões integradoras da formação. A análise que nos propomos fazer vai nos permitir interligar as tais dimensões da formação nos estabelecimentos de ensino militar existentes em Moçambique e nas forças armadas.

6. Dimensões da formação militar profissional

A formação na sociedade em franco desenvolvimento coloca desafios aos profissionais de todas as áreas e sobretudo aos profissionais militares. Estes como tantos outros devem exercer as suas funções com base em valores e princípios de conduta visando a regulação da sua ação no comando e liderança dos outros homens. É deste princípio que se convocam algumas dimensões imprescindíveis a serem tomadas em conta no processo da sua formação profissional. Assim na formação militar profissional indissociavelmente são apontadas como alicerce da referida formação as dimensões éticas, política, epistemológica, técnica e estética.

6.1. Dimensão ética

Aos profissionais em geral e em particular aos que atuam na esfera militar na sua função ou ainda na prestação de serviços à sociedade e nas diversas relações nas quais se envolve

a conduta humana exige-se a observância da ética. São várias as razões que justificam o estudo da ética como parte integrante da formação militar profissional, até porque:

As questões éticas, entendidas como dimensões complexas e integradoras, onde se imbrica o racional e o emocional, o afetivo e o intuitivo, o pensamento e a ação, o objetivo e o subjetivo, extravasam a reflexão sobre os valores e intersticiam-se no quotidiano dos indivíduos e das comunidades, contribuindo para que aí equacionem os seus sentidos individuais e coletivos (Caetano & Silva, 2009, p. 50).

Segundo Monteiro & Ferreira (2013), uma das razões do estudo da ética é o facto de atravessar vários campos ao nível da formação profissional em geral e em particular para a formação militar profissional que “radica na pessoa humana como fonte de valores e produtora de valores” (2013, p. 6.). Assim no ponto de vista conceitual a ética é uma “ciência que trata da ambivalência entre o bem e o mal e estabelece o código moral de conduta” (Oliveira, 2013, p. 35). Por esta visão é concebida a “ética como doutrina da conduta humana” e “objeto da vontade ou das regras que a direcionam” (Sá, 2013, p. 15). Por seu turno Jesus (2012) considera que a “ética da ciência” e afirma que ela “deve entender-se, em primeiro lugar, o facto de a prática da Ciência exprimir uma liberdade que livremente se autolimita, submetendo a atividade racional a uma disciplina ética, onde metodologia e deontologia se interpenetram parcialmente”. Acrescenta este autor que “aqui, o primeiro dever consiste em adotar um método que canoniza e organiza uma prática. O método torna-se símbolo do dever, no sentido em que a autolimitação da liberdade em nome de um bem constitui a essência do dever” (2012, p. 6).

Para Fraga (1994, p. 12) “a ética, ao contrário da deontologia, é uma ciência” enquanto a deontologia se encara como disciplina ou “estudo do dever”, como se depreende da sua etimologia, pela junção dos termos gregos *déon*, *déontos* (dever) e *logos* (tratado). A deontologia como código que regula a conduta e responde à questão “o que é e para que serve a profissão e como deve ser desempenhada”, considerando que “o cerne do exercício profissional é o bem do outro” (Caetano & Silva, 2009, p. 56). Este horizonte permite Fraga (1994, p. 11) apresentar a ideia de que na formação militar profissional a deontologia deve se entender como “uma disciplina fundamental e muito importante na educação” pois ela, no caso da formação militar profissional, permite a cada aluno, além de aprender a moral da atividade profissional que escolheu, verificar se, efetivamente, tem perfil para ser aquilo que, em determinado momento, desejava ser”. Por seu lado, Monteiro e Ferreira (2013) acrescentam a que a deontologia realmente “carrega princípios

da conduta humana, diretrizes no exercício de uma profissão, e estipula os deveres que devem ser seguidos no desempenho de uma atividade profissional” (p. 13). Por conseguinte, a ética “enquanto ciência, procura - estabelecer de modo definitivo e irrefutáveis as regras mais fundamentais da conduta humana” (Fraga,1994, p. 14) em estreita relação com a deontologia ou seja “âmbito da profissionalidade” (Monteiro & Ferreira, 2013, p. 17). Toda esta preocupação em torno da ética no seio dos profissionais, nomeadamente os militares, se justifica pelo reconhecimento do seu papel de comando e liderança de outros homens, bem como pela complexidade dos conflitos os quais são ensombrados de ambientes de incerteza.

Ghedin (2009) afirma a centralidade do outro na consideração da questão da ética:

Trata-se do reconhecimento do outro como igual, o outro é a possibilidade de identidade e de compreensão do humano que eu tenho. É o que nos distingue da animalidade e que nos permite incentivar os valores de justiça, igualdade, respeito, fraternidade, combatendo as injustiças e a corrupção, por exemplo (2009, p. 24).

Neste sentido, a ética é uma das virtudes complementares da ação do homem no campo profissional, porquanto ela “repousa no facto de que cada conjunto de profissionais deve seguir uma ordem que permita a evolução harmónica do trabalho de todos, a partir da conduta de cada um, através de uma tutela no trabalho que conduza a regulação do individualismo perante o colectivo” (Sá, 2013, p. 127).

Esta visão se alinha na totalidade com a característica dos coletivos militares. Mas não se deve abordar a ética separada do conjunto das outras dimensões, nomeadamente a sua interligação com a dimensão política.

6.2. Dimensão política

A formação militar profissional não deve ser concebida no plano curricular fora do lado político ou, melhor dizendo, fora das relações de poder tendo em linha de conta que as visões da formação representam uma política curricular (Moreira & Tomaz Tadeu, 2014). Mas aqui a política não se reduz a uma faceta partidária. Referimo-nos a política como assuntos de interesse público, como um campo a partir do qual gravitam os interesses da sociedade. E por esta via há claramente um “papel desempenhado por cada ator educativo dentro de uma dada estrutura de decisões relativas à construção do projeto formativo” (Pacheco, 2002, p. 14). E neste processo a formação decorre sem “nenhuma atuação

politicamente neutra”. Para o efeito, “todo o agir repercute numa ideia da comunidade” (Monteiro & Ferreira, 2013, p. 39) no sentido dinâmico. Quer dizer, a política de formação militar profissional deve às exigências (Carmo, 2014) e aos interesses que assentam na sociedade. Neste contexto, sendo a política também constituída por “documentos de trabalho que simbolizam o discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e compromissos elaborados a diversos níveis de ação (Pacheco 2003) “nenhum ser é isolado” (Monteiro & Ferreira, 2013, p. 39). Entendendo a política como código a inserir no currículo de formação a grande questão está “em responder perguntas concernentes ao conhecimento a ser ensinado aos estudantes e ao tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade. O currículo corresponde, assim tanto a uma questão de conhecimento quanto a uma questão de identidade” (Moreira & Tomaz Tadeu, 2014, p. 7).

Neste sentido, “é suficiente afirmar aqui que o poder se manifesta em relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros” (2014, p. 37). Mas o que se considera é a legitimação das “diferenças de opiniões” no “*corpus* legislativo, no seu veículo de regulação da política curricular” (Pacheco, 2003, p. 17). Porque na verdade, como Pacheco (2005) indica, “o campo curricular é partilhado por diferentes poderes que vão das macro às microperspetivas da ação educativa, incluindo as perspetivas dos professores, dos políticos, dos gestores administrativos, dos alunos, dos pais, enfim, da sociedade em geral” (2005, p. 25). O envolvimento no campo curricular de todos os atores explica porque qualquer formação que se pretenda realizar tem uma visão para a formação de gente com capacidade de “transformar a sociedade, como prática política promotora de valores que incitem a transformação social, o pensamento crítico e a emancipação” (Valentin, 2014, pp. 68-69). Significa assim “exercício da cidadania na sua dimensão mais simples, que é a política”. Neste sentido qualquer plano de formação “não é neutro em relação ao tipo de cidadania que se busca” (Filho, 1998, p.). O termo cidadania aponta ainda

para a responsabilidade pessoal e coletiva na busca de soluções, valorizando a contribuição de cada pessoa e pondo de lado qualquer tipo de posição messiânica ou sebastianista, que mais não faria senão remeter para uma passividade cínica, ou para um ativismo estéril semelhante ao de um hamster a correr na roda da sua gaiola (Carmo, 2014, p. 26).

A cidadania ligada à formação militar profissional, na perspectiva da democracia participativa, “implica a construção de um sujeito pedagógico”, porquanto “os indivíduos não nascem sujeitos participativos, tendo portanto que aprender a participar na *polis*” (Lima, 2005, p. 76). Pretende-se dizer, por outras palavras, que a dimensão política não se oxigena em cidadania encravada de análise restrita. Trata-se sim de uma cidadania que “integra mais níveis de organização política (local, regional, estatal e internacional e planetário)” (Carmo, 2014, p. 32). E assim “uma educação voltada para a construção de uma cidadania democrática não pode se orientar apenas em valores advindos das forças de mercado. Ao contrário, deve centrar-se em currículo (conteúdos e estratégias que capacite o ser humano)” (Filho, 1998, p. 119) devendo a sua intervenção ativa ser pertinente.

Face a isto se conclui que, sendo a política parte da cidadania há necessidade que em qualquer plano de formação que se pretenda conceber se faça alinhamento em torno dos interesses da sociedade. Isto vai permitir formar cidadãos que respondam as expectativas da própria sociedade. É a partir desta base que encontramos a essência da dimensão política como elemento da cidadania e que sirva de balizas dentro da formação militar profissional.

6.3. Dimensão epistemológica

Procuraremos nesta dimensão discutir a questão de como são compartilhados no quotidiano os saberes da formação militar profissional pelos formadores e/ou docentes nos estabelecimentos de ensino militar ao longo da formação de efetivos de que são responsáveis. Igualmente, se torna relevante discutir como tais docentes partilham e refletem as suas experiências práticas de ensino e aprendizagem no dia-a-dia. Vale clarificar aqui o conceito de saber. No mesmo fio de pensamento Ghedin (2009) sustenta que o saber “é sinónimo de conhecimento, é sinónimo de experiência sistematizada e refletida, portanto é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente” (2009, p. 6). Ainda este autor enfatiza que o conceito de profissionalidade está associado ao conceito de saber, porque o profissional “precisa saber para ser profissional”, tem de deter “um conjunto de saberes que lhe possibilita atuar profissionalmente” na sua área específica (2009, p. 6).

Do ponto de vista da etimologia, a epistemologia vem a ser discurso ou teoria racional (logos) da ciência (episteme), do conhecimento seguro, do conhecimento estabelecido

(Castañon, 2007, p. 6). Anota Ghedin (2009, p. 24) que o profissional “precisa dominar os conceitos que orientam a sua profissão” e que tal requer “uma sólida formação teórica”, sem a qual “nada adianta a formação ética e política”. E reitera que “um profissional qualificado deve dominar um conjunto de saberes que se constitui de práticas e de experiência da própria atuação profissional que iluminam e condicionam” as suas decisões (2009, p. 7). Tal significa que é preciso colocar os saberes “em pauta diversa de uma pedagogia centrada no saber elaborado” (Lelis, 2001, p. 53) e de maneira reflexiva. A reflexão aqui se levanta com um significado de “um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar se no próprio momento que se esta agindo, registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos. (Ghedin, 2009, p. 8). Analisar o que fazemos na prática docente significa “perpetuar uma visão partilhada certificando-se de que todos os professores participam do mesmo projeto” (Marques, 2003, p. 24) de formação ou de ensino. Este ponto de abordagem nos permite fazer uma ponte para uma discussão sobre COMO a partilha de experiências e da prática é feita pelos docentes/formadores na formação militar profissional a partir da dimensão técnica.

6.4. Dimensão técnica

No processo de formação militar profissional a dimensão técnica joga um lugar de destaque como parte do conjunto das outras dimensões. Nela, a grande questão se relaciona com o domínio dos métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem empregues pelos formadores ao longo da formação dos efetivos militares. Piletti, (s/d) discutindo o método na sua origem etimológica refere tratar-se de “caminho a seguir para alcançar um fim” (p. 102). Por seu turno, Diogo (2010) avança a ideia de que na ação pedagógica o método é “como uma forma específica de organização dos elementos curriculares, tendo em conta os objetivos do programa da formação, as características dos formandos e os recursos disponíveis” (2010 p. 80). Em diante, Piletti considera a técnica uma forma de “operacionalização do método” (p. 103). Procurando tipificar os métodos da ação docente, o autor sustenta a existência de método passivo e ativo. Entretanto, na contramão do método passivo, Diogo (2010) recomenda o uso do método ativo por ser o mais consensual, mas também por permitir “uma atividade cooperativa de reflexão e observação da experiência vivida” (2010, p. 81). Um método ativo significa o professor “dirigir, estimular e orientar as condições externas e internas do ensino, de modo que pela

atividade dos alunos os conhecimentos e habilidades façam progredir seu desenvolvimento mental” (Libâneo, 2013, p. 112). Isto quer dizer o professor “trabalhar com a prática, social e profissional, como espaço de constituição dos saberes” (Lelis, 2001, p. 54). E isto se interliga com a clarificação de Ghedin, (2009):

De nada adianta ter conhecimento de causa se o educador não for capaz de compartilhar essa bagagem, de fazer com que ela consiga cruzar a ponte e chegar aos alunos. Assim, além de dominar conhecimentos específicos, é preciso desenvolver um conjunto de habilidades didáticas e de fazeres que permitam ao professor perceber COMO ele deve conduzir o processo de aprendizagem (2009, p. 24).

A este propósito Gonzaga, Castanho & Machado enfatiza que “a dimensão técnica é chamada de suporte da competência, uma vez que essa se revela na ação dos professores” (2011, p. 25). A competência aparece aqui com um significado de conhecimentos nas variadas unidades curriculares. Quer dizer na qualidade de mediadores de ensino ou formação “sermos capazes de *usar* adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional” (Roldão, 2003, p. 16). Nesta visão Libâneo (2013) demonstra a necessidade de se ter um novo olhar pedagógico estabelecendo-se uma relação entre a didática e a epistemologia e apresenta quatro requisitos indispensáveis para os professores na sua ação docente ou formativa: Saber a matéria a ensinar; saber ensinar a referida matéria; Responder a questão como ensinar (definir estratégias e técnicas a empregar) e saber os motivos que levam aos estudantes e/ou alunos a aprender a matéria.

Trata-se de aprender a ensinar numa perspectiva de “investigação sobre o ensino e aprendizagem para selecionar as práticas que se sabe que melhoram a aprendizagem” empregando métodos e técnicas “estimuladores da motivação e da aprendizagem dos alunos” (Arends, 2007, p. 2). Efetivamente estamos a falar de “motivar o formando para aprendizagem, relacionando os conteúdos e atividades de aprendizagem com as suas necessidades e interesses, a sua visão do mundo e as suas experiências anteriores” (Diogo, 2010, p. 82).

6.5. Dimensão estética

A estética encontra o seu espaço de discussão na sua qualidade de elemento integrador da formação militar profissional. Neiva (2012) distingue os termos estético e artístico, entendendo este como parte limitada daquele “conceito geral”:

O estético é aplicado a obras de arte e a todos os fenómenos associados à atividade humana e igualmente a objetos e fenómenos naturais (um pôr-do-sol, uma flor ou o cantar de pássaros, por exemplo); por sua vez, o artístico limita-se apenas a artefactos e atuações criadas intencionalmente pelo homem, para seu prazer e contemplação estética (2012, p. 38).

Isto equivale a dizer, por outro ângulo, que a estética se enquadra “numa dimensão mais afetiva”, pelo que “há uma responsabilidade da ação educativa dentro e fora da sala de aula: ensinar pela transmissão de conteúdos teóricos e domínio de técnicas não será suficiente, pois é essencial possibilitar e estimular no aluno uma atitude estética” (Dias, 2011, p. 21). Neiva (2012) corrobora esta ideia:

Nas salas de aula dever-se-á promover um encontro com obras, autores e estilos, mas acima de tudo, investir na produção de arte, de forma a permitir uma perceção estética direta através de práticas artísticas. Por fim, deve ser dada maior ênfase a novos currículos, com novas estratégias, programas e projetos (disponibilizando materiais eficazes), que se articulem com as vivências, experiências e domínios do conhecimento humano, aumentando desse modo, a capacidade das pessoas de escutarem, observarem ou sentirem esteticamente (2012, p. 29).

A estética se relaciona-se com o gosto e com o belo (Almeida & Bello, s/d), acrescentando, por isso, sempre vale lançar a educação estética no decorrer da formação militar profissional focalizada para os valores da sociedade mormente sabermos que a “estética tem como base aspetos subjetivos” (Neiva, 2012, p. 36). Apesar da sua subjetividade, Ghedin (2009) entende que a dimensão estética joga um papel crucial em qualquer formação:

A sociedade tem e propaga determinados valores estéticos, que devem ser compreendidos, para que possam ser analisados e também questionados. Além disso, há uma beleza envolvida na prática pedagógica. O espaço da sala de aula não pode ser exclusivamente reservado para as questões conceituais e teóricas. O ser humano é carregado de emoções. E o processo de formação deve garantir uma atenção especial para a manifestação do carácter de emoção e afetividade da

educação. Não somos feitos apenas por racionalidade, mas também por sonhos, carinhos, afetividades e emoções (2009, p. 25).

No caso especificamente da Academia Militar “Marechal Samora Moisés Machel” (AM “MSM”) a estética está presente no ciclo formativo partindo dos princípios gerais e pedagógicos que regem o ensino em função do artigo 4 da alínea d) do estatuto. Trata-se de “liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica”. No nosso entender a visão artística, considerada parte da estética, se observa justamente a partir da vertente da formação comportamental que constitui um dos pilares da formação de oficiais na AM “MSM”. Segundo o artigo 5, alínea d) do estatuto em vigor se configura ser necessário “prover uma formação comportamental assente na educação militar, moral e cívica orientada para o cultivo de valores de carácter, honra e lealdade, alto sentido patriótico e de disciplina”. É a cultura do estado-maior que oficial deva observar sobretudo quando se trate da arte militar. Por exemplo, a maneira como o militar se apresenta fardado ou seja uniformizado, como marcha em paradas militares, como apresenta uma situação militar no mapa (carta) graficamente. A este propósito

nas salas de aula dever-se-á promover um encontro com obras, autores e estilos, mas acima de tudo, investir na produção de arte, de forma a permitir uma perceção estética direta através de práticas artísticas. Por fim, deve ser dada maior ênfase a novos currículos, com novas estratégias, programas e projetos (disponibilizando materiais eficazes), que se articulem com as vivências, experiências e domínios do conhecimento humano, aumentando desse modo, a capacidade das pessoas de escutarem, observarem ou sentirem esteticamente (Neiva, 2012, p. 29).

Como temos estado a discutir, a formação estética na AM “MSM” se assegura através de educação militar a qual assenta na ciência e arte militares. Os estudantes através de visitas de estudo aos museus e com uma maior interação com a comunidade artística exterior à AM “MSM” permite-lhes viver novas experiências estéticas e artísticas. Ao nível interno a educação estética advém da promoção de canto e dança, da marcha e do desporto militar, do estudo da historiografia militar do passado e do presente, da organização desde arrumação nos respetivos quartos e do aprumo militar o qual se traduz em garbo. Este facto permite que o estudante em formação seja capaz no final do curso aprimorar esteticamente as questões de comando e liderança dos efetivos militares sob sua responsabilidade no contexto profissional.

Em gesto de conclusão, podemos afirmar que a discussão articulada das dimensões política, ética, técnica e estética que estão sempre presentes no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, a tomada em conta destas faculta-nos organizar uma formação militar profissional qualitativamente regida pela ética da solidariedade entre professores e estudantes. Tanto é que nos dias que correm se exige dos estudantes universitários muito mais do que uma boa formação académica. Exige-se sim a integração das outras componentes, ou ainda, dimensões ética, política, estética e social. Isto possibilita reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem se constrói dialeticamente, sendo professores e estudantes sujeitos ativos dessa relação afetiva e ética entre todos os atores, como coparticipantes ativos no processo de construção do conhecimento. Mas isto se pode concretizar através de ensino e aprendizagem baseado no espírito crítico, da autoestima e do respeito mútuo entre pares, ou seja, o fortalecimento da consciência política e ética, essencial numa sociedade onde os valores humanos constituem a razão de ser dos seus homens.

7. Ensino superior militar, investigação e internacionalização

A investigação e desenvolvimento são indissociáveis do ensino superior e o ensino superior militar não é exceção. Esta é uma “componente essencial das instituições de ensino superior” (Matos & Mosca, 2010, p. 314) e até a sua “dimensão estruturante, pelo que tem de ser “obrigatoriamente abordada” no debate sobre ensino superior e com mais incidência para o ensino superior militar (Bastos, 2008, p. 19).

Conceitos de Investigação e desenvolvimento

A investigação científica surge para alimentar as necessidades que o homem tem na solução de problemas no seu dia-a-dia. Nesta perspetiva, Ramos e Naranjo referem que “a investigação científica é o processo de aproximação sucessiva, de carácter criativo e inovador que pretende encontrar resposta para problemas transcendentais e com isso lograr descobertas significativas que aumentem o conhecimento humano e o enriqueçam” (2014, p. 13). De igual modo, Oliveira (2010) refere que a investigação científica significa “descobrir novo conhecimento existente” (2010, p. 7). No ponto de vista do Gil (2010, p. 1), a pesquisa é definida “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2007, p. 42). Assim em geral encarada

a academia, como centro privilegiado de produção, intercâmbio e transmissão de conhecimento e de ciência, não pode possuir limitações de qualquer tipo nas opções de estudo e investigação, pensamento, debate e escrita. A investigação e o ensino possuem como base a honestidade intelectual do investigador e do docente e estudante, mediante a adoção das metodologias apropriadas e reconhecidas de análise e desenvolvimento de pesquisa, a utilização criteriosa e crítica das fontes e a interpretação não condicionada dos resultados. Qualquer impedimento destes princípios deforma a investigação e a formação e gera faltas de credibilidade das instituições (Matos & Mosca, 2010, p. 303).

Partindo deste alicerce, Gil (2007) entende que “a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” a qual abarca “todos os aspetos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (2007, p. 42). Isto revela a polissemia do termo desenvolvimento, abrangendo o seu conceito abrange um campo bastante controverso, embora “durante muito tempo [ele] foi entendido, quase exclusivamente, como sinónimo de crescimento económico” até que “da década 50 para cá, este termo começou a assumir novos contornos, valorizando não apenas o crescimento económico, mas, também, a capacidade produtiva dos povos” (Ferreira, 2013, p. 3). Na verdade,

as diferentes concepções existentes sobre o desenvolvimento não devem ser consideradas excludentes, mas sim interligadas e complementares. Devem orientar e direcionar a ação e atuação do Poder Público com a finalidade de busca de um modelo baseado na descoberta das potencialidades nacionais, capaz de garantir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos (Chaves, s/d, p.?).

Na educação ou na formação, o termo *desenvolvimento* é “sustentado pela ideia de processo” que conduz para uma “mudança” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 18). Assim, a ideia de mudança pode ser vista numa perspetiva dinâmica e/ou perspetiva de evolução produzindo deste modo, uma ideia de continuidade. É a partir desta linha que o ensino superior se deve projetar e que através da “investigação de assuntos novos, de adaptação de resultados e de conhecimentos, estudos sobre a realidade moçambicana” (Matos & Mosca, 2010, p. 314) produza soluções dos vários problemas económicos, sociais e culturais. E é partindo desta relação entre a investigação e o desenvolvimento que se estabelece que

para ganhar sinergias, é vantajoso que a investigação esteja integrada no projeto científico pedagógico de cada instituição. Investigação, formação nos diferentes níveis, formação dos corpos docentes, publicação e intervenção na sociedade, reforçam-se mutuamente, aumenta a qualidade do ensino e o conhecimento da realidade, contribuindo deste modo para estreitar a ligação entre as componentes teóricas e práticas da formação (2010, p. 314).

Significa que entre a investigação, entendida essencialmente como estudo e produção de conhecimento e o desenvolvimento, entendido essencialmente enquanto ação, a relação não é simples nem fácil de estabelecer (Esteves, 2001, p. 217) devido à complexidade existente entre os dois binómios. Para o efeito de “incentivo à investigação e em redes de conhecimento, a universidade terá ainda de estar aberta aos profissionais com experiência e que desejam aprofundar os conhecimentos, através de pós-graduações ou cursos de especialização profissional, aos quais são atribuídos créditos” (Matos & Mosca, 2010, p. 303) visando a ligação entre a investigação e o desenvolvimento. Quer dizer, os produtos provenientes da investigação científica trarão qualidade nos campos de ensino e formação e, através da investigação científica, se solucionam os problemas do desenvolvimento económico, social e cultural da sociedade. Este processo tem mais impacto quando “o desenvolvimento acontece na medida em que houver mudança quanto ao modo de pensar das pessoas e no seio das instituições modernas” (Ferreira, 2013, p. 4). E ainda o processo de investigação e desenvolvimento se consolida quando o ensino superior acompanha programas baseados na internacionalização que a seguir se analisa.

Conceito de internacionalização no ensino superior

Em geral, a internacionalização deve ser vista como “o processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções e oferta de educação pós-secundária” (Knight, 2003, citado por Miura, 2009, p. 2). Segundo Duarte *et al.* (2012) esta se relaciona com a mobilidade académica nas instituições de ensino superior, cujo objetivo tem sido a busca do conhecimento nas outras universidades congéneres. Na visão de Miura, ela “deve estar integrado na cultura organizacional da universidade, reafirmando sua natureza internacional decorrente da universalidade intrínseca ao processo de geração e difusão do conhecimento” (2009, p. 3). Por esta razão ela:

Torna-se atrativa por possibilitar às pessoas uma formação em contextos culturais e académicos diferenciados, os quais lhes permitem estudar em universidades

tradicionais conhecidas internacionalmente por serem referência em sua área de conhecimento, por promoverem o contato com novas culturas e também pela aprendizagem ou aprimoramento de uma língua estrangeira (Nascimento & Castro, 2016, p. 369).

São características da internacionalização os intercâmbios com instituições congêneres ao nível de:

- (i) Visitas e de formação complementar de docentes e especialmente de discentes partindo de parcerias de cooperação interna e internacional;
- (ii) Convênios ou parcerias estabelecidos;
- (iii) Visitas e/ou estágios no exterior;
- (iv) Envolvimento de estudantes e docentes programas de investigação junto das parcerias nacionais e internacionais;
- (v) Bolsas de estudo ao nível de mestrados e doutoramentos;
- (vi) Trabalhos publicados em veículos nacionais e internacionais.

No contexto da formação superior militar a internacionalização de ensino revela-se deveras importante. Para Borges (2005), ela “é um princípio obrigatório a respeitar em qualquer reforma”, porquanto abre espaços nobres de formação e treino conjunto, e sustenta que, nessas “operações conjuntas e combinadas, haja um maior investimento nos conhecimentos militares de âmbito técnico e tático, e nas disciplinas ligadas às relações internacionais e às línguas estrangeiras, em particular no Inglês” (2005, p. 30). Uma explicação que se sustenta nisto é “porque segurança é cada vez mais cooperativa, existe um relacionamento muito significativo com outros estabelecimentos de ensino superior militar de países aliados e amigos” (Guerreiro, 2013, p. 3). Esta constatação permite-nos reconhecer o longo caminho que as FADM têm por trilhar, pois, poucas ainda são as oportunidades por explorar a partir dos estabelecimentos de ensino superior militar em Moçambique. Apesar disto “no âmbito da cooperação internacional avultam os projetos relacionados com o ensino superior militar” (Guerreiro, 2013, p. 3) nos quais existem fortes laços de cooperação tanto ao nível dos países da região Austral de África, tanto do contexto do continente Africano do mundo. Como exemplo de cooperação internacional se pode avançar com os seguintes aspetos de relevo:

- (i) Ao nível da região da africa austral Moçambique através das suas forças armadas poderá continuar a explorar os ciclos de internacionalização do seu ensino superior militar através de troca de estudantes, docentes e visitas de

estudo às congéneres instituições de ensino superior militar ou estabelecimentos de ensino militar. O termo estabelecimento de ensino militar tem a ver não necessariamente a uma instituição de ensino superior mas pode ser um centro de formação militar. No âmbito meramente de treino militar uma experiência apontar vai para a participação de Moçambique em exercícios militares com vários junto da África do Sul e outros países da região. Ao nível do continente africano temos oportunidades a maximizar a partir da Conferência Africana de Comandantes (a seguir denominado ACoC). Esta é uma organização que foi fundada em Novembro de 2007. Ela projeta a sua visão para o reforço do profissionalismo militar em África por meio da educação, treinamento e desenvolvimento. E constitui sua missão: Conceitualizar, informar e melhorar a educação, formação e desenvolvimento das forças armadas, a fim de apoiar a formulação de políticas e normas militares em África. Igualmente, por esta organização são cultivados os seguintes valores: Profissionalismo, cooperação militar, dignidade humana e disciplina (ACoC, s/d).

Como mentores da ACoC a menção de destaque vai para as seguintes instituições de ensino superior militar: *Defence Command and Staff College* de Botswana, *Command and Staff College* - Egito, *Defence Staff College* - Kenya, *National War College* - África do Sul, *Command and Staff College* - Tanzânia, *Defence Services Command and Staff College* - Zâmbia, *Zimbabwe Staff College*, e Escola Militar da Namíbia e outros países como Ruanda, Uganda, Beni, Gana e outros. Anualmente os comandantes destas instituições de ensino superior militar se realizam uma reunião cujo fim é a troca de informações relacionados com os assuntos de educação, formação e desenvolvimento profissional militar dos seus estudantes e oficiais.

- (ii) Ao nível dos países da expressão da língua portuguesa (CPLP) são várias as oportunidades de internacionalização por explorar nas academias militares congéneres como o caso de Angola, Portugal e Brasil e outros países do mundo para a formação superior militar.

Em gesto de conclusão, a internacionalização do ensino superior militar permitirá o fomento da investigação e desenvolvimento ao nível de estudantes e docentes das instituições de ensino superior militar existentes concretamente AM “MSM” e ISEDEF fazendo visitas de estudo, parcerias com as instituições de ensino superior militar ao nível

de África e com outras congéneres ao nível do mundo. Todo este leque de parcerias contribuirá para o desenvolvimento de Moçambique. Para o efeito Moçambique deverá continuar a aprofundar e a estabelecer relações diplomáticas com outras nações firmando acordos de cooperação sobretudo para a esfera militar o que vai contribuir para a robustez das FADM por intermédio da formação. Nestes termos as FADM através da formação do seu pessoal nas instituições do ensino superior militar melhor contribuiriam para o desenvolvimento de Moçambique.

8. Ensino superior militar e o desenvolvimento de Moçambique

As grandes questões que se buscam saber a volta do ensino superior militar e o desenvolvimento de Moçambique têm sido: Como o ensino superior sustenta as políticas do desenvolvimento nas suas diferentes vertentes? E como o ensino superior militar pode contribuir para o desenvolvimento de Moçambique de um modo global? Procurando dar resposta as questões ora levantadas, a nossa abordagem começa partindo de uma análise do papel do ensino superior em geral e em particular o lugar do ensino superior militar no processo do desenvolvimento de Moçambique. Conforme Valá (2016), o ensino superior em Moçambique tem “um papel de relevo na formação de quadros, difusão da ciência, cultura e cidadania, investigação e extensão”, colocando-se em “posição de ser o vetor determinante para assegurar que as políticas do desenvolvimento tenham o suporte técnico para a sua gestão, implementação e monitoria (2016, p. 47).

Por seu turno, Laita (2016) reconhece como a educação no geral incrementa o desenvolvimento de uma sociedade e advoga que qualquer “desenvolvimento das sociedades tem sido relacionado com os níveis de escolarização da sua população”, acrescentando que as “pessoas com uma escolarização ou formação têm maiores possibilidades de contribuir com o seu conhecimento para o desenvolvimento da sociedade com inovações e soluções de problemas que apoquentam a sociedade em que vivem” (2016, p. 31). Este posicionamento encontra um ponto comum com as visões do Mayor (1999) antigo diretor da UNESCO quando de forma apelativa referia que se precisa dar “a continuidade de desenvolvimento do ensino superior como instrumento para se conseguir sustentar o desenvolvimento humano” (1999, p. 9).

Na verdade o diretor da UNESCO reconhecia explicitamente a escolarização e/ou a formação do homem como a pedra angular do desenvolvimento das sociedades. Isto significa “ênfatar o papel da produção de conhecimento científico nas universidades e o modo como ele é utilizado do ponto de vista social e no contexto das comunidades

locais, onde as universidades exercem a sua atividade formativa, científica e de extensão comunitária” (Ferreira, 2013, p. 1). É neste cenário que o ensino superior deve responder com “relevância, qualidade e internacionalização num mundo em mudança” (UNESCO, 1999, p. 12). Nestes termos, a UNESCO em vários foros que realiza coloca uma responsabilidade social ao ensino superior considerando:

As instituições de ensino superior, através de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas no contexto de autonomia institucional e liberdade académica, devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa. Isso contribuiria para o desenvolvimento sustentável, a paz, o bem estar e a realização dos direitos humanos, incluindo a igualdade entre os sexos (UNESCO, 2009, p. 2).

Matos e Mosca (2010), refletindo sobre os desafios do ensino superior no contexto moçambicano, apontam que, “para que o ensino superior desempenhe o seu papel no desenvolvimento”, a prioridade deve ir para o campo da “investigação e da extensão, simultaneamente como base e complemento do ensino, reforçando-se mutuamente na geração de inovação para o desenvolvimento” (2010, p. 299). Estes autores equacionam algumas variáveis de reflexão que asseguram um ensino superior de elevada qualidade visando o desenvolvimento do país:

- (i) Corpo docente formado, com currículo e investigação nas áreas de ensino e integrado em redes de conhecimento internacional;
- (ii) Instituições apetrechadas com recursos e meios pedagógicos que facilitam o ensino, a aprendizagem, o acesso ao conhecimento e que atribua aos estudantes competências no saber e no saber fazer, com eficácia e eficiência;
- (iii) Estratégias pedagógicas assentes na exigência e no trabalho, na qualificação e na formação ampla do Homem que se quer valorizar com base no mérito, para melhor desempenho de funções e benefício pessoal e da sociedade (Matos & Mosca, 2010, p. 301).

Na verdade procura-se um ensino superior capaz de “gerar (...) soluções sociais que respondam aos desafios de um desenvolvimento social sustentado” (Ferreira, 2013, p. 1). Este pensamento se enquadra na visão de Valá (2016) quando afirma:

As universidades são os eixos centrais para garantir que a agenda desenvolvimentista do país seja cumprida adequadamente, e respeitando os padrões técnico-científicos exigidos, quer na área económica, ambiental e nas

engenharias, quer no domínio da saúde, água, agricultura, energia, relações internacionais, turismo e transportes (2016, p. 47).

Entende este autor que, em Moçambique, cabe ao ensino superior “o papel de ser o laboratório do pensamento crítico, o espaço privilegiado para questionar” (2016, p. 48). Partindo deste alicerce urge encontrar a resposta de como o ensino superior militar pode contribuir para o desenvolvimento de Moçambique. Na atual situação “uma das grandes apostas dos responsáveis políticos e militares pelas Forças Armadas de Moçambique tem sido a importância e prioridade atribuídas à formação de quadros, em particular no âmbito do ensino superior militar” (Pinto, 2013, p. 90). A formação de quadros neste contexto constitui um dos pilares do Ministério da Defesa Nacional. Nesta matéria, a AM “MSM” e o ISEDEF são os dois polos do ensino superior militar a partir dos quais se pode prover quadros que contribuam para o desenvolvimento do país. Deste ponto de análise, Guerreiro (2013) refere:

Para muitos destes homens e mulheres, a formação obtida foi-lhes essencial para a construção de um projeto de vida, mesmo após a saída das fileiras. Alguns deles, já com muitos anos passados após o cumprimento do serviço militar, ainda manifestam o seu reconhecimento pela mais-valia que obtiveram, não só pela formação obtida, mas também pela experiência profissional, pelos hábitos de trabalho interiorizados, pelo sentido de responsabilidade e de disciplina que assumiram ao longo da vida (2013, p. 1).

Nestas condições e porque Moçambique é uma reserva de diversos recursos naturais por ainda explorar e que alavancarão o seu desenvolvimento económico, político e social:

O Ensino Universitário Militar não pode ser um sistema fechado, porque vivemos em grande incerteza estratégica. O mundo sempre viveu com esta incerteza mas, na atualidade, ela é especialmente vincada, fruto da globalização, da disputa pelas fontes de energia e matérias-primas, das questões religiosas e culturais, da problemática financeira, das dificuldades económicas, da tecnologia, tudo provocando surpreendentes evoluções das diversas sociedades e unidades políticas. E a incerteza estratégica só se pode contrariar com Conhecimento, que passou a ser uma das melhores armas dos soldados. A doutrina, procedimentos pré-planeados, pessoal motivado e equipamento adequado, continuam indispensáveis, mas não chegam. É preciso saber pensar, mesmo em situações limite (Guerreiro, 2013, p. 2).

Neste prisma o ensino superior militar tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de Moçambique por intermédio do reforço da “investigação e da extensão, simultaneamente como base e complemento do ensino, reforçando-se mutuamente na geração de inovação para o desenvolvimento, bem como as suas prioridades no quadro das políticas públicas, da sociedade e do desenvolvimento do tecido empresarial” (Matos & Mosca, 2010, p. 299). Nestes termos se releva como componente-chave a contínua articulação entre ensino superior militar e o desenvolvimento partindo do contributo a prestar

para a Segurança Nacional, os resultados concretos dos projetos de Investigação e Desenvolvimento no âmbito dos Centros de Investigação Militar e o capital humano que resulta dos processos formativos adotados. Assim, o contributo para a Segurança Nacional dos oficiais formados nos estabelecimentos universitários militares afigura-se determinante. Da Segurança Nacional ao Desenvolvimento vai um passo muito estreito, porque afetada a Segurança, o Desenvolvimento é também muito afetado, sendo a inversa também verdadeira (Guerreiro, 2013, p. 5).

É ainda dentro deste contexto que se julga sublinhar a mais-valia do Ensino Superior Militar para o desenvolvimento que, de acordo com Guerreiro (2013),

vem com toda a certeza das pessoas que o frequentam e que adquirem essa mistura de formação superior difícil de definir, constituída de ciências base e ciências militares e, ainda, preparação física e de adestramento militar, tudo devidamente estruturado de forma a ficarem aptos a comandar em situações de risco e incerteza típicas do combate armado, em resposta às exigências da segurança e da defesa nacional (2013, p. 13).

Por seu turno Ferreira (1976) considera ser um imperativo Moçambique através das suas Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) formar oficiais capazes de contribuir para o desenvolvimento e isto

impõe que o ensino militar superior faculte: a. Formação humanística, tendente à compreensão da operacionalidade da ideologia democrática na condução dos esforços coletivos, designadamente através do estudo das Ciências Sociais, b. Formação técnico-científica, com base num bom nível geral de conhecimentos científicos e tecnológicos, que permita saber utilizar os mais modernos e sofisticados equipamentos, assim como as mais avançadas técnicas de gestão, por se admitir que seja neste âmbito que possa ocorrer a «colaboração nas tarefas de

reconstrução nacional»; c. Formação técnico-militar, com certo grau de versatilidade, que habilite à atuação em variados ambientes de guerra, desde o tipo convencional, com ou sem ameaça nuclear, até à guerra de guerrilha pela eventual necessidade de «garantir a independência nacional e a integridade do território (1976, p. 151).

A abordagem de Ferreira (1976) apresenta um desafio para as instituições de ensino superior militar em Moçambique, pois, “são inúmeros os campos do conhecimento científico e tecnológico de interesse para a defesa da nossa soberania, entendida em suas dimensões nacional e democrática, económica e social” (Pinto *et al.*, 2004, p. 315). O autor reconhece que “a soberania pressupõe o desenvolvimento económico e social e, por isso mesmo, implica atenção prioritária à educação e à busca do conhecimento” (2004, p. 313). Na realidade, as FADM através das suas instituições de ensino superior militar precisam de apostar na ciência e tecnologia como espaço privilegiado no âmbito de atividades de pesquisa e desenvolvimento. Nesse contexto, é preciso explorar fórmulas adequadas à nossa realidade para incentivar a pesquisa de excelência como contribuição das FADM no desenvolvimento do País. Olhando para o futuro e como julga Pinto *et al.* (2004) “sobressai a conveniência de uma articulação mais estreita entre as vertentes militar e civil das atividades de pesquisa e desenvolvimento” (2004, pp. 313-314). Para o autor isto deve se encaixar “no plano específico do fortalecimento da base científica nacional em matéria de defesa e do aproveitamento civil de materiais de emprego militar” (2004, pp. 313-314). Para o efeito, os campos das engenharias aeronáutica, naval, assim como a esfera de tecnologias de informação e comunicações se mostram como aposta de sinergias a buscar no seio das FADM de forma a catapultar o desenvolvimento tecnológico que assegure a defesa do país. Esta será, sem dúvida, a maior contribuição do ensino superior militar e das FADM para o desenvolvimento da nação moçambicana, importando para a concretização deste sonho que o governo assegure alguns investimentos e orçamentos para as FADM.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Para dar resposta aos objetivos definidos e às questões de investigação levantadas, o presente estudo insere-se na modalidade qualitativa (Almeida & Freire, 2008) e é de tipo exploratório. Ele pretende compreender como é que os graduados pela Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM “MSM”), desenvolvem na sua formação e manifestam na ação competências de comando e liderança nas unidades das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM). Do ponto de vista de participantes, o estudo conta como envolvidos as chefias militares em número de dez (10) e os próprios graduados pela AM dos anos 2009 e 2011 em número de 18. Por outro, os detalhes sobre o estudo se apresentam nos subpontos que se seguem.

1. Fundamentação e interesse do estudo

O tema ensino superior militar e o desenvolvimento de competências de comando e liderança dos graduados pela Academia Militar “Marechal Samora Machel” (2009-2011) é bastante atual e de grande relevo nos dias de hoje. A sua relevância se fundamenta porquanto o mundo das organizações depende da criação de um ambiente estimulador que exige um alto grau de inovação em que ganham espaço competências não apenas técnicas mas igualmente competências organizacionais e individuais por parte dos profissionais e com particular destaque para os profissionais militares graduados pela AM “MSM” (Macareno & Damião, 2011). De igual modo, vale a pena frisar que hoje se exige que qualquer profissional não só procure desenvolver competências no contexto da sua profissão mas também desenvolva importantes capacidades de liderança. Neste caso, aponta-se para uma liderança transformacional que é aquela que “motiva e influencia os colaboradores para objetivos coletivos, transcendendo os seus próprios interesses em prol dos interesses da organização (Afonso, 2011, p.67). Isto porque nos contextos organizacionais

a liderança pessoal hoje é um pilar para o engajamento profissional porque há a necessidade de cada um pensar, sentir e agir em benefício da construção do SER que irá lidar com toda esta complexidade deste nosso contexto de vida e de sociedade. Nada é certo. Liderança pessoal implica desenvolver as capacidades de aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver e, a partir do

desenvolvimento desses três pilares, possibilita o pilar do aprender a ser, capaz de sobreviver na complexidade do dia-a-dia (Macarenco & Damião, 2011).

É, a partir de todos esses pressupostos que a realização da presente investigação convoca no investigador uma maior motivação e um grande interesse pelas razões que a seguir passamos a apresentar. A primeira razão tem a ver com o percurso profissional do investigador em que durante vinte e três anos tem estado a exercer funções de comando e direção na instituição militar. Começou pelo exercício da função de Diretor Pedagógico nos períodos de 1994-2004 na antiga escola militar em Nampula; de 2005 a 2008 foi Diretor Pedagógico da AM “MSM”; de 2008 a Abril de 2011 exerceu a função de Comandante da Escola de Sargentos das Forças Armadas; e, a partir de Abril de 2011, exerce as funções de Comandante da AM “MSM” em Nampula.

A segunda razão tem a ver com a natureza meramente académica do investigador. Ele sempre se interessou em assuntos de investigação relacionados com a formação de professores e alunos. Foi com esse interesse que em 2001-2004 realizou a investigação sobre o aperfeiçoamento pedagógico dos professores da escola militar em métodos de ensino centrados no aluno. E, com o mesmo interesse, com este estudo o investigador pretende contribuir para a produção de um conhecimento científico que sustente de maneira incipiente a instituição militar visando o aprimoramento da formação de oficiais na dimensão de desenvolvimento de competências de comando e direção. Igualmente, é de interesse do investigador aprofundar os estudos curriculares e a supervisão pedagógica visando subsidiar a docência, em instituições de ensino militar existentes nas FADM em geral e, em particular, na formação de oficiais na AM “MSM”. É nesta ótica que o investigador quer com este estudo analisar como é que os graduados pela AM “MSM” desenvolvem na formação e manifestam na ação prática competências de comando e direção de tropas.

A terceira razão está ligada ao fator social porquanto é de interesse da sociedade moçambicana e das Forças Armadas ter através da AM “MSM” graduados munidos de competências técnicas e organizacionais ou comportamentais que lhes permitam atuar em cenários militares com emoções controladas, trabalho em equipa, espírito de liderança, partilha do conhecimento, comunicação interpessoal por intermédio da valorização da diversidade. Este é o desafio que vai traduzir uma adequada formação profissional dos graduados pela AM “MSM”, pois, por intermédio desses, existirá capacidade de resposta no âmbito da componente de defesa militar e da defesa dos projetos estruturantes, numa

altura em que Moçambique conhece um desenvolvimento económico, social e político de forma acelerada.

Isto constitui um elemento essencial no contexto da garantia do Sistema de Segurança e da Defesa Nacional e da paz primando não só pelo lado técnico profissional, mas e sobretudo, orientadas para atender o interesse social e a pacificação da sociedade. E, aí, Moçambique vai assegurar de maneira crescente a proteção da soberania e afirmar-se-á cada vez mais como uma nação independente continuando a garantir seus direitos internacionais fundamentais.

2. Especificação do problema

As exigências do desenvolvimento económico nos dias que correm conduzem a uma reflexão permanente sobre a formação de oficiais dos Quadros Permanentes, com vista a dar uma resposta adequada ao asseguramento da componente da defesa militar e dos projetos estruturantes de desenvolvimento económico de Moçambique. Neste contexto, a formação deve conjugar os saberes: o saber-saber, o saber estar, o saber ser e o saber fazer. É em face disto que se levanta a questão geradora da nossa investigação:

Como é que os graduados pela Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM “MSM”) desenvolvem na sua formação e manifestam na ação competências de comando e liderança nas unidades das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM)?

Em função da pergunta de partida, são traçados os objetivos da investigação. Assim, o objetivo central do nosso estudo é compreender como é que os graduados pela Academia Militar desenvolvem na sua formação e manifestam na ação competências de comando e liderança nas unidades das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) e, por isso, procura resposta às seguintes questões: 1) Quais são os pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas? 2) Que avaliação se pode fazer sobre desenvolvimento e uso de competências de comando e liderança de tropas pelos graduados pela AM “MSM”?; 3) Como se caracterizam as práticas de formação inicial militar ao nível de desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas?; 4) Qual é a perceção dos próprios graduados quanto à formação e ao desenvolvimento no domínio de competências de comando e liderança de tropas?

Constituem objetivos específicos desta investigação: i) Identificar no currículo da AM as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando

e liderança de tropas; ii) Compreender como os graduados pela AM “MSM” desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas; iii) Conhecer a percepção das lideranças militares sobre o processo de desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas; iv) Reconhecer a compreensão dos graduados em relação às competências de comando e liderança de tropas desenvolvidas ao longo do exercício da sua atividade profissional; e v) Identificar ações que visem melhorar a articulação entre a formação inicial e as competências de comando e liderança de tropas.

3. Natureza da Investigação

Quanto ao tipo de investigação, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa incidindo em estudo exploratório. Com este estudo exploratório “se pretende descobrir as linhas de força pertinentes, dado o desconhecimento do fenómeno estudado” (Guerra, 2006, p. 33). A opção pela abordagem qualitativa é justificada por razões que se prendem com a procura de forma dirigida “à compreensão e descrição dos fenómenos globalmente considerados” (Almeida & Freire, 2008). Por outro lado, visa interpretar as grandes “diferenças nas percepções, na interpretação e na linguagem incluindo subjetividade, interesses, emoções e valores” (Moreira, & Caleffe, 2006, pp. 60-61). Desta feita, procura “interrogar sujeitos cujas opiniões sejam heterogêneas, reportando-se um leque variado de situações” (Guerra, 2006, p. 41).

Na verdade, e tendo em conta que o problema que se pretende estudar é de índole educacional, é pertinente tratar a questão, não como “fotografia tipo”, mas associando ideias humanas e caminhando do particular para o geral. A incorporação das diversas percepções, opiniões e sentimentos das chefias militares e dos próprios oficiais e sargentos na sua qualidade de participantes do estudo em enfoque nesta investigação vai nos permitir chegar a uma conclusão mais desdobrada ou ampliada (Ruiz, 2006). Partindo de este olhar, o investigador pretendeu “garantir a diversidade dos interlocutores” (Guerra, 2006, p. 33).

A opção pela investigação exploratória explica-se pelo fato de se ter verificado que sobre o problema levantado existe pouco conhecimento e, face a isto, importa buscar maiores informações, com o fim de subsidiar estudos posteriores (Martins, 2007 & Andrade, 2006). No ponto de vista de participantes, nesta investigação são envolvidos 28 militares entre militares líderes e graduados pela AM “MSM” do ano de 2009. A seleção destes militares é com base em critérios da inclusão por conveniência justamente por serem os

primeiros estudantes graduados nesta instituição do ensino superior militar. Para os líderes militares o critério de inclusão por conveniência no estudo deve-se ao facto de estarem a trabalhar com os graduados pelo menos no período de a 2 -3 anos. A escolha deste período explica-se por razões que se prendem com o tempo em que os graduados pela AM “MSM” tiveram o seu enquadramento e desempenho pleno das funções inerentes ao comando e liderança de tropas nas forças armadas.

A seguir se apresenta a distribuição dos participantes do estudo de acordo com a Tabela 1, em que se faz a caracterização das instituições a que pertencem, o número dos participantes e o respetivo cargo.

Tabela 1: Caracterização das instituições e dos participantes da Investigação

Instituições	Nº de participantes	Cargo/função
Ministério da Defesa Nacional	2 Oficiais	Líderes militares
EMG FADM	2 Oficiais	-----
Ramo do Exército	2 Oficiais	-----
Ramo da Força Aérea	2 Oficiais	-----
Ramo da Marinha de Guerra	2 Oficiais	-----
Oficiais graduados pela AM “MSM”	18 Graduados	Graduados pela AM “MSM”

4. Contextualização do estudo

Para contextualizar o estudo releva-se apresentar uma breve caracterização sobre a AM “MSM”. Mas antes de fazer a caracterização da AM é importante trazer à memória a seguinte nota histórica: AM “MSM” surge da transformação da antiga Escola Militar criada na altura pelo Ministério da Defesa Nacional a 2 de Outubro de 1978. Segundo Machel (1978), a Escola Militar era uma instituição vocacionada à formação de quadros para as Forças Armadas de Moçambique a qual funcionou de 1978 a 1990, período em que esta é extinta. Foi nos alicerces da extinta Escola Militar que se levanta a AM “MSM” como um estabelecimento militar de ensino superior das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM).



Figura 7: Átrio da Academia Militar “Marechal Samora Machel”

A AM “MSM” é criada pelo Decreto n.º 62/2003 do Conselho de Ministros tendo a sua sede na Cidade de Nampula, norte de Moçambique. Tem como visão ser uma Academia Militar de excelência na formação de oficiais, e flexível às dinâmicas de ensino, pesquisa, extensão e apoio à comunidade. A sua missão essencial é formar oficiais para os Quadros Permanentes (QP) das FADM. Constituem objetivos da AM “MSM”:

- (1) Proporcionar aos oficiais uma sólida preparação de base de nível superior no contexto da Defesa Nacional;
- (2) Garantir uma formação técnico-científica de nível superior para a satisfação das qualificações profissionais no âmbito de exercício das atividades de defesa militar;
- (3) Prover uma formação comportamental assente na educação militar, moral e cívica, orientada para o cultivo de valores de carácter, honra e lealdade, alto sentido de responsabilidade de dever patriótico e de disciplina; e
- (4) Assegurar o desempenho nas funções de comando e direção de tropas (Estatuto da AM “MSM”, 2003).

Com base nos objetivos acima citados, a AM “MSM” assegura a formação de oficiais, desde 2005, ministrando cursos de licenciatura em ciências militares com uma duração de 4 anos letivos e desenvolvendo atividades de ensino, investigação e apoio à comunidade. Desde 2009, tem estado a graduar oficiais para os QP das FADM.

Do ponto de vista de organização, a AM “MSM” funciona com uma estrutura que compreende:

Comando o qual tem sob sua tutela os seguintes órgãos de apoio: Gabinete do Comandante, Gabinete jurídico, Gabinete de Estudo e Planeamento, Gabinete de Relações Públicas e Imprensa militar. Igualmente o Comando funciona com os seguintes conselhos (Conselho da Academia, Conselho científico e Conselho de disciplina).

- (i) Direção Pedagógica com seis (6) Departamentos de ensino, nomeadamente: Ciências Militares, Ciências Exatas, Ciências Sociais, Ciências Económicas e Jurídicas, Línguas e Preparação Física e Desportos.
- (ii) Comando do Corpo de estudantes (Instrução e Treino);
- (iii) Comando de Apoio Serviços;
- (iv) Direção Científica;
- (v) Repartição Educação Cívico-Patriótica e
- (vi) Repartição de Informações.

Anualmente, a AM “MSM” ministra onze cursos: Infantaria, Blindados, Reconhecimento, Artilharia Terrestre, Artilharia Antiaérea, Engenharia Militar, Comunicações, Administração Militar, Piloto Aviador, Comandantes de Meios Radiotécnicos e Educação Cívico-Patriótica. No total a AM “MSM” é frequentada por 968 estudantes e servida por 262 professores – Ver Tabela 2.

Tabela 2: Número de estudantes e docentes

Cursos ministrados	N.º de Estudantes	Corpo Docente: graus académicos e respetivo número		
		Licenciados	Mestres	Doutores
Infantaria	170			
Blindados	105	171	84	07
Reconhecimento	124			
Artilharia Terrestre	135			
Artilharia Antiaérea	61			
Engenharia Militar	61			
Comunicações	92			
Administração Militar	132			
Piloto Aviador	52			
Comandantes de Meios Radiotécnicos	92			
Educação Cívico-Patriótica	44			
Total	968	262		

5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados nesta investigação, privilegiou-se uma pluralidade metodológica que permite a obtenção de respostas às questões de investigação. Para o efeito, a recolha de dados vai num olhar triangular, segundo a perspetiva de Denzin (1994), que consiste na aplicação e na combinação de técnicas e instrumentos com vários participantes com vista ao melhor estudo do problema em investigação.

Para concretizar o processo de triangulação de dados desta investigação, no presente estudo são mobilizadas diversas técnicas:

- (1) Estudo de documentos que constitui um dos principais instrumentos de recolha de dados.
- (2) Inquérito por entrevistas semiestruturadas às lideranças militares;
- (3) Entrevista semiestruturada por *focus group* aos oficiais graduados pela AM “MSM”,

A Tabela 3 explicita o tipo de instrumento a utilizar para a recolha de informação relativa às diferentes questões, bem como as respetivas fontes que participam no estudo.

Tabela 3: Questões, Instrumento e Participantes.

Questões (Q) para a recolha de dados	Tipo de Instrumento	Participantes
Q1: Quais são os pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança?	Estudo de documentos	AM
Q2: Que avaliação se pode fazer quanto aos graduados pela AM “MSM” no que se refere ao desenvolvimento de competências de comando e liderança?	Inquérito por Entrevista semiestruturada	10 Líderes militares Líderes militares
Q3: Como se caracterizam as práticas de formação inicial militar ao nível de desenvolvimento de competências de comando e liderança?	Inquérito por Entrevista semiestruturada	Líderes militares
Q4: Qual é a perceção dos próprios graduados quanto à formação e ao desenvolvimento de competências de comando e liderança?	Entrevista por <i>Focus group</i>	18 Graduados da AM “MSM”

Na elaboração do instrumento de recolha de dados empíricos, seguimos o processo da sua discussão preliminar com alguns doutorandos e mestrandos em ciências de educação pela Universidade Católica de Moçambique os quais desempenham as suas funções na Academia Militar (AM) o que serviu como uma testagem. A discussão visava assegurar a validade e a precisão, por um lado, e, por outro, verificar as possíveis lacunas de redação ligadas com a clareza ou ainda com a compreensão do instrumento e igualmente verificar a ordem de relevância das questões. Especificamente nas discussões cingiram-se a par das respostas às questões contidas no instrumento (entrevistas). Uma nota de realce tem a ver com os comentários que fomos recebendo. Estes constituíram uma mais-valia contribuindo deste modo para o melhoramento da redação e objetividade do instrumento de recolha de dados. Assim para a recolha de dados foi privilegiado o estudo de documentos e entrevistas semiestruturadas junto das lideranças militares e entrevistas semiestruturadas do tipo *focus group* junto dos graduados pela AM “MSM”.

5.1. Estudo de documentos

A primeira etapa para a recolha de dados empíricos consistiu em analisar no currículo da AM as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas. Esta é uma etapa que se realizou de forma contínua tendo em conta a complexidade do processo de estudo de documentos.

Este estudo constituiu um espaço privilegiado para o investigador na obtenção de informações a partir de fontes primárias sobre o ensino militar superior nas FADM. Para o efeito, foram estudados o regulamento da AM “MSM”, o currículo, programas, materiais de ensino e instrução na formação de oficiais ao longo do curso, procurando identificar os objetivos do curso, os conteúdos e as metodologias previstas para o desenvolvimento das competências de comando e liderança, bem como as orientações para a articulação entre a teoria e a prática. Constitui objetivo específico do estudo de documentos analisar no currículo da AM “MSM” as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas.

Tabela 4. Guião da pesquisa de documentos

Questão de investigação	Bloco A	Objetivo específico	Questões ou categorias de análise de documentos
Quais são os pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas?	Pressupostos de formação e desenvolvimento de competências.	Identificar no currículo da AM as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas.	Objetivos traçados Conteúdos teóricos e práticos que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas. Relação entre a teoria e a prática

5.2. A entrevista

Justificando, a opção das técnicas a serem mobilizadas para a recolha de dados, importa referir que a entrevista é uma conversa interativa entre o pesquisador e o entrevistado cujo objetivo é obter informações relevantes relacionadas com a questão levantada (Gil, 1999; Moser e Kalton, 1971 citados por Bell, 1993). A opção pela técnica da entrevista como um dos instrumentos de recolha de dados deve-se à sua adaptabilidade ao fornecimento de informações de forma detalhada, o que uma resposta escrita não haveria de revelar.

Previamente às entrevistas, o investigador estabeleceu com os entrevistados um contrato de investigação (Guerra, 2001), onde expressou: a relevância do estudo, garantias e mecanismos de deliberação desse tipo de dissonâncias.

As entrevistas desenvolveram-se segundo um guião que se estruturou em dois blocos correspondentes às duas primeiras questões de investigação, sendo estabelecido para cada uma delas um objetivo específico. Assim, o **Bloco B – Competências de comando e liderança** visa compreender na perspetiva das lideranças militares, como os graduados pela AM ‘‘MSM’’ desenvolvem as competências de comando e liderança. Por sua vez o **Bloco C – Formação inicial e desenvolvimento de competências** visa conhecer a perceção das lideranças militares sobre o processo de desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas dos graduados pela AM ‘‘MSM’’. Assim a Tabela 5 na página seguinte apresenta o guião das entrevistas as lideranças militares.

Tabela 5: Guião de entrevista semiestruturada às lideranças militares.

Questões de investigação	Blocos B	Objetivo	Questões a explorar	Objetivos específicos
<p>Que avaliação se pode fazer quanto aos graduados pela AM “MSM” no que se refere ao desenvolvimento e uso de competências de comando e liderança de tropas?</p>	<p>Competências de comando e liderança</p>	<p>Compreender como os graduados pela AM “MSM” desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas;</p>	<p>- Tendo em conta a sua experiência de trabalho no contexto tático-operativo, como explicaria o que se entende por comando e liderança de tropas? - Nessa perspetiva, acha que os graduados no exercício das suas funções revelam competências de comando e liderança do pelotão, companhia e serviço? - Na sua opinião, que juízo se pode hoje fazer quanto às capacidades de organização e liderança das subunidades dos graduados? - Nesse sentido, como lhe parece que os graduados mobilizam capacidades de trabalho em equipa? - Que avaliação faz das competências dos graduados quanto a sub-dimensão de: - Adaptação a novas situações? - Análise e solução de problemas? - Capacidade de influenciar os seus subordinados para o cumprimento das missões atribuídas?</p>	<p>- Perceber dos líderes militares o conceito de comando e liderança - Saber dos líderes militares se os graduados revelam competências de comando e lideranças no exercício das suas funções - Aferir junto dos líderes se os graduados demonstram capacidades de organização e liderança das subunidades que comandam - Saber se os graduados revelam capacidades de trabalho de equipa - Saber se os graduados demonstram na prática competências de adaptabilidade perante cenários adversos incluindo solução de problemas e influência dos subordinados para o cumprimento de</p>

				missões militares e de interesse público
Como se caracterizam as práticas de formação inicial ao nível de desenvolviment o de competências de comando e liderança das tropas?	Bloco C - Formação inicial e desenvolviment o de competências	Conhecer a percepção das lideranças militares sobre o processo de desenvolvime nto das competências de comando e liderança de tropas.	<ul style="list-style-type: none"> - Como explicaria o que é a formação militar inicial? - Na sua opinião, essa formação cria bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas? - Como é que, no exercício das funções inerentes ao posto os graduados demonstram alguma ligação entre os conhecimentos teóricos e práticos do comando e liderança das tropas no dia-a-dia? - Acha que os graduados inspiram expectativas no comando e liderança das subunidades e unidades? - Tendo em conta os desafios da defesa nacional, considera oportuno confiar aos jovens oficiais graduados no comando e liderança de tropas hoje? - Não sua opinião acha eles estarem preparados para responder a este desafio? - Por fim, que sugestões para AM com vista a formar melhor oficiais? 	

Com as entrevistas semiestruturas pretendemos atingir os seguintes objetivos de (1) compreender como os graduados pela AM “MSM” desenvolvem as competências de

comando e liderança de tropas e (2) conhecer a percepção das lideranças militares sobre o processo de desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas. Esta foi realizada no dia 16.03.2017 no Estado-maior General das FADM. A realização desta entrevista foi antecedida de audiência com o Diretor das Operações na companhia de outros oficiais das FADM junto dos quais o investigador explicou os objetivos do estudo. Ouvidos os objetivos, seguiu-se o momento da realização das entrevistas.

5.3. Entrevista por *Focus group*

Segundo Silva *et. al* (2014), a entrevista por *focus group*, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação” (p. 177).

O *focus group* constitui um instrumento de investigação em que, de um modo geral, as questões são apresentadas aos participantes com uma agenda de discussão pré-estabelecida. A técnica do grupo focal - estudos com grupo de referência como indica Amado (2014) “consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em foco” (p. 226). É nesse sentido que Silva *et. al* (2014) citando Morgan (1996, 1997), define *focus group* “como uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (p. 175). Constitui objetivo do *focus group* conhecer opiniões, crenças, sentimentos e experiências vividas. Igualmente Amado (2014) na sua p. 226 avança como objetivos do grupo focal:

- (1) “Identificar a informação que existe em determinado meio sobre um certo fenómeno ou tema;
- (2) Identificar as diferenças de pensamento e o leque de ideias existente a cerca de determinado contexto;
- (3) Dar conta do tom da voz, da comunicação gestual e do envolvimento emocional, comuns nas situações em que se discorre e se fala”.

A opção deste instrumento ou estratégia de investigação justifica-se por ser uma ferramenta que “propicia riqueza e flexibilidade na coleta de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes” (Oliveira & Freitas, 1998, p. 84). Partindo desse ponto de vista e como forma de obter as informações que sustentam o

estudo a seguir se apresenta a grelha das questões do *focus group* para 10 graduados da AM “MSM” cujo objetivo específico é avaliar a compreensão dos graduados em relação às competências de comando e liderança de tropas no exercício da sua atividade profissional. Para a entrevista por *focus group* os 10 graduados serão alvos divididos em dois (2) subgrupos de 5 cada. Na verdade o que se pretende com a presente divisão do conjunto de participantes em 2 grupos é permitir maior interação e participação na discussão da questão de investigação: *Qual é a percepção dos próprios graduados quanto à formação e ao desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas?*

Tabela 6 - Entrevista por *focus group* para os graduados da AM “MSM”

Bloco D	Objetivos específicos	Questões a explorar
Competências de comando e liderança de tropas adquiridas no curso de formação inicial	Reconhecer a percepção dos graduados sobre a qualidade da formação inicial relativamente ao desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas	<ul style="list-style-type: none"> - Quando acabou a formação inicial na AM “MSM” sentia-se competente para comandar e liderar tropas? - No seu primeiro dia de prática de comando e liderança, esse sentimento manteve-se ou alterou-se? - Quais são os pontos fortes do curso de formação inicial? - Se pudesse, que aspetos melhoraria no curso de formação inicial?
Competências de comando e liderança de tropas desenvolvidas no exercício de funções militares	Conhecer as condições do exercício das competências em situação de comando e liderança de tropas	<ul style="list-style-type: none"> - Quais foram as principais competências que tivera de mobilizar no exercício das suas funções militares? - Que fatores contribuem para o melhor desenvolvimento das funções de comando e liderança de tropas?
O desenvolvimento de competências ao longo da carreira militar	Compreender o papel da Academia Militar na formação de oficiais	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo em conta a sua experiência no comando e direção, o que propõe para o aperfeiçoamento das competências de comando e liderança?
Outros pontos	Identificar aspetos não abordados e que os participantes consideram também importantes	<ul style="list-style-type: none"> - Que lhe oferece dizer sobre esta a nossa discussão? - Há algum ponto que considere importante e que não foi abordado?

5.4. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados de uma maneira geral foi feita depois da preparação e análise das propostas iniciais dos instrumentos da investigação que, foram sendo melhorados em termos de estrutura e objetividade das suas questões. Após a elaboração do instrumento de recolha de dados empíricos, seguiu-se o processo da sua discussão preliminar com alguns doutorandos e mestrandos em ciências de educação pela Universidade Católica de Moçambique os quais desempenham as suas funções na AM “MSM” o que serviu como uma testagem. A discussão visava assegurar a validade e a precisão, por um lado, e, por outro, verificar as possíveis lacunas de redação ligadas com a clareza ou ainda com a compreensão do instrumento e igualmente verificar a ordem de relevância das questões. Especificamente nas discussões cingiram-se a par das respostas às questões contidas no instrumento (entrevistas). Uma nota de realce tem a ver com os comentários que fomos recebendo. Tais comentários constituíram uma mais-valia contribuindo deste modo para o melhoramento da redação e objetividade do instrumento de recolha de dados.

5.5. Trabalho de campo

Antes da realização de recolha de dados, foram planificados um total de 10 líderes militares, como participantes os quais seriam aplicados a entrevista semiestruturada e um total de 18 graduados pela AM “MSM”, que seriam aplicados a entrevista semiestruturada do tipo *focus-group*. Porém, participaram do estudo cinco líderes militares e nove graduados pela AM “MSM”. Isto deveu-se ao facto de os outros participantes terem estado em cumprimento de várias missões militares ao longo do território nacional e ainda alguns fora do País. Este problema na nossa opinião constituiu a maior limitação.

Para a recolha de dados empíricos privilegiamos três etapas como forma de responder a pergunta central da investigação: *Como os graduados pela Academia Militar “Marechal Samora Machel” desenvolvem as competências de comando e liderança das tropas?* Assim passamos a apresentar as etapas de recolha de dados.

5.5.1. Primeira etapa: Estudo de documentos

A primeira etapa consistiu em analisar no currículo da AM “MSM” as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas. Esta foi uma etapa que se realizou de forma contínua tendo em conta a complexidade do processo de estudo de documentos.

5.5.2. Segunda etapa: Entrevistas junto das lideranças militares

Esta etapa foi de entrevistas semiestruturadas com os objetivos de (1) compreender como os graduados pela AM “MSM” desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas e (2) conhecer a percepção das lideranças militares sobre o processo de desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas. Esta foi realizada no dia 16.03.2017 no Estado-maior General das FADM. A realização desta entrevista foi antecedida de audiência com o Diretor das Operações na companhia de outros oficiais das FADM junto dos quais o investigador explicou os objetivos do estudo. Ouvidos os objetivos, seguiu-se o momento da realização das entrevistas.

5.5.3. Terceira etapa: Entrevista junto dos graduados pela AM “MSM”

A entrevista nesta etapa decorreu no dia 21.03. 2017 antecedida de envio de cartas de solicitação de autorização das respetivas unidades militares nas quais os graduados exercem o comando e liderança das tropas e/ou desempenham as suas funções inerentes ao respetivo posto. Importante sublinhar que as entrevistadas igualmente foram feitas no Estado-maior General (EMG) das FADM. A escolha do EMG explica-se pelo facto de ser a unidade mãe onde tanto as lideranças militares como também os graduados foram convocados para lá estar. Constituíram principais objetivos os seguintes: (1) Conhecer a percepção dos graduados sobre a qualidade da formação inicial relativamente ao desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas; (2) Conhecer as condições do exercício das competências em situação de comando e liderança de tropas; (3) Compreender o papel da Academia Militar na formação de oficiais e (4) identificar aspetos não abordados e que os participantes consideraram também importantes.

De um modo conclusivo, a recolha de dados nas três etapas permitiu analisar no currículo da AM “MSM” quais são os pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas visando responder a questão central da investigação. Por outro lado permitiu compreender das lideranças militares e dos próprios graduados as principais opiniões, sentimentos e expectativas sobre o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas pelos graduados da AM “MSM” de um lado.

6. Análise de conteúdo

A recolha de dados nas três etapas atrás descritas permitiu por um lado analisar no currículo da AM “MSM” quais são os pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas visando responder a questão central da investigação. Por outro lado, permitiu compreender das lideranças militares e dos próprios graduados as principais opiniões, sentimentos e expectativas sobre o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas pelos graduados da AM “MSM”.

Assim, neste processo investigativo, tivemos que proceder à análise de conteúdo dos documentos e dos discursos dos líderes militares e dos graduados pela AM “MSM”. Para Bogdan e Biklen análise de dados está ligada ao “processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (1994, p. 205). Para que isto seja possível o investigador empenha-se na análise de conteúdo de todos os materiais acumulados. Assim, neste processo investigativo, tivemos que proceder à análise de conteúdo dos documentos e dos discursos dos líderes militares e dos graduados pela AM “MSM”.

No ponto de vista de conceito a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (Bardin, 2011, p. 33). O autor ainda clarifica que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” e tem sido “uma busca de outras realidades através das mensagens” (2011, p. 45). Em concordância, Amado (2013) considera análise de conteúdo como “um processo empírico utilizado no dia-a-dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação” mediante um “conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade necessária” (2013, p. 348). E é nesta perspectiva que Bardin (2011) enfatiza tratar-se de uma descrição sistemática de mensagens a partir da qual se procura “uma análise de significados” (2011, p. 37).

Debruçando-nos de análise de conteúdo via documental, releva-se dizer que se refere de “uma fase preliminar da constituição de um serviço documental ou de um banco de dados” cujo objetivo é “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimento de transformação” (Bardin, 2011, p. 47). No caso vertente da presente investigação a análise de documentos consistiu, como temos enunciado, em analisar no currículo de licenciatura em ciências militares da AM “MSM” e identificar

quais são os pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas de um lado.

Por outro, foi feita a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas junto dos líderes militares e dos graduados pela AM “MSM”, o que permitiu interpretar o significado das palavras deixadas referentes ao sentimento e às expectativas destes sobre o desenvolvimento de competências de comando e liderança.

Tanto a análise documental como a análise das entrevistas foram etapas que se enquadram no trabalho de campo. Nelas se produziram notas de relevo as quais consistiram em registo de importantes mensagens dos participantes do estudo. Este processo “representa o melhor esforço do investigador para registar objetivamente os detalhes do que ocorreu no campo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152). Estas etapas são detalhadas nos capítulos V e VI onde se apresentam os resultados em torno do processo de formação para o comando e liderança de tropas.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO PARA O COMANDO E LIDERANÇA DE TROPAS

Constitui objetivo desta etapa estudar o currículo da AM “MSM” e analisar as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Militares.

Esta análise é feita mediante o estudo de documentos, nomeadamente:

- a. Estatuto e Regulamento da AM “MSM”;
- b. Planos dos cursos de formação de oficiais 01, 02 e 03;
- c. Programas de instrução e treino e
- d. Diretiva do tirocínio para oficiais.

A análise destes documentos incide em quatro dimensões: Organização curricular, orientação curricular, plano curricular e resultados do plano curricular. Assim começamos a análise destas dimensões obedecendo a um conjunto de categorias: Estruturas e vertentes de ensino, finalidades e objetivos da formação, formação académica, instrução e treino militar, perfil profissional e perfil ocupacional. Para estas categorias foram ainda criadas algumas subcategorias – Ver Quadro VIII.

Quadro VIII - Dimensões, categorias e subcategorias na análise documental

Dimensões	Categorias	Subcategorias
Organização curricular	Estruturas de ensino	Estruturas curriculares Organização das estruturas curriculares Aplicação prática dos conhecimentos
	Orientação de ensino	Formação científica geral Formação científica de índole técnica Formação comportamental Preparação física e adestramento militar
Orientação Curricular	Finalidade e objetivos	Finalidade da formação
		Objetivos da formação
Plano curricular do curso	Formação Académica	Formação científica geral
		Formação científica de índole técnica
		Formação comportamental
		Preparação física e adestramento militar
	Instrução e treino Militar	Instrução militar geral
		Instrução de corpo de estudantes
Resultado esperado	Perfil do graduado	Perfil Profissional
		Perfil ocupacional

Fonte: Autor

1. Organização curricular

A política curricular, como conceito, foi desenvolvido e debatido no capítulo II. No contexto do presente capítulo, ela está vertida nos documentos orientadores do plano curricular implementado, ou seja, o estatuto da AM “MSM” e o respetivo regulamento. Estes documentos categorizam, na compreensão do autor, a política do processo formativo na AM “MSM” (instituição objeto de estudo...) pelo facto de constituírem o conjunto de leis e regulamentos escritas que resultaram de um processo de debate (ao

nível macro) onde foram discutidos e harmonizados diferentes ideias, posicionamentos, interesses, projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos com vista a definir e estabelecer a orientação curricular na AM “MSM” para a formação integral de homens capazes de comandar e liderar tropas.

Os documentos orientadores para a implementação do currículo de licenciatura em ciências militares no curso de formação de oficiais (CFO) são essencialmente o estatuto e o regulamento.

Estes documentos foram aprovados pelo despacho n.º 62/2003 de 24 de Dezembro, do Conselho de Ministros, decorrente da criação da Academia Militar e estabelece-a como uma instituição militar de ensino superior com desafios no campo de desenvolvimento tecnológico, educacional e institucional.

O estatuto estabelece a orientação e a organização do ensino na AM “MSM”, na perspectiva da formação de oficiais para o quadro permanente das FADM. Consta no estatuto da AM a orientação de ensino, englobando as seguintes vertentes:

- a. Formação científica geral, ministrada nos primeiros anos do curso de formação de oficiais, servindo de suporte quer ao desenvolvimento e compreensão das matérias de cada especialidade, quer futuramente a aquisição de novos conhecimentos decorrentes da acelerada evolução de conhecimento, numa perspectiva de valorização profissional permanente, como condição de acesso aos sucessivos níveis de hierarquia;
- b. Formação científica de índole técnica, destinada a satisfazer as qualificações profissionais indispensáveis ao exercício das funções técnicas, no âmbito de cada uma das especialidades das FADM;
- c. Formação comportamental consubstanciada numa sólida educação militar, moral e cívica, tendo em vista desenvolver nos estudantes os atributos de carácter, em especial o alto sentido do dever, da honra e lealdade, da disciplina e as qualidades de comando e chefia inerentes à condição militar;
- d. Preparação física e adestramento militar, visando conferir aos estudantes o desembaraço físico e o treino imprescindível ao cumprimento das suas missões futuras (art.º 22).

Por sua vez, o estatuto da AM “MSM” preconiza tal ensino organizado segundo estruturas curriculares e tirocínios para aplicação prática:

1. Estruturas curriculares das especialidades do curso de formação de oficiais compreendem áreas científicas de índole estritamente académica e áreas disciplinares de instrução e treino;
2. As estruturas curriculares são organizadas, na sua área estritamente académica, de acordo com as regras gerais aplicáveis nos estabelecimentos públicos de ensino superior;
3. As especialidades do curso de formação de oficiais englobam tirocínios de duração variável, com a finalidade de proporcionar aos estudantes a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos (art.º 23).

O regulamento da Academia Militar apresenta a finalidade e o objetivo da instituição para dotar aos graduados de uma formação com profunda componente ético-militar. Por outro lado, o regulamento define a missão, a estrutura orgânica, a organização do ensino e investigação, a organização do corpo docente e discente no âmbito do funcionamento da AM “MSM”.

2. Orientação curricular

O que categoriza a orientação curricular na AM “MSM” é a intenção do processo formativo, conforme descrevem o estatuto e o regulamento da AM “MSM”. Tal intenção é expressa pela finalidade e pelos objetivos da formação que em outros termos orientam a conceção do plano curricular de licenciatura em ciências militares.

Sendo assim, são apresentadas a seguir e de forma detalhada a finalidade e o objetivo para os quais a conceção e implementação do plano curricular de licenciatura em ciências militares obedecem.

O artigo 5.º do estatuto da AM “MSM” estabelece, na sua página 33, a finalidade e os objetivos da formação de oficiais das Forças Armadas de Moçambique. Em função do referido artigo a formação de oficiais tem como finalidade

Proporcionar aos oficiais uma sólida preparação de base de nível superior em moldes idênticos aos das universidades e outras instituições de ensino superior, preservando o Património Histórico e experiências militares de que o país dispõe e orientada por um conjunto de qualificações e competências aplicáveis à

complexidade e diversidade resultantes da servidão da sociedade no contexto da Defesa Nacional (art.º 5.º).

São quatro os principais objetivos da formação de oficiais:

- a) Garantir uma formação técnico-científica de nível superior através da aquisição de conhecimentos e dinâmica intelectual indispensável ao contínuo processo de acompanhamento do saber;
- b) Proporcionar aos oficiais uma formação científica para a satisfação das qualificações profissionais essenciais no âmbito do exercício das atividades da defesa militar;
- c) Prover uma formação comportamental assente na educação militar, moral e cívica, orientada para o cultivo de valores de carácter, honra e lealdade, alto sentido de dever patriótico e de disciplina;
- d) Assegurar o desempenho nas funções de comando, direção e chefia como educadores e instrutores no processo de desenvolvimento da componente militar da Defesa Nacional.

Entretanto, a elaboração do plano curricular da licenciatura em ciências militares conta com atividades desenvolvidas em torno desses objetivos e finalidades. Sendo assim, compreende-se que tais objetivos e finalidades perspetivem atividades curriculares que propiciem aos graduados aquisição gradual de habilidades que os tornem adaptáveis a situações adversas e competentes para comandar e liderar tropas.

3. Plano curricular da licenciatura em ciências militares

O plano curricular de licenciatura em ciências militares compreende a execução metodológica e sistematizada de um conjunto de atividades previstas pelo currículo da AM “MSM”, com vista a alcançar da melhor forma os objetivos curriculares que orientam o processo de formação de oficiais.

3.1. Organização

O plano curricular da licenciatura em Ciências Militares na AM “MSM” comporta estruturas curriculares de que resultam as unidades curriculares de acordo com a natureza de cada curso ministrado, como ilustra o quadro IX.

Quadro IX - Estrutura curricular do curso de licenciatura em ciências militares

Curso	Plano curricular	Estrutura curricular	Unidades curriculares			
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Licenciatura em ciências militares	5792 Horas para 63 Unidades Curriculares Académicas; 6 Programas curriculares de Instrução e Treino 3 Módulos de estágio profissional	Académica	Análise Matemática I e II	Programação	Defesa NBQ	Trabalho de Investigação Aplicada (TIA)
			Aplicações Informáticas	Estatística	Operações Aeromóveis e Aerotransportadas	
			Álgebra Linear	Química de Explosivos	Vigilância do Campo de Batalha	
			Topografia I	Introdução à Ciência Política	Teoria Geral de Estratégia	
			Organização Militar I, II	Pedagogia da Educação Física	Comando e Liderança Militar	
			Tática. Geral e Operações Militares I, II	Mecânica Geral de Viaturas.	Teoria de Relações Internacionais	
			Logística I e II	Investigação Operacional	Direito Administrativo	
			História Militar	Noções Gerais de Coordenação e Apoio de fogo	Operações de Apoio à Paz	
			Topografia II	Organização do Terreno	Operações Conjunto e Combinadas.	

			Geografia Militar	Introdução às Ciências Sociais	Comunicações e Guerra Eletrônica
			Introdução ao estudo do Direito	Sociologia de Informação	Geopolítica
			Metodologia de Investigação Científica	Sociologia Militar	Gestão de Recursos Materiais e Financeiros
			Agropecuária	Física Geral	Gestão de Recursos Humanos
			Língua Portuguesa	Tática de Infantaria I	Direito Internacional Humanitário
			Metodologia de Comunicação.	Inglês II	Educação Cívico-Patriótica
			Inglês I	Francês II	Tática de Infantaria. II
			Francês I	Instrução Militar Geral II	Armamento
			Instrução Militar Geral I	Preparação Física II	Instrução Militar Geral III
			Preparação Física I	Instrução de Corpo de Estudantes II	Preparação Física III
			Instrução de Corpo de Estudantes I	Programação	Instrução de Corpo de Estudantes III
			Análise Matemática I e II	Estatística	Defesa Química (NBQ)

		Instrução e treino	Programa curricular de Instrução e Treino Militar	Programa curricular de Instrução e Treino Militar	Programa curricular de Instrução e Treino Militar	FMGTT & FMGTE
--	--	-----------------------	--	---	--	---------------------

Fonte: Autor

Por sua vez, as unidades curriculares estão explícitas em planos de cursos de formação de oficiais (PLANCFO). Dos PLANCFO surgem os programas curriculares e extracurriculares, que assentam a formação científica geral, de índole técnica-específica e comportamental.

Os PLANCFO são documentos oficiais, aprovados por diploma conjunto dos Ministros da Defesa Nacional e da Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional mediante proposta do Comandante da AM, ouvido o Conselho Científico. Estes subdividem-se em três tipos:

- PLANCFO 01 o qual fundamenta a descrição das finalidades e dos objetivos dos cursos ministrados assim como estabelece a organização e duração de cada curso. Este plano estabelece de igual forma, o grau académico a obter em cada curso, no âmbito de ensino superior universitário;
- PLANCFO 02: Estabelece as estruturas curriculares para cada curso de formação de oficiais (CFO) ministrado na AM “MSM”;
- PLANCFO 03: Nele estão contidos os programas das diversas unidades curriculares que integram as estruturas curriculares dos cursos. Os programas das unidades curriculares de todos cursos são complementados, na componente prática, pelos programas de instrução e treino e de tirocínio para oficiais (TPO).

Programas de instrução e treino contidos no PLANCFO 03

Da análise que fizemos sobre os programas de instrução e treino constatamos que estes visam a organização de atividades de natureza prática e laboratorial que asseguram, essencialmente, a formação de índole técnica, de preparação física e adestramento militar dos estudantes da AM “MSM”.

Tirocínio para oficiais (TPO)

O TPO que igualmente faz parte do PLANCFO 03 está concebido para a sua implementação no último ano académico. A sua essência se repercute na realização de ações práticas e profissionalizantes de comando e liderança de tropas nas escolas práticas de cada ramo e serviço das Forças armadas em função da especificidade de cada curso.

3.2. Estruturação

O currículo de licenciatura em ciências militares visa responder a missão incumbida a AM “MSM”, que é de formar oficiais dos Quadros Permanentes para as FADM. Tal formação confere o grau de licenciatura em ciências militares nas especialidades de Infantaria, Artilharia, Blindados, Piloto Aviador, Marinha, Fuzileiros, Engenharia Militar, Engenharia Aeronáutica, Engenharia Naval, Comunicações, Comandantes de Meios Radiotécnicos e Administração Militar. A licenciatura em Ciências Militares nas diversas especialidades tem uma duração de 4 anos dos quais 3 letivos e 1 de tirocínio ou estágio profissionalizante. Isto equivalente a um total de 8 semestres e uma carga total de 5792 horas.

Os 3 primeiros anos comportam um total de 3200 horas para a formação académica e 1312 horas totais para a instrução e treino militar.

A formação académica visa, no âmbito da execução do plano curricular de licenciatura em ciências militares, assegurar a aquisição de conhecimentos técnicos, técnico-científicos, atributos de carácter, preparação física e adestramento militar e comportamento digno para exercer o comando e liderança das tropas. Ela compreende um conjunto de atividades curriculares que visem, em conformidade com a finalidade do processo formativo, promover aos graduados a formação científica geral de nível superior, a formação científica de índole técnica, a formação comportamental e a preparação física e adestramento militar.

A instrução e treino militar propicia aos graduados o conhecimento e arte militar, e ela, no âmbito da execução do plano curricular de licenciatura em ciências militares, assegura a preparação física militar, aquisição de habilidades técnico-militares imprescindíveis ao exercício de comando e liderança de tropas.

Terminados os 3 anos reservados à formação académica e instrução e treino militar segue o tirocínio supervisionado para oficial (TPO) no último ano letivo, que constitui uma das principais etapas do processo formativo, com uma carga total de 1280 horas (flexível),

como a seguir é detalhado.

O artigo 3º do regulamento do TPO (2016) na sua página 1 estabelece a organização e objetivos do TPO. Partindo deste ponto de projeção o TPO “articula-se em duas áreas do saber distintas, que se traduzem no desenvolvimento, simultaneamente, de competências diferenciadas:

- a. Formação Geral Militar, Técnica e Tática da Arma ou Serviço (FGMTT)
- b. Estágio de Natureza Profissional” (2016, p. 1).

A FGMTT tem uma carga de 470 horas e o estágio profissionalizante comporta uma carga de 810 horas.

3.3. Tirocínio e preparação prática

Em conformidade com análise feita sobre o regulamento que orienta a implementação do TPO nas unidades das FADM os dados apontam a configuração de objetivos cimeiros que permitem ao tirocinante desenvolver e/ou alargar o horizonte de comando e liderança de tropas, pois este ao longo da realização vai:

1. Complementar e consolidar a componente prática a formação técnica e tática adquirida na AM “MSM”;
2. Exercitar capacidades que implementem competências de comando e liderança habilitando para o desempenho de funções de:
 - a. Comando de subunidades de escalão pelotão ou equivalente, orgânicas das unidades específicas de cada especialidade das FADM;
 - b. Instrutor para as várias áreas de cada especialidade, incluindo-se os vários cursos de formação de praças e sargentos das FADM.
3. Aplicar competências e desenvolver a capacidade de compreensão nos domínios da segurança e defesa, bem como melhorar a cultura geral militar;
4. Desenvolver e aperfeiçoar a atitude comportamental exigida pela condição militar, para o cumprimento de missões especialidades das FADM;
5. Manter ou melhorar as capacidades físicas adquiridas.

Entretanto, decorrente da análise documental que incide sobre o plano curricular de licenciatura em ciências militares, observa-se que o processo formativo assenta nos conteúdos teóricos e práticos ministrados, quer seja sob ponto de vista de formação académica ou sob ponto de vista de instrução e treino militar, para o desenvolvimento de competências de comando e liderança.

4. Conteúdos teóricos e práticos que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança

Para cumprir com os objetivos definidos nos estatutos e regulamento da AM “MSM” e de forma a alcançar o perfil desejado do graduado, ao longo do curso de formação de oficiais (CFO) são elencadas matérias de natureza teórica e de natureza prática que contribuem em grande medida para o desenvolvimento de competências de comando e liderança.

Pela consulta documental feita, constatou-se que os conteúdos teóricos e práticos enquadram-se tanto no âmbito da formação académica quanto na instrução e treino militar – Ver Quadro X e Quadro XI.

Quadro X - Conteúdos teóricos que contribuem para o desenvolvimento de competências e liderança

Conteúdos Teóricos	Carga Horária	Áreas científicas	Natureza da formação	Contributos para o exercício de comando e liderança
Comando e liderança	63	Ciências Sociais e Ciências Militares	Formação científica geral de nível superior e Formação comportamental	Atitudes e comportamentos inerentes a convivência militar Conhecimentos essenciais para o permanente acompanhamento da evolução do saber
Educação Cívico patriótica	61	Ciências Sociais		Atributos como o carácter, honra, lealdade, disciplina e alto sentido de dever patriótico
Legislação Militar	64	Ciências Jurídicas		
Sociologia militar	32	Ciências Sociais		

Fonte: Planos de Estudo da AM “MSM”

Quadro XI - Conteúdos práticos que contribuem para o desenvolvimento de competências e liderança

Fonte: Planos de Estudo da AM “MSM”

Conteúdos Práticos	Carga Horária	Áreas científicas	Natureza da formação	Contributos para o exercício de comando e liderança
Instrução Militar Geral	288	Ciências Militares,	Formação científica de índole técnica e Preparação física e adestramento militar	Qualificação técnico-profissional indispensável ao desempenho das funções técnicas. Preparação militar necessária ao exercício de funções militares Habilidades físicas imprescindíveis ao cumprimento de missões e deveres militares
Instrução Militar Específica	640	Ciências Sociais, Ciências Naturais,		
Instrução de corpo de estudantes	96	Ciências Exatas e Ciências Jurídicas		
Preparação Física	288	Motricidade humana		

Fonte: Autor

Os conteúdos teóricos e práticos apresentados nos quadros acima fundamentam, em grande medida, a concretização dos objetivos delineados no âmbito da formação, que constam dos PLANCOFO, na perspectiva de aquisição de competências de comando e liderança, pois ao serem ministrados por via de execução de planos de estudo e programas de instrução e treino, revelam-se fundamentais para uma formação íntegra e com o máximo de rigor.

Porém, o melhor proveito dos fundamentos de tais conteúdos exige a sincronização dos mesmos, ou seja, através da relação entre os conteúdos teóricos e os conteúdos práticos.

Uma vez que os conteúdos teóricos e práticos concorrem para o mesmo objetivo, os resultados do estudo documental indicam que a natureza do ensino é essencialmente caracterizada pela relação entre estes conteúdos, como por exemplo os conteúdos teóricos sobre as armas e a realização do tiro, ministrados na sala de aulas na disciplina de armamento, e a sua posterior prática na aula de instrução e treino militar, mediante a preparação da arma até a realização do tiro real. Entretanto, os conteúdos teóricos são ministrados em salas de aulas, com recurso aos meios e técnicas didáticas aplicáveis ao

ensino superior em geral e em particular ao ensino superior militar. Tais aulas são tipificadas em conferências e palestras, para as unidades curriculares como comando e liderança militar, educação cívico-patriótica e legislação militar, conferências e visitas de estudo para as aulas de sociologia militar e outras unidades curriculares académicas que constam do quadro XI, que ao todo convocam para formação científica geral de nível superior e formação comportamental.

É de salientar que à formação comportamental agregam, para além das aulas de educação moral e cívica, o planeamento e execução de atividades de carácter lúdico e de cultura geral.

As aulas teóricas por sua vez são complementadas pela instrução e treino de índole técnica e prática, através de trabalhos de aplicação em laboratórios, exercícios em campos de treino e estágios, de acordo com as especificidades dos conteúdos para os diferentes cursos ministrados na AM “MSM”.

5. Resultado esperado

A política curricular, a orientação curricular, o plano curricular e o conjunto de matérias teórico-práticas ministradas ao longo do processo de formação na AM “MSM”, à luz do preconizado no estatuto, regulamento, planos de estudo, diretivas e programas de ensino e instrução, visam permitir que, no final do curso, o graduado pela AM “MSM seja capaz de:

- Comandar e liderar tropas no escalão pelotão em todas as situações de guerra e não guerra;
- Discriminar a sequência das ações de comando e liderança de tropas;
- Exercer funções de oficial de operações do Estado-maior de um Batalhão ou Agrupamento e incluindo
 - Exercer a função de adjunto comandante de companhia;
 - Exercer a função de instrutor de matérias de formação geral militar e/ou específicas na formação de oficiais, sargentos e praças;
 - Exercer as funções técnicas específicas previstas para o respetivo posto inerentes ao serviço interno das unidades das FADM

O graduado pela AM “MSM” pode ainda, no final da formação,

- Exercer o comando e liderança ao nível de:

- Estado-Maior General;
- Unidades de implementação territorial;
- Ministério do interior em áreas ligadas às operações e proteção;
- Serviços de informação e Segurança de Estado;
- Participar da Educação Cívico-Patriótica das Comunidades sobre as ações de defesa coletiva contra qualquer tipo de ameaça.
- Exercer funções nas forças de defesa e segurança (FDS) em caso de necessidade.

6. Síntese conclusiva

Da análise documental sobre os planos de cursos de formação na AM “MSM” observa-se que as estruturas curriculares apresentam um modelo clássico que corresponde a disciplinas hierarquizadas e o modelo correlacionado cuja base é aquisição e o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas.

Os modelos integram-se e a licenciatura em ciências militares comporta 65% de disciplinas civis e militares estritamente académicas (ciências exatas, militares, sociais, económicas e jurídicas e línguas), 15% de disciplinas de preparação física e 20% de disciplinas de adestramento militar.

Fazendo uma análise da composição das unidades curriculares se pode argumentar que existem elementos bastantes para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de qualquer graduado da AM “MSM”. Isto porque constatou-se que a maior carga horária das unidades curriculares de índole prática compreendem as aulas de natureza técnica em salas específicas, laboratórios e em vários campos de cada especialidade. No entanto, existem as unidades curriculares de índole teórica e comportamental que pressupõem a discussão de componentes curriculares em salas de aulas.

Isto vale dizer que a análise documental permitiu estudar no currículo da AM “MSM” as áreas que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas. Esta constatação é subsidiada, pela carga horaria total do currículo de licenciatura em ciências militares, que se resume em unidades curriculares de natureza prática, teórica e comportamental assim como a natureza de atividades desenvolvidas no TPO. Assim estes pressupostos visam contribuir para que o graduado no fim da sua formação seja capaz de saber, saber fazer, saber ser e saber estar e exercer as funções profissionais inerentes ao comando e liderança de tropas.

CAPÍTULO VI

AS PERSPETIVAS DOS LÍDERES E DOS GRADUADOS

No presente capítulo são apresentados os dados empíricos recolhidos ao longo do trabalho do campo através das entrevistas semiestruturadas conduzidas aos líderes militares e aos graduados em resposta à pergunta central da investigação: Como é que os graduados pela AM “MSM” desenvolvem competências de comando e liderança nas unidades das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM). Visando gerar respostas à pergunta principal de investigação se levantam a seguir três questões desdobradas em blocos B, C e D. Assim, começamos por apresentar a voz das lideranças militares e, de seguida, a dos graduados pela AM “MSM” sobre as competências de comando e liderança das tropas.

1. A perspetiva das lideranças militares

Nesta etapa, constam os depoimentos das lideranças militares, veiculados pelas respostas às questões das entrevistas semiestruturadas realizadas agrupadas em blocos B e C, referindo-se o primeiro às competências de comando e liderança de tropas e o segundo à formação inicial militar e desenvolvimento de competências.

1.1. Competências de comando e liderança de tropas

O principal objetivo do bloco é: perceber dos líderes militares como os graduados pela AM “MSM” desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas. A questão de investigação do bloco é: Que avaliação se pode fazer quanto aos graduados pela AM “MSM” no que se refere ao desenvolvimento e uso de competências de comando e liderança de tropas? Desta questão são derivadas outras questões operacionais que têm a ver com o significado atribuído pelas lideranças militares à competência de comando e liderança de tropas no exercício das funções de comandante de pelotão, companhia e serviço. Igualmente ter a perceção quanto às capacidades de organização e liderança das subunidades reveladas pelos graduados, de trabalho em equipa, de adaptação a novas situações, de análise e solução de problemas e de influenciar os seus subordinados para o cumprimento das missões atribuídas.

Conceito de comando e liderança de tropas

Em relação ao conceito de comando e liderança de tropas, pretendemos perceber dos líderes militares como explicam a questão de comando e liderança de tropas. Para uma questão metodológica os líderes militares entrevistados encontram-se codificados com as letras LM. Ao primeiro entrevistado atribuiu-se-lhe o código LM1. Assim da entrevista realizada os resultados dos líderes militares explicitam o que entendem por comando:

“ Comando é o poder que o oficial tem para atribuir missões aos seus subordinados e controlar estas missões que vai transmitindo a sua subunidade e obviamente que essas competências não são adquiridas por acaso, é porque nalgum lugar este oficial foi educado, foi ensinado, foi inculcado e eu acredito que se fabrica este líder na AM “MSM” (LM1).

Por se turno outros entrevistados como é o caso LM2 afirmam que os graduados pela AM “MSM”

“São homens que têm competência para dirigir as máquinas, para dirigir portanto o comando na ausência do comandante, na ausência deste e daquele, eles portanto tem capacidade de orientar esta instituição em termos de ... dos programas que agente tem feito nesta unidade” (LM2).

“Comando e liderança das tropas é aquilo que caracteriza um dirigente militar, é a capacidade de manter as tropas em obediência constante dos ditames militares, esta é que é a real resposta disto..., liderança das tropas é seguir ditames existentes, existe uma doutrina militar que o comandante deve orientar-se com ela e fazer cumprir esses ditames as tropas, o comandante tem que ter postura, tem que ter presença e tem que ter capacidade de gerir esses...esses instrumentos legais que existem” (LM3).

“É saber gerir a tropa...Exatamente, pois, o Jemusse agora está a comandar a companhia de instrução enquanto a Tafazua é adjunta comandante da companhia da componente e fixa na escola de condução” (LM4).

“O comando, normas para poder comandar ou dirigir. Liderança é uma capacidade nata que o individuo depois desenvolve, ao longo da sua vivência” (LM5).

Revelação de competências de comando e liderança

Os resultados das entrevistas junto dos líderes militares indicam que os graduados pela AM “MSM” revelam competências de comando e liderança no exercício das suas funções avaliando pelos extratos a baixo:

“Naturalmente, porque como é sabido oficial vai para o tirocínio, depois para as escolas práticas ou outras unidades equivalentes e aí é embebedado a prática” (LM1).

“(…) Sim eles portanto tem essa capacidade, porque eu já voei com eles a gente tem feito uma dupla a trabalhar em equipas”.

“De uma maneira genérica, os graduados da Academia Militar...de facto revelam, competência...” (LM4).

“É verdade sim, e isso tem-se demonstrado no dia-a-dia, confirmo sim, que revelam certas capacidades de comando assim como de liderança” (LM5).

Contudo, nem todos consideram tudo perfeitamente desenvolvido, pois, o LM3 considera que os graduados da AM “MSM” no exercício das funções revelam algumas lacunas no domínio do comando e liderança das tropas:

“Algumas lacunas, e essas lacunas compete aos comandantes das unidades limar. Mas para limar estas lacunas que trazem os graduados da Academia Militar, é preciso que esses graduados se empenhem. O que tem acontecido, vezes algumas é que esses graduados, algumas vezes têm...têm...aquilo que podemos chamar de lacunas fortes, comando real” (LM3).

“Acompanhamos situações em que alguns graduados quando são colocados no terreno recuam. Isto é uma lacuna grande. Eles saem não com muita boa preparação na parte militar. Eles saem com uma bagagem teórica, mas a preparação para o terreno é quase que nula. Isto dificulta aos comandantes” (LM3).

Capacidades de organização e liderança

Em relação a capacidade de organização e liderança das subunidades que os oficiais graduados comandam dentro das FADM, os líderes militares constatam-na na prática:

“Sim, naquilo que nós temos acompanhado, temos visto, temos dado alguns trabalhos, eles portanto tem a capacidade para dirigir para controlar e portanto..., até participar nas reuniões de grande vulto eles tem a capacidade” (LM2).

“Organização é excelente, porque, está um jovem graduado pela academia militar... a escola de condução não tem nenhum problema em relação a outros sectores” (LM4).

Contudo, apesar do “balanço positivo” que fazem, consideram que ainda há espaço para “moldar” no que concerne ao comando das tropas, especialmente do lado da formação prática:

“Sim, revelam muito bem e não há sombra de dúvida que há um esforço quer por parte dos colegas que lidam com a docência com vista a transmissão desses conhecimentos todos e outros poderes que tem a ver com a direção das tropas. Então, acreditamos nós que o balanço que fizemos é positivo porque na verdade eles revelam as competências, é verdade que como dizia o líder não se fabrica, mas ele pode ser moldado” (LM1).

“Organização eles trazem, alguma bagagem, é uma mais-valia. É na parte teórica que eu digo que eles são muito validos mas quando entramos na parte prática é onde sentimos que eles tem uma lacuna muito grande” (LM3).

Mas também do lado das condições em que esse comando é exercido:

“Sim eles mostram esta vontade de querer fazer a coisa perfeita e infelizmente em algum momento por situação própria nossa, das nossas condições, que as vezes não estão lá, portanto, esperávamos encontrar um comandante de pelotão que quando chega a frente do seu pelotão encontre o seu pelotão devidamente uniformizado, com equipamento, com todo material de aquartelamento, estamos a falar da caserna, então todas condições se existissem” (LM5).

Capacidades de trabalho em equipa

Também no que concerne à perceção das lideranças militares sobre a mobilização de capacidades ou competências de trabalho em equipa, as vozes dos entrevistados respondem de forma “positiva” que os graduados revelam “capacidade” e esta reflete-se no “espírito de corpo”:

“É positivo, porque ao nível do comandante de pelotões não tem como inventar um outro formato se não trabalho em equipa porque ele pertence a uma companhia e na companhia tem um determinado número de pelotões e um determinado número de comandantes dos pelotões, naturalmente que eles percebem que nas Forças Armadas tudo que se faz só é feito em grupo” (LM1).

“Sim eles têm capacidade, porque já voei com eles a gente tem feito uma dupla a trabalhar em equipa, portanto nos voos assim como portanto aqui nos gabinetes.

Em voos a gente se entende trabalhamos perfeitamente, nunca tivemos atritos, isso chama-se portanto um trabalho de equipa” (LM2).

“De facto sim, porque na verdade eu sinto que a nível de companhia de instrução e a nível da componente fixa percutido o espírito de corpo entre os militares que é muito positivo” (LM4).

“Sim, tanto quanto a natureza do nosso trabalho, o trabalho militar cinge-se mais no trabalho por equipa” (LM5).

Contudo, o desenvolvimento destas capacidades tem exigido “trabalho forte” por parte das lideranças militares:

“É um trabalho forte que temos realizado, porque tem havido alguma resistência por parte dos graduados” (LM3).

Adaptabilidade a cenários adversos

No concernente à adaptação a novas situações, os entrevistados expressam juízos de avaliação favorável, seja sobre a compreensão da perspectiva dos mais antigos e experientes nas forças armadas, seja na adaptação serena aos desafios com que se deparam:

“Problema não existe ...não só se adaptam com aquilo que acontece para o futuro, também conseguem compreender a visão dos mais velhos ” (LM1).

“Eles adaptam-se com facilidade e nunca tivemos a situação de que ele vomitou porque ficou desorientado, ter ... ter entrado em situação de mau tempo, de stresse, eles ficam mais ou menos calmos” (LM2).

Contudo, a adaptação dos graduados a cenários adversos não tem sido vista por todos os líderes militares nas unidades militares nas quais exercem as suas funções, pelo que há diferentes posicionamentos entre os entrevistados:

“Não se adaptam, é difícil adaptação. Durante a formação dos oficiais graduados pela academia, encontram condições boas na academia e quando saem para as unidades a situação é diferente. Esta é uma lacuna que se calhar aqui durante a formação, os cadetes precisam de receber essa informação de que após a formação vão para as unidades onde as condições são totalmente diferentes” (LM3).

“Positivamente se adaptam nos cenários” (LM4).

“Naturalmente, nós temos vindo a verificar que eles se adaptam” (LM5).

Capacidade de solução de problemas

No que concerne à análise e solução de problemas por parte dos graduados pela AM “MSM”, os resultados das entrevistas apontam para a existência desta capacidade:

“Sim, eles portanto, tentam resolver com facilidade, nos saímos daqui com uma pré preparação e em volta deste eles cumprem com o programa” (LM2).

“Estão sim, a funcionar normalmente...” (LM4).

“Conseguem dar soluções aos problemas que no dia-a-dia” (LM5).

Tal não significa que, no início, tenha sido fácil, atendendo que alguns teriam que comandar subalternos mais velhos e com experiência prática a não desconsiderar:

“Conseguem muito bem... no princípio havia resistência de tentativa de não acreditar nas qualidades, primeiro por causa da idade, são jovens e eles no princípio vieram apanhar soldados e sargentos mais velhos que eles” (LM1).

“Esta é outra lacuna... trazem de facto uma bagagem teórica, mas conciliar a teoria e a prática às vezes há uma grande diferença porque encontram soldado com muita experiência e muitas vezes quando colocam questões teóricas e este soldado que diz, aqui se formos por esta via vamos ter este problema e eles muitas vezes custa-lhes assumir esta informação” (LM3).

Capacidade de influência aos subordinados

No tocante à capacidade de influenciar os subordinados, os entrevistados voltam a referir o receio inicial por causa da diferença de idade e de experiência no plano da prática, superado pela vantagem dos conhecimentos adquiridos no curso:

“Sim, no princípio havia resistência de não acreditar nas qualidades, primeiro por causa da idade, são jovens e vieram apanhar soldados e sargentos mais velhos. Mas ao andar do tempo eles foram transmitindo conhecimentos que tem, e não só a afetação que a gente faz, sempre optamos por colocar no mínimo, oficiais que consigam estar numa companhia entre eles para permitir essa interação, para eles agirem em bloco contra os oponentes” (LM1).

“Sim, portanto nós temos feito esse tipo de exercício, para darmos mais coragem aos jovens ...para a gente cumprir com as missões” (LM2).

Referem ainda o trabalho de socialização nas funções de comando e liderança criando condições de afirmação da liderança dos recém-formados:

“Aqui a questão é singrar na unidade, inserirem-se para poderem encontrar espaço de falarem e serem ouvidos” (LM3).

“A informação que nós constantemente temos...em relação as tropas eles estão a comandar e temos tido uma interação diária e organização é excelente” (LM4).

Concluída a formação com a inserção na prática de comando e liderança, conclui-se pelo desenvolvimento e pela existência da capacidade de influenciar os subordinados segundo se afirma a seguir: *“Na verdade temos verificado que sim, existe essa capacidade” (LM5).*

Do conhecimento construído sobre análise das três questões da avaliação de competências resumidamente se pode aferir que os graduados no geral adaptam-se com alguma facilidade a situações adversas mas sempre procurando aprender dos mais velhos. Partindo deste ponto de vista vão influenciando aos seus subordinados na questão de organização das tropas que comandam muito embora com dificuldades decorrentes de heterogeneidade das condições logísticas das várias unidades das Forças Armadas.

1.2. Formação militar inicial e o desenvolvimento de competências

Constitui objetivo deste bloco conhecer a percepção das lideranças militares sobre as características das práticas de formação inicial militar ao nível de desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas. Desta questão igualmente são ramificadas algumas subquestões da investigação as quais geraram informações que sustentam o estudo no que concerne à formação militar inicial, às bases para o desenvolvimento daquelas competências, à ligação teoria-prática, à inspiração de expectativas, à confiança inspirada e às dimensões a melhorar no processo de formação dos graduados.

Conceito de formação militar inicial

Os entrevistados associam a formação militar inicial a “instrução básica militar”:

“Formação militar inicial é aquela que encontramos na instrução básica, entendo. O cidadão entra nas forças armadas, a primeira formação é formação básica militar” (LM3).

Trata-se do alicerce de qualquer formação a que se seguirá a especialização:

“É aquela formação básica que é muito importante para um homem militar e depois vai-se especializando, é verdade que essa instrução básica não pode ser desviada em relação a especialidade que esse homem vai frequentar” (LM4).

Formação inicial e especialização são “*Fases do processo da formação*” (LM5). Um dos entrevistados aponta, no entanto, “falhas” na formação inicial recebida na academia e que atribui aos meios disponíveis:

“Formação inicial é aquela que se dá na academia militar, mas por vezes há algumas falhas, tanto que porque eles vem as vezes não bem preparados de lá, mas parece-me que tem a ver como os meios que é o caso do simulador em principio...por exemplo este grupo que apareceu aqui tem grandes problemas porque não passaram por isso ou academia não tem o simulador a funcionar” (LM2).

Outros realçam que deveria haver uma fase prévia à entrada na academia para a “instrução básica militar” e que esta deveria ser assegurada por outra instituição com essa missão específica:

“Bom, na minha opinião eu acho que Academia não devia estar envolvida nesta formação inicial, refiro-me a instrução básica...este tinha que ser moldado numa outra instituição vocacionada e dai ser entregue a academia de acordo com as competências que ele provou no exame de admissão para permitir que a academia vá diretamente para as ciências militares, para incutir neste, a liderança desejável” (LM1).

“O que deviam fazer fora e virem aqui para academia já com alguma formação” (LM3).

Bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança

O problema da preparação prévia tem a ver com os pré-requisitos que exige a graduação militar. Neste sentido, constata-se que há quem ingresse na academia militar com “instrução básica” militar e outros que não passaram por ela.

“Este formato tem tido alguma deficiência, porque numa turma de 30 candidatos a oficiais do nível de comandante de pelotão, só temos lá alguns que já fizeram a preparação inicial numa unidade específica e aqueles que saem de casa

diretamente para a academia há sempre um pequeno défice. Então as competências que temos observado é que o antigo soldado simples que passou academia é muito competente” (LM1).

Este facto explica os posicionamentos dissonantes, em algum momento mesmo divergentes: uns consideram que a formação inicial militar não devia começar na academia militar. Outros, porém, concordam com a formação inicial partindo da academia, embora lhe notem algumas debilidades:

“Formação inicial é aquela que se dá na academia militar, mas por vezes há algumas falhas, porque eles vem as vezes não bem preparados de lá, tem a ver como os meios não tem o simulador a funcionar” (LM2).

“Sim, de certo modo sim. Porque eles estão quatro anos a receber uma formação. Buscam muito conhecimento, aquilo que buscam aqui é realmente valido. Podemos é encontrar aqui esta vertente de inserção e colocação do conhecimento que tem no terreno...na prática...o que não estão a conseguir” (LM3).

Outros ainda reforçam o lado positivo da formação inicial na academia, sustentado nos conhecimentos ministrados e nas capacidades que aí são desenvolvidas.

“Cria sim senhora, porque ele acaba adquirindo o aspeto tático, de uma maneira muito genérica, para seu enquadramento nas forcas armadas para o comando da própria tropa” (LM4).

“Obviamente porque academia militar a tarefa é essa de poder encorajar, de despoletar o desenvolvimento das capacidades que são requeridas para o desempenho das funções” (LM5).

Deduz-se, no entanto, alguma convergência num juízo avaliativo que aponta para um desafio importante a considerar na formação inicial militar e que tem a ver com a ligação entre a teoria e a prática.

Ligação entre teoria e prática no comando e liderança

No tocante à ligação entre os conhecimentos teóricos e práticos no comando e liderança no dia-a-dia, a formação inicial militar incorpora um período próprio de imersão na prática:

“Sim, o tirocínio é mesmo para incutir a prática e quando ele é afeto é começar assentar os conhecimentos teóricos com a prática com a realidade que ele vai vivendo no terreno” (LM1).

Incorpora também práticas de simulação de situações militares, muito prejudicadas quando os instrumentos avariavam:

“Sim, não se revela por causa do tipo de meios que nós temos aqui, porque o avião que nós agora é o festival da baixa tem tido dificuldade ...” (LM2).

A avaria dos simuladores é, pelo menos, uma das razões para as dificuldades que os formandos denotam na prática:

“(...) Há uma resistência...uma lacuna (...). Eles na parte teórica são bons, mas no campo prático há muitas dificuldades” (LM3).

No entanto, há entrevistados que afirmam “categoricamente” que a formação inicial assegura a ligação entre a teoria e a prática e que tal é demonstrado pela ação dos graduados “no terreno”:

“Demonstram sim, estes jovens para além de dirigir os setores em que estão afeto, estão a comandar as companhias...” (LM4).

“Sim, eu afirmo categoricamente que existe essa ligação porque quando chegam ao terreno a tendência é de facto usar as ferramentas que têm para poder fazer as suas tarefas” (LM5).

Expetativas para com os graduados

Quisemos saber junto dos líderes militares que expetativas para com os graduados no que concerne ao desenvolvimento de competências de comando e lideranças no exercício das suas funções. E, a resposta foi que os graduados lhes inspiram confiança de acordo com os dizeres que se seguem:

“Inspiram-nos sim, sim, temos exemplos práticos dos do primeiro grupo que neste momento já são chefes das operações, comandantes de várias áreas aqui dentro” (LM2).

“Sim inspiram, o comandante tem que trabalhar sempre com eles no sentido de limar essas lacunas que eles apresentam, são lacunas identificadas, então não podemos dizer que eles não são válidos ou que não nos inspiram confiança” (LM3).

Acrescentam outros entrevistados que essas competências fazem parte do “legado” recebido dos que os antecederam na liderança militar aos diferentes níveis, que o desenvolvimento dessas competências será fecundado pelo cruzamento entre as

experiências dos formadores e dos graduados e que não podem deixar de “acreditar” em tal:

“Claramente, é verdade que estamos na fase de transição em que nos mais a semelhança daquilo que aconteceu com os nossos mais velhos, deixaram esse legado connosco e nos não temos outra hipótese se não entregar corretamente este país as novas gerações” (LM1).

“Acredito, sim, primeiro porque aceitam aprender das nossas experiências, depois trazem um conhecimento consolidado que pode ser uma mais-valia para as FADM” (LM4).

“Sim senhor nós temos que acreditar. O que é mais importante é nós sabermos transferir o conhecimento que temos, a experiência que nós acumulamos no sentido positivo porque eles de facto são os verdadeiros continuadores desse processo todo” (LM5).

Confiança nos jovens graduados

A competência de comando e liderança dos graduados não resulta, no entanto, de uma mera “crença” sem a qual não teria sentido a formação militar. Ela assenta na confiança que os graduados lhes inspiram:

“Claramente, tendo em conta que agora daqui a sensivelmente um ano vamos ter alguns que vão fazer curso de promoção a oficial superior” (LM1).

“Podemos sim confia-los” (LM2).

“Sim, mas sempre acompanhados” (LM3).

“Muito, precisamos de confiar sim o importante é saber o enquadramento real para esses jovens poderem progredir dentro daquilo que é a estrutura das FADM” (LM4).

Os entrevistados afirmam que os graduados pela AM “MSM” estão preparados para responder ao desafio da promoção a oficial superior:

“Sim, até já temos instrutores, que partiram mesmo da academia” (LM1 e LM2).

“Estão, se dissermos que não, estaríamos a ser incoerentes connosco próprios...são elementos que nos preparamos estão connosco nas unidades, algumas lacunas que apresentam, nós comandantes é que temos que limar” (LM3).

“Estão sim, eu estava a dizer que o Jemusse, para além de ser chefe dos víveres é chefe da secretaria de instrução, a Tafazua para além de ser tesoureira é adjunto comandante da companhia” (LM4).

Um dos entrevistados assegura-nos que os graduados incorporam o “espírito” que caracteriza as FADM ao afirmar que

“Sim senhor temos que confiar, são filhos de moçambicanos e é dever, obrigação deles dar continuidade com o processo que iniciou já desde os primórdios da luta de libertação nacional” (LM5).

Sugestões para melhorar a formação de oficiais na AM “MSM”

Pedimos ainda aos líderes militares que enunciassem aspetos a melhorar na formação dos graduados pela AM “MSM” o que realçam a necessidade de se repensarem os critérios de seleção no ingresso:

“É necessário haver uma pré-seleção de todos porque inspeção que nós fizemos, estamos a ver só a aptidão física só para o cumprimento de serviço militar obrigatório, mas o caso de pilotagem é preciso fazer uma boa seleção e inspeção, porque as vezes, as pessoas podem cumprir a teoria toda lá na academia e chegam aqui já não tem qualidade para poder ser piloto aviador...” (LM2).

Os restantes entrevistados apontam aspetos relacionados com a carga horária e aos equipamentos necessários ao longo da formação:

“Nós temos que inserir neste futuro comandante coisas muito práticas da ciência militar, significa termos simuladores para todas ou algumas especialidades que permitir, para minimizar os custos temos que investir um pouquinho mais na componente de simuladores modernos de acordo com o mundo hoje” (LM1).

Outro refere-se da necessidade da articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos:

“Sim temos que trabalhar muito, (...) e como disse trazem uma bagagem teórica muito forte, precisam é de conciliar a bagagem teórica e a prática” (LM3).

Outros entrevistados enfatizam os grandes objetivos que justificam a preparação militar, como a responsabilidade para com o país e o espírito de servir à pátria:

“Sim precisamos de muita educação cívica-patriótica, perceber que estamos nas forças armadas, para proteger o país” (LM4).

“Temos que dar confiança naquilo que é a nossa instituição tendo em vista a formação do homem novo, do homem do amanhã que vai garantir a estabilidade deste País” (LM5).

Em síntese, podemos dizer que nota-se no seio das lideranças militares entrevistadas algum conforto e confiança nos jovens graduados pela AM “MSM” muito embora seja necessário um acompanhamento gradual dos mesmos na vida militar profissional em geral e em particular no comando das unidades militares inerentes ao seu posto hierárquico. Partindo deste posicionamento, os líderes militares afirmam que estão prontos para passar o legado aos jovens graduados na base de transmissão de todas as experiências que foram sendo acumuladas ao longo do tempo do comando e liderança de tropas.

2. A perspetiva dos graduados

Constituem objetivos deste bloco conhecer a perceção dos graduados sobre a qualidade da formação inicial relativamente ao desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas; Conhecer as condições do exercício das competências em situação de comando e liderança de tropas; Compreender o papel da Academia Militar na formação de oficiais e identificar aspetos não abordados e que os participantes consideram também importantes. Para tal foram inqueridos por entrevistas do tipo *focus group* nove graduados pela AM “MSM” dos 18 inicialmente planeados. Os entrevistados foram codificados com a letra “G” começando pelo primeiro como G1. A opção pelos nove entrevistados se explica por razões de vária ordem, entre elas (1) a localização e (2) a homogeneidade dos mesmos efetivamente por se tratar de graduados que se localizam na cidade do Maputo, ingressarem em 2005 e graduarem em 2009.

Nesta etapa, evidenciamos os depoimentos dos graduados pela AM “MSM”, mediante as respostas das questões das entrevistas semiestruturadas do tipo *focus group*, realizadas e agrupadas no bloco C, referindo-se às competências de comando e liderança de tropas adquiridas após a formação inicial.

Sentimento de competências de comando e liderança de tropas

A formação inicial serve de base e cultiva um sentimento de aptidão e capacidade para exercer as competências de comando e liderança. Os nossos entrevistados sentem-se “competentes” para dirigir as tropas, apenas a nível de pelotão ou de qualquer subunidade:

“Depois de cinco anos que caracterizou a formação na AM “MSM”, sentia-me competente para dirigir tropas mas até ao nível de pelotão porque a minha formação dava-me competências até esse nível de pelotão” (G1).

“Quando comecei a trabalhar na verdade me senti capaz de comandar um pelotão logo a priori me foi entregue o pelotão desde alvorada até ao silêncio a viver justamente com o pelotão” (G2).

“Tendo terminado academia, já eu me sentia capaz de trabalhar com pelotão ou de comandar qualquer subunidade” (G6).

Em geral os graduados entrevistados afirmam sentirem-se capazes de exercer as competências de comando e liderança embora apontem algumas dificuldades que advêm da prática de comando, pois, a prática é bem diferente da teoria:

“Senti-me livre para enfrentar a tropa, só que dentro do percurso sempre existem aquelas que são as mínimas, as pequenas dificuldades” (G3).

“Eu me senti capaz é verdade que depois de estar em frente de soldados, havia alguma diferença entre a teoria e a prática” (G4).

“Para o meu caso foi um momento inédito, na verdade depois do período de formação e treinamento que tive na academia a expectativa era mesmo fazer face aquilo que podia fazer-me como o verdadeiro militar formado e nesta ordem de ideia, havia um sentimento de euforia na perspectiva de que agora é a vez, é tudo ou nada. O que na verdade eu cultivava era mais o espírito da obediência e tentar fazer valer os aspetos da cultura militar, aqueles que eu aprendi na essência” (G5).

Sentimento para comandar e liderar na prática

Quanto ao sentimento para comandar e liderar na prática, os entrevistados afirmam que é positivo e têm muitas expectativas:

“O sentimento que eu tive no meu primeiro contacto com o trabalho foi de tentar criar uma dinâmica em termos de inovação, então para eu impor essa dinâmica em algum momento eu tinha um receio porque da forma como as coisas vinham fazendo, eu com as minhas habilidades ou minhas inovações em algum momento poderia ser mal interpretado” (G7).

“Foi bom, mas também na perspectiva de dizer que eu venho da academia, que era uma instituição de reconhecido mérito na altura. Então havia essa questão de dizer, não devo decepcionar” (G8).

“Academia tirou o seu primeiro produto, e era uma grande expectativa não só a nível da academia mas também a nível de todo país, ...a instituição esperava muito de nós e razão pela qual com autoestima nós recebemos as missões que nos foram incumbidas” (G9).

Pontos fortes e fracos da formação inicial

Alguns entrevistados apontam como um dos pontos fortes da formação militar inicial a capacidade da instituição de poder inculcar um conjunto de matérias essenciais para a vida militar, subsidiando assim o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas, nomeadamente nas dimensões de saber ser, saber estar e saber fazer:

“Como pontos fortes que nós podemos relevar é a capacidade da instituição que nós passamos de nos inculcar aquilo que é o essencial dum militar para se comportar como deve ser em qualquer meio, independentemente do tipo de pessoas que você encontrar, superarmos qualquer tipo de liderança” (G1).

“Como ponto forte é de facto o leque de matéria que nos transmitiam na academia, muita informação, a vida militar era totalmente rígida, a obediência aos princípios, as normas era a ordem dia” (G2).

Outros entrevistados apontam ainda às aulas práticas como o ponto forte que contribuiu para os graduados exercerem as competências de comando e liderança terminada a formação inicial:

“Nós tínhamos aulas do campo quase duas vezes por semana e aquilo que... que fortifica a disciplina de um militar” (G3).

“A formação que nós tivemos, as competências que nós adquirimos na formação, que é aquela condição que nós nos sentimos capazes de comandar o pelotão e cumprir outras missões ao nosso nível” (G4).

“Eu acho que quando sai da academia, me sentia assim que tinha conhecimentos teóricos apetrechados para tal, para aquela formação que eu tive lá” (G5).

Porém, os entrevistados também indicam pontos fracos da formação inicial, nomeadamente o desencontro entre o que é ministrado teoricamente ao longo da formação inicial e o que é prática nas unidades militares:

“É que nem tudo aquilo que nós na verdade encontramos, é aquilo que nós estudamos, na verdade é uma aprendizagem” (G1).

“Durante os 5 anos na academia nós não tínhamos conhecimento duma unidade militar, lembro-me uma vez que nós passamos pelo Centro de formação de forças especiais (CIFE), mas foi um cheirinho. Então nós quando fomos ao encontro das unidades deparamo-nos com uma situação em que até assustávamos, que afinal acontece isto numa unidade...” (G2).

“Algumas cadeiras que nós fomos apanhando no curso de promoção a capitão (CPC), e deviam ser dadas até se calhar, no último ano 4º ano, ou 3º ano: Norma de Vida Interna das Unidades, Estado-maior, o Manual de Operações, Introdução de Operações Militares, o que é corneta numa unidade, o que é que deve fazer um sargento maior numa unidade” (G3).

“Eu penso que é uma necessidade integrar uma cadeira que tem a ver com etiqueta e boas maneiras” (G9).

Dos pontos fracos apontados pelos entrevistados, consta ainda o desprovimento da concordância entre a doutrina seguida na formação inicial na AM “MSM” e a doutrina vigente nas unidades militares:

“Nos deparamos no terreno...em contradição, estou a falar muito mais da doutrina..., mas com tempo fomos nos enquadrando no meio, tendo em conta que no meio onde estávamos a trabalhar, tive dificuldades em termos de terminologia” (G4).

“Há uma vida que o estudante vive na academia e que quando vai desempenhar a sua função, vai encontrar outra vida, quer dizer...falta intercâmbio... Quando você estiver na academia ter uma aproximação daquilo que é a vida real das forcas armadas...ter férias nas unidades...vai na brigada vive” (G5).

Aspetos a melhorar na formação inicial

Em resposta a esta questão, várias são as opiniões que foram sendo afloradas pelos entrevistados. Uma das ideias defendida pelos entrevistados é a necessidade de contacto entre os estudantes da AM “MSM” e as unidades militares ao longo da formação, sobretudo quando os estudantes estiverem no seu período de férias.

“O contacto com as unidades, o estudante sai de férias ou uma certa jornada, vai a unidade, vive a vida da unidade e volta para academia e retoma as aulas normalmente sem esperar pelo curso de promoção a capitão (CPC) ”.

“Mesmo no meio do ano, pode se fazer uma excursão, por exemplo sai o curso “x” vai numa determinada unidade e posto isto terminadas as férias retomam a academia militar, isso é possível.... E, é bonito” (G1).

“O estudante da academia está a ser preparado para ser agente do Estado e o agente de estado tem 30 dias de férias por ano, na academia temos férias no meio do ano e temos férias no final do ano que são de mais ou menos 45 dias por ano, então pode começar a treinar lá na academia e ter férias só de 30 dias, os 15 dias vai na unidade militar” (G7).

Contudo, esta opinião é contrariada por outros, para quem o tempo dedicado à convivência nas unidades ao longo da formação não deve ocupar as férias dos estudantes, mas sim deve constar do programa curricular:

“Não é contrapor mas segundo a visão do colega, poderíamos ter problemas de tempo, olhando por essa segunda vaga de férias...ou férias na unidade, porque nós já temos um curto espaço de tempo que se aplica atualmente ao currículo da academia, que é de 3 anos. Aumentando mais, um período de mais ou menos dois, três meses já teríamos pouco tempo para as cadeiras curriculares, então olhando nessa perspectiva talvez podia-se aumentar mais um semestre para fazer-se esse tipo de coisa” (G3).

Esta posição foi secundada por outro entrevistado ainda, segundo o qual não se pode pensar em usar as férias como opção de melhoria do aprendizado, pois os estudantes não abdicariam delas facilmente:

“Eu penso que há que se explorar essa ideia, as férias são sagradas razão pela qual, férias na sua totalidade numa unidade militar talvez frustraria..., sete dias talvez, tendo em conta que é uma atividade que vai ser, rotina anual” (G9).

Outra opinião sugerida pelos entrevistados para melhorar a formação inicial refere-se à introdução de uma unidade curricular de boas maneiras na formação do graduado pela AM “MSM” .

“...Eu penso que é uma necessidade integrar uma cadeira que tem a ver com etiqueta de boas maneiras. Ele deve saber onde fica o copo de água, o copo de vinho, o copo para sumo, saber a maneira de servir e não só como também a

maneira de se apresentar, porque não podemos aparecer de jeans rasgadas numa reunião na presidência da república...sapatos sem meias, são detalhes pequenos” (G9).

Esta sugestão é corroborada por outros três entrevistamos, em nome do que a sociedade espera de um oficial:

“Eu concordo porque, ele está a ser formado para ser um oficial, e um oficial tem que ter uma apresentação apreciável na sociedade, tem que ter uma postura própria e por sinal será uma pessoa que vai lidar-se com aspetos ou com fóruns de grande relevância, então é preciso mostrar uma boa imagem, não só para dignificar a sua imagem pessoal mas também para a instituição” (G3).

“Aprimorar ou introduzir disciplinas cujos conteúdos versam questões ligadas ou voltadas a etiqueta e boas maneiras, com intuito de dotar o militar de conhecimentos comportamentais que lhe ajudem a lidar com a hierarquia militar, sociedade civil e modus viventes, dentro e fora das unidades militares” (G3).

“Concordamos” (G1 e G2).

Na perspetiva de outros graduados, devem ser acrescentados outros aspetos, entre eles os conteúdos e a carga horária na disciplina de organização militar, a extensão dos períodos de formação nos cursos, aulas de ética e deontologia militar e introdução a administração das subunidades, para uma melhoria de conhecimento da organização das FADM e posterior incremento de competências de comando e liderança, ao longo da formação:

“Organização militar, devia se acrescentar no primeiro ano mais horas..., porque nós vimos organização militar quase em um semestre. E a organização militar tem leis, as unidade militares, todo o historial das FADM estão na organização militar e isso não chega, aquele período é muito pequeno para a pessoa que está a entrar logo nas forcas armadas...” (G6).

“Eu concordaria imenso com ele” (G4).

“Aliado a essa questão, a organização militar é semelhante a organização empresarial. Como é que uma instituição está organizada. Então são esses aspetos que deveriam se focalizar mais na organização militar, selecionar as matérias ligadas aquilo que o militar precisa de saber na sua organização” (G8).

“Concordo plenamente com os colegas, mas queria acrescentar ao nível da especialidade de administração, aprendemos, a contabilidade normal, mas a contabilidade das forcas armadas tem alguns aspetos, seria salutar que nós introduzíssemos na academia...” (G5).

“Aumento da carga horária das disciplinas curriculares com maior relevância, ex: Organização militar” (G4).

“Extensão do curso para cinco anos contra os atuais três anos de formação vigentes na AM” (G5).

“Melhoramento dos aspetos técnicos nas diferentes especialidades” (G6).

“Fortificação das aulas de Ética e deontologia militar” (G7).

“Introduzir a cadeira de administração das subunidades lecionada no CPC para a formação inicial da AM” (G8).

Primeiras competências mobilizadas no exercício das funções de comando e liderança

Com relação a este ponto, os inqueridos apontam para o saber ser, saber estar e o saber fazer como competências de comando e liderança que se devem mobilizar para no exercício das funções militares.

“É o saber fazer. Isso significa que um estudante, um oficial que veio da academia deve fazer as coisas como deve ser com uma postura de um oficial que vem da academia” (G5).

“Primeiro foi o saber ser porque, porque se eu chegasse, mostrasse que eu sei fazer qualquer coisa, logo a priori não teria aquilo que eu acho” (G6).

“Primeiro foi saber estar...saber ser queria dizer, depois saber fazer, são as duas competências que eu numa primeira fase” (G1).

Fatores contribuintes para o desenvolvimento de competências

Os inquiridos revelam que os fatores que influenciam o desenvolvimento das competências de comando e liderança têm a ver com “o ar que se respira”, com o clima organizacional.

“Ambiente de trabalho é o grande fator que vai influenciar no desenvolvimento das competências de comando e liderança” (G2).

“Clima organizacional...se o clima é favorável para exercemos aquelas que são as nossas funções, aquilo que nós sabemos fazer, de certeza que vamos desenvolver as nossas competências num ambiente saudável” (G7).

Aperfeiçoamento das competências de comando e liderança

Vários inquiridos consideram que o contacto permanente entre os estudantes e as unidades militares continua a ser uma atividade a aprimorar, pois se entende que pode aperfeiçoar significativamente as competências de comando e liderança do graduado pela AM “MSM”:

“Alargar o contacto entre os cadetes (estudantes) e as unidades da componente fixa no sentido de aprimorar e ou aperfeiçoar as habilidades de comando e liderança, de modo que os mesmos, não se apeguem aos grupos os quais sobejamente conhecem. Ex: entrar de serviço no posto do oficial dia, atribuição de pelotões para seu comando” (G1 e G4).

“Temos tido casos que não tem recebido pelotão, vai diretamente para auxiliar as aulas. Então, propunha que primeiro tenha o contacto de comandar o pelotão, receber um efetivo para comandar” (G6).

Outros aspetos para melhorar a formação inicial

Os inqueridos apresentam alguns comentários que, embora não estejam previstos responderem às questões que lhes são colocadas, devem nas suas opiniões, merecer alguma atenção especial por parte da AM “MSM” visando melhorar o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas pelos graduados nas unidades militares.

Entre outras preocupações apresentadas pelos graduados consta a obrigação do domínio das metodologias de pesquisa por parte dos estudantes:

“Os tirocinantes atuais, têm imensas dificuldades no desenvolvimento de temas na vertente científica, causados basicamente pelo fraco domínio das metodologias de investigação científica” (G3).

Os graduados fazem também propostas relativas à seleção por vocação para frequentar os diferentes cursos e à determinação da oferta formativa em função das necessidades dos diferentes ramos das Forças Armadas:

“Há que se pensar na possibilidade de encaminhar os estudantes para áreas em que os mesmos tenham habilidades e domínios (cognitivo) obtidos na fase preparatória e de seleção” (G2).

“Dar prioridade aos cursos tendo em conta o défice e a necessidade das FADM” (G7).

Sugerem ainda que a formação integre o contributo de especialistas:

“Uso de potenciais quadros formados na AM para dar seu contributo em diferentes áreas do saber militar científico e outras áreas afins” (G5).

Por fim, sugerem o intercâmbio entre estudantes da AM “MSM” e de outras instituições de ensino nacionais e internacionais.

“Que houvesse maior abertura da AM “MSM” de modo a manter contacto com outras unidades militares de modo a se saber seus potenciais problemas e que fossem inspirados em questões de partida para dissertação, trazendo deste modo, soluções de ponto de vista teórico, ao invés de cair-se na redundância e repetição cíclica de temas cuja relevância já foi vencida nos dias que hoje correm” (G6).

“Maior intercâmbio e exteriorizar-se e não ficar isolada como uma ilha” (G9).

3. Síntese geral e conclusiva das entrevistas junto dos graduados pela AM “MSM”

Os graduados afirmam que, após a formação inicial, sentiam-se capazes de comandar e liderar as tropas. Uns pela natureza do curso, como é o caso de “Infantaria” por exemplo, outros pelo facto de terem feito o tirocínio (estágio profissional) nas unidades das forças armadas nas quais foram posteriormente afetos.

“Pela natureza do curso infantaria, depois dos cinco anos, sentia-me competente para dirigir ate ao nível pelotão, prova disso trabalhei no sector de operações, onde tinha que planificar diversas atividades, de seguida atribuir responsabilidades e por fim atuar como fiscalizador” (G1).

“Senti-me capaz de comandar um pelotão, visto que fui afeto temporariamente na posição, onde “gerenciava” todas as atividades planificadas na ordem do dia, desde alvorada até a hora do silêncio” (G2).

“Assente na minha área de formação administração militar, após os cinco anos de formação na AM e aliado ao tirocínio consolidou mais as competências e habilidades no exercício das funções na área de logística” (G3)

“Senti-me competente, pese embora, que do lado de fora da AM “MSM” a realidade é diferente, o que levou a adoção de métodos e estratégias conducentes a adaptação a situação real do meio onde havia sido afeto” (G4).

“Senti-me competentemente capaz, mas houve um desafio, na dimensão em que a prática desajustava-se com os conhecimentos teóricos outrora obtidos, o que levou a adoção de múltiplas estratégias de superação” (G5).

E quanto às expectativas, os graduados afirmam que estas se concretizam e que há sempre tendências de prover melhorias em todos os sentidos:

“Depois da formação a expectativa era mesmo de comandar tropa e houve sentimento de satisfação e euforia, assentes na obediência” (G1).

“Sentimento de criar maior dinâmica no sector de trabalho, voltado nos princípios morais (respeito, obediência, autoconfiança, zelo, e agilidade) para não defraudar as expectativas da nossa AM” (G3).

Quanto aos pontos fortes decorrentes da formação inicial na AM “MSM” os graduados foram perentórios em afirmar que a AM “MSM” promova a liderança de forma a incutir nos estudantes as capacidades que visem adaptabilidade destes às diversas formas de liderança.

“Capacidade da AM “MSM” em inculcar no militar habilidades que possam ajudar a adaptar-se a qualquer tipo e estilo de liderança” (G1).

Porém, estas capacidades serão aprimoradas se porventura os estudantes da AM “MSM” tiverem maiores contatos com outras realidades, outros estudantes e outras academias:

“Há falta de convivência com as outras unidades militares a nível do país, bem como, as do estrangeiro” (G2).

“Alargar o contacto com as unidades militares de modo a conhece-las melhor e desenvolver habilidades, potenciando o conhecimento científico militar para alavancar de forma facilitadora o processo de monografia, dissertação para conclusão do curso” (G1).

CAPÍTULO VII

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O exercício de discussão de resultados empíricos é feito com base em duas linhas de força. A primeira linha incide na formação e desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas cujos pressupostos orientadores iluminam a procura das áreas que contribuem para a formação e o desenvolvimento de competências. A segunda realça a perspectiva dos líderes militares e dos graduados pela AM “MSM” sobre a formação inicial para desenvolvimento de competências de comando e liderança e o seu incremento no contexto profissional.

1. Formação e desenvolvimento de competências de comando e liderança

Da análise documental do estatuto e do regulamento assim como do currículo das licenciaturas em ciências militares constatou-se que, na AM “MSM”, prevalece um conjunto de atividades que pressupõe a formação de homens com competências para comandar e liderar tropas.

A nossa análise incidiu em várias dimensões do currículo da AM “MSM” (a política e orientação curricular, o plano curricular e o conjunto de matérias teórico-práticas ministradas ao longo do processo de formação) e estrutura-se em torno de distintas categorias de análise: estruturas e vertentes de ensino, finalidades e objetivos da formação, formação académica, instrução e treino militar, perfil profissional e perfil ocupacional. O currículo permite “fazer com que alguém aprenda” e a competência é “a meta a alcançar pelo currículo escolar (...) para através do uso adequado dos conhecimentos adquiridos, saber pensar, analisar, interpretar, e agir” (Roldão 2008, p. 16).

A análise documental mostra que o currículo vigente para a formação na AM “MSM” contempla os planos de estudo, com disciplinas curriculares hierarquizadas e relacionadas entre si, que orientam o desenvolvimento de competências de comando e liderança durante o processo formativo. Elas estão agrupadas nas três dimensões que geralmente integram a formação superior militar (Santos, 2014): as de natureza académica, as de natureza técnico-militar e as de natureza comportamental. Atribui-se uma importância acrescida à dimensão comportamental e a maior carga horária pertence às unidades curriculares de índole técnico-prática que compreendem o saber fazer. Por isso, se

pressupõe que as metas alcançadas por cada unidade curricular de tal natureza contribuem, significativamente, para o desenvolvimento de competências de comando e liderança. Nessa perspectiva, os pressupostos orientadores da formação e o currículo vigente comportam a ideia de que o desenvolvimento de competências de comando e liderança constituem a meta pressuposta, e ela por sua vez subdivide-se em vários objetivos específicos distribuídos para cada uma das atividades curriculares. Uma vez que o estudante da AM “MSM” aprende pela ação sobre o currículo implementado pela instituição, e o desenvolvimento de competências resume-se na capacidade de pôr alguém a aprender (Mesquita, 2016), compreende-se que tal aprendizagem contribui para que o graduado seja capaz de aprender a saber, saber fazer, saber ser e saber estar com vista a comandar e liderar tropas.

Para mais clarividência as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança resultam da análise do currículo de licenciatura em ciências militares vigente na AM “MSM” conforme os objetivos, os conteúdos teórico-práticos e a relação entre a teoria e a prática - Ver Quadro XII.

Quadro XII - Pressupostos orientadores da formação no desenvolvimento de competências de comando e liderança

Dimensão	Categoria	Subcategoria
Formação e desenvolvimento de competências de comando e liderança	Análise do currículo de licenciatura em ciências militares	Objetivos traçados
		Conteúdos teórico-práticos
		Relação entre teoria e a prática

Fonte: Autor

Objetivos traçados

Como foi referido acima, o currículo da AM “MSM” está vertido nos seus estatuto e regulamento, cujos planos de estudo englobam programas de estudo. Os programas de conteúdos representam um conjunto de atividades que caracterizam a implementação do currículo ao nível micro.

Para Pacheco (2001), o currículo é compreendido como “projeto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e

por experiências de aprendizagem, em particular” (2001, p. 16). Por seu turno, Sacristan (2000) acrescenta que trata-se, por um lado, do “cruzamento de práticas diversas” e, por outro, “um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido (2000, p. 20). Partindo destas abordagens, compreendemos que o currículo da AM “MSM” representa, em termos de desenvolvimento de competências de comando e liderança, tudo o que se ensina na prática curricular. Isto pressupõe que dentro do currículo se abre espaço para:

Proporcionar aos oficiais uma sólida preparação de base de nível superior em moldes idênticos aos das universidades e outras instituições de ensino superior, preservando o Património Histórico e experiências militares de que o país dispõe e orientada por um conjunto de qualificações e competências aplicáveis à complexidade e diversidade resultantes da servidão da sociedade no contexto da Defesa Nacional (art.º 5 do Estatuto AM “MSM”, p. 33).

Nessa perspetiva, o graduado adquire e/ou desenvolve as qualificações e competências acima referidas. Na visão de Ceitil (2007), competência refere-se a “modalidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto” (2007, p. 41) como é o caso do contexto militar. O contexto militar se caracteriza por “um conjunto de situações-tipo ou ambientes de atuação, nomeadamente, situação de paz, situação de combate, operações de apoio à paz” (Santos, 2014, p. 5).

Portanto, os objetivos traçados tanto no estatuto como no regulamento, ambos da AM “MSM”, visam atribuir ao graduado uma qualificação profissional. Isto lhe habilita a exercer atividades técnico-específicas num contexto em que predomina a disciplina, a honra, a lealdade, alto sentido de dever patriótico. Todo este conjunto de atributos permite ao graduado comandar e liderar as tropas.

Conteúdos teóricos e práticos que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas

Para alcançar os objetivos da formação na AM “MSM”, estão reservadas 5792 horas de atividades curriculares. Para Sacristan (2000), as atividades curriculares fazem parte do “programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados” (2000, p. 14) que moldam um profissional. E, na arte militar os conteúdos teórico-práticos proporcionam a construção da cultura militar. A cultura é entendida por Setúbal (2014) como “assimilação de informações de forma correta e adequada” num

grupo social onde se exerce a liderança. Chiavenato (2014) refere que a cultura serve de base para exercer a liderança, uma vez que trata-se de “um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações” (2014, p. 436).

Para o desenvolvimento de competências são reservadas 220 horas curriculares para aulas teóricas de contacto entre os intervenientes da ação curricular, para, através delas, proporcionar o que Gaspar e Roldão (2007) entendem por “aquilo que deve ser ensinado e aprendido para convocar os saberes” (2007, p. 29) inerentes ao comando e liderança de tropas.

As aulas teóricas de contacto são dadas em disciplinas curriculares como comando e liderança militar, Educação Cívico Patriótica, Sociologia militar e legislação militar.

Os conteúdos destas disciplinas proporcionam a aquisição de competência profissional. Para Soares (2010), competência profissional é “aprendizagem contínua, autoaprendizagem e responsabilidade pela própria formação, ênfase na polivalência e flexibilidade, o saber agir” (2010, p. 6), e estas visam o desenvolvimento de características militares para o desenvolvimento de competências de comando e liderança.

As matérias teóricas são dadas em forma de conferências, palestras e visitas de estudo. Na verdade elas produzem conhecimentos essenciais ao permanente acompanhamento da evolução das ciências militares. Tais conhecimentos fortalecem o desenvolvimento de características pessoais, a promoção de relações sociais e de trabalho de equipa, necessárias entre os militares. Isto é, desenvolvem um “conjunto de características pessoais que implicam conhecimentos, capacidades e atitudes que correspondem a desempenhos na prática profissional” (Cro, 1998, p. 19).

Corroborando com Silva *et al.* (2006), notamos que os conteúdos teóricos ministrados no âmbito do cumprimento do plano de estudo complementam os conteúdos práticos no desenvolvimento de competências de saber - saber, saber ser e estar e, por fim, saber fazer na profissão militar.

Fazendo ponte dos conteúdos teóricos para práticos, convoca-se dizer que o currículo de licenciatura em ciências militares prevê um total de 1312 horas curriculares para a componente prática. Esta componente igualmente concorre para o desenvolvimento de competências de comando e liderança pelo graduado. Isto possibilita ao graduado aplicar na prática o “saber em uso como o oposto do saber inerte” (Roldão, 2003, p. 20).

Este saber em uso responde a qualificação técnico-profissional indispensável ao desempenho das funções técnicas. No pensamento de Kouwenhoven (2003) e Silva *et al.*, (2006) a qualificação técnico-profissional enquadra-se no conjunto de competências genéricas e específicas que influenciam n o exercício de funções militares.

Em outros termos, os conteúdos teóricos e práticos tornam o currículo um instrumento utilizado não apenas para formar profissionais competentes mas também para construir uma determinada cultura (Moreira & Silva 2002), sobretudo uma cultura militar.

Relação entre a teoria e a prática

Quanto à relação estabelecida entre a teoria e a prática, na perspectiva de aquisição de competências de comando e liderança, os resultados indicam que existe um vínculo entre as componentes teóricas e as componentes práticas, estabelecido por práticas curriculares previstas em programas específicos de instrução e treino militar. Este programa prevê, para aquisição de competências, um “cruzamento de práticas diversas” (Sacristan, 2000 p. 20) através da integração dos conteúdos teóricos, práticos e técnico-específicos detalhados de todas unidades curriculares previstas durante a formação.

Por sua vez, o cruzamento de práticas curriculares diversas, concorrem para formação na componente académica e para adestramento técnico-militar na componente de instrução e treino. No âmbito da formação académica são realizadas atividades curriculares que produzem conhecimentos, sejam elas de natureza científica geral, de índole técnica, ou comportamental. Estas atividades incorporam por sua vez, um conjunto de práticas educacionais, de valores e crenças, pois, ao serem concebidas no plano curricular, não apenas constituem o que a teoria tradicional do currículo referido por Malta (2013) definiu como “uma questão simplesmente técnica” (2013, p. 340), mas sim uma base sólida que de forma cumulativa e coordenada proporciona a produção de conhecimento e desenvolve competências de comando e liderança no graduado. Estes conteúdos são caracterizados por algumas práticas que, na conceção do Pacheco (2001), resultam da transformação do currículo enunciado em ações concretas, com atividades de natureza essencialmente práticas.

Por sua vez, Roldão (2007) explica que os conteúdos teórico-práticos geram conhecimentos por via de aplicação de recursos técnicos e tecnológicos como reguladores das aprendizagens programadas pelo currículo. Notamos que na AM “MSM” são aplicados os recursos técnicos e tecnológicos tanto em aulas teóricas nas salas de aulas

quanto em aulas práticas nos laboratórios e campos, e estas práticas, na perspectiva de Roldão (2007) concorrem para a aquisição cumulativa de atributos e qualidades que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança no processo de formação.

Uma outra constatação feita sobre o currículo na AM “MSM” é que a relação entre os conteúdos teóricos e práticos decorrentes do programa curricular, gera um conjunto de práticas pedagógicas que por um lado vinculam a transmissão de conhecimentos e por outro, garantem a aquisição de experiência mediante a implementação dos conhecimentos adquiridos na prática.

Ceitel (2007) teoriza o desenvolvimento de competências como derivada de um conjunto de ações curriculares que compreende a realização de atividades de natureza variada num determinado contexto, e, na perspectiva de Roldão (2013), essas ações são caracterizadas pela relação do conjunto de atividades teóricas e práticos, de onde são transmitidos os conhecimentos orientados aos diversos propósitos.

A natureza dos conteúdos teórico-práticos previstos pelo currículo vigente na AM “MSM” conduzem a práticas pedagógicas que se resumem em ensino e aprendizagem das ciências militares. Tais práticas no horizonte de Santos (2014) e Roldão (2013), incutem no formando a capacidade de análise crítico-reflexiva para gerir situações variadas no contexto militar. Contudo, os conteúdos teórico-práticos ministrados na AM “MSM” refletem-se na maneira de “pensar, de sentir e de agir” (Diogo, 2010, p. 7), isto é, refletir, sentir e agir como um profissional competente na profissão militar.

Em síntese, a discussão sobre a formação e desenvolvimento de competências de comando e liderança permite-nos constatar que o conjunto de conteúdos teóricos e práticos visam garantir o desenvolvimento de competências de comando e liderança o que faculta que terminado o curso o graduado seja capaz de:

- Comandar e liderar tropas no escalão pelotão em todas as situações de guerra e de paz;
- Exercer funções de oficial de operações do Estado-maior de um Batalhão ou Agrupamento e funções técnicas específicas previstas para o respetivo posto inerentes ao serviço interno das unidades das FADM
- Exercer funções de adjunto comandante de companhia,

- Ser instrutor de matérias de formação geral militar e/ou específicas na formação de oficiais, sargentos e praças;
- Exercer funções de comando e liderança em áreas relacionadas às forças de defesa e segurança (FDS).

2. A voz dos líderes militares e dos graduados

O objetivo da indagação sobre a perspectiva dos líderes militares e dos graduados é compreender como estes desenvolvem e usam as competências de comando e liderança de tropas. Quisemos igualmente saber que significado atribuem as lideranças militares à competência de comando e liderança de tropas e se as constatam ou não no exercício pelos graduados das funções militares no pelotão, companhia e serviço. Quisemos ainda conhecer a sua perceção quanto às capacidades destes de organização e liderança das subunidades, de trabalho em equipa, de adaptação a novas situações, de análise e solução de problemas e de influenciar os seus subordinados para o cumprimento das missões atribuídas.

2.1. Perspetivas dos líderes militares

A análise das perspetivas dos líderes militares é organizada em torno de duas grandes dimensões: as competências de comando e liderança das tropas e a formação militar e desenvolvimento de competências. A primeira inclui categorias como o conceito tático-operativo, a revelação das competências, as capacidades de organização e liderança, as capacidades de trabalho em equipa, a adaptação a novas situações, a análise e solução de problemas e a capacidade de influenciar os subordinados. Já a segunda inclui a formação militar inicial, as bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas, a ligação entre conhecimentos teóricos e práticos no comando e liderança, a inspiração de expectativas de comando e liderança e a confiança nos jovens graduados, bem como as sugestões para melhorar a formação de oficiais – Ver o Quadro XIII que sugere a estrutura sistémica e lógica da discussão.

Quadro XIII - Perspetivas dos líderes militares em relação ao desenvolvimento de competências de comando e liderança

Dimensão	Categorias
As competências de comando e liderança das tropas	Conceito tático-operativo
	Revelação de competências
	Capacidades de organização e liderança,
	Capacidades de trabalho em equipa
	Adaptação a novas situações,
	Análise e solução de problemas
	Capacidade de influenciar os subordinados
A formação militar e desenvolvimento de competências.	Formação militar inicial
	Bases para o desenvolvimento de Competências de comando e liderança de tropas
	Ligação entre conhecimentos teóricos e práticos no comando e liderança
	Inspiração de expectativas de comando e liderança
	Confiança nos jovens graduados
	Sugestões para melhorar a formação de oficiais

Fonte: Autor

i. Competências de comando e liderança

Em relação às competências de comando e liderança das tropas a nossa discussão inicia com entendimento que os líderes militares têm sobre o conceito de comando e liderança, como a seguir é detalhado.

Conceito tático-operativo de comando e liderança de tropas

Os líderes militares referem que comando e liderança são associados a poder e capacidade de atribuir missões e controlar a sua operacionalização, bem como a capacidade de dirigir, orientar, comandar e fazer cumprir os ditames militares:

“O comando é o poder que oficial tem para atribuir missões aos seus subordinados e controlar estas missões que vai transmitindo a sua subunidade e obviamente que essas competências não são adquiridas por acaso, é porque nalgum lugar este oficial foi educado, foi ensinado, foi inculcado e eu acredito que se fabrica este líder na AM “MSM” (LM1).

“Comando e liderança das tropas é aquilo que caracteriza um dirigente militar, é a capacidade de manter as tropas em obediência constante dos ditames militares..., liderança das tropas é seguir ditames existentes que o comandante deve orientar-se e fazer cumprir, o comandante tem que ter capacidade de gerir esses instrumentos legais que existem” (LM3).

Este posicionamento também é partilhado pelo LM3 ao considerar o termo comando e liderança como aquilo que “carateriza um dirigente militar, é a capacidade de manter as tropas em obediência constante dos ditames militares...” (LM3). Estas abordagens vão ao encontro de Jesuíno (1996) quando sublinha que a liderança tem como alicerce a arte de comando. E, desse ponto de vista, o comando traduz-se em “autoridade” (Araújo, 2002, 10), uma “autoridade conferida por lei e pelos regulamentos a um indivíduo para dirigir, controlar e coordenar forças militares” (Vieira, 2002, 13). E como sublinham Leitão e Rosinha (2007) e Vieira (2002) comando é arte de dirigir, cuja base se centra em princípios de disciplina hierárquica numa mútua colaboração entre os comandantes e os subordinados. Mas isto vai em função dos contextos de ação militar, os quais se apresentam permanentemente difusos e caraterizados por significativas alterações (Miguel, 1988).

Nesse ponto de vista, “o comando militar a todos os níveis é a arte de tomar decisões, liderar, motivar, dirigir e controlar as forças militares no cumprimento das missões” (Rouco, 2012, 33). Na essência, este facto não se desassocia da liderança, pois isso permite ter “a capacidade de conseguir que os outros façam o que nós queremos” (Barracho, 2012, 34). Nesse caso, importa ter “a capacidade para influenciar os outros numa direção” (Rocha, 2010, 94) e “resulta efetivamente da transformação do poder em influência” (Barracho, 2012, 38). Tudo depende do grau de incerteza e dos cenários operacionais em que as tropas cumprem “eficazmente a sua missão para o bem da coletividade” (Courtois, 2012, 25).

Esta perspetiva não privilegia nem a teoria dos traços de personalidade, nem a dos comportamentos, nem a situacional/contingencial, nem mesmo a teoria transaccional, e muito menos a liderança transformacional. O facto é que, independentemente das diferenças, é comum a todas teorias da liderança que o líder “deve aprender” determinadas coisas, quer estejam relacionadas com a arte da liderança ou não, podendo, com estas diferentes abordagens, ser incutidos nos graduados fundamentos e conhecimentos ligados ao profissionalismo, sentido de responsabilidade, robustez física, espírito crítico,

dedicação. Os conhecimentos teóricos contribuem para o desenvolvimento de competências, porquanto a formação inicial sempre reflete e representa uma realidade concreta, bem como a aplicação prática dos tais conhecimentos que estão impregnados no plano curricular para a formação de oficiais, que, por sua vez, restringem-se na organização de atividades curriculares de campo essencialmente intelectual, porém com aplicação multidimensional.

Em breve síntese, sublinha-se a necessidade de se inculcar nos graduados pela AM “MSM” o ensino das teorias de comando e liderança as quais foram discutidas no capítulo II. O facto é que independentemente das diferenças para conceitualização de um líder, aceita-se atualmente que o líder “deve aprender” a arte de comando e liderança. Com estas dimensões de conhecimentos se podem ver inculcados nos graduados fundamentos e conhecimentos ligados ao profissionalismo, sentido de responsabilidade, espírito crítico, dedicação, entre outros atributos.

Revelação de competências de comando e liderança

Como resposta desta questão, a análise e interpretação dos dados obtidos, mostrou que os graduados pela AM “MSM” revelam competências de comando e liderança no exercício das suas funções de comandante de pelotão ou de serviços nas FADM. Este facto se explica pelos depoimentos que a seguir se podem observar: “É verdade sim, e isso tem-se demonstrado no dia-a-dia, que revelam certas capacidades de comando assim como de liderança” (LM5 e LM4). Esta posição é partilhada por outros líderes/comandantes ao se referirem que “sim eles portanto têm essa capacidade, porque eu já voei com eles, a gente tem feito uma dupla a trabalhar em equipas” (LM2). Mas apesar deste reconhecimento de competências de comando e liderança, há ideias divergentes quanto a esta matéria ao se constatar que existem “algumas lacunas, e essas lacunas compete aos comandantes das unidades limar. Mas para limar estas lacunas que trazem os graduados da Academia Militar, é preciso que esses graduados se empenhem...” (LM3).

No entanto este entrevistado acrescenta dando nota positiva ao afirmar que da AM “MSM” “eles saem com uma bagagem teórica, mas a preparação para o terreno é quase que nula. Isto dificulta aos comandantes” (LM3). Estes posicionamentos crítico-reflexivos demonstram quão é a preocupação que os líderes militares têm em ver graduados a desenvolver competências de comando e liderança no exercício das suas funções de comandante de pelotão. Neste caso, a competência “é a disposição de agir de

forma pertinente em relação a uma situação específica” (Mesquita, 2016, p. 56). Isto significa pôr alguém a aprender (Roldão, 2003 e 2008).

Nessa visão, se reforça que se trata de um “conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam conhecimentos técnicos e que permitem agir na solução de problemas (...)” (Camara *et al.*, 2013, p. 309) em diferenciados contextos profissionais incluindo ao contexto militar. Significa formar graduados com competência que é “o que as pessoas fazem com sucesso” (Cunha *et al.*, 2012, p. 550). Quer dizer, graduados capazes de produzir resultados (Dutra, 2004; Gramigna, 2002) no exercício das suas funções inerentes ao respetivo posto. Igualmente, se demonstra que a competência resulta de um saber em uso com ações práticas na realização de tarefas no contexto do processo de desenvolvimento curricular (Gaspar & Roldão, 2007). É justamente isto que se exige do graduado pela AM “MSM”. Com esta intenção, o “oficial vai para o tirocínio, depois para as escolas práticas ou outras unidades equivalentes e aí é embebido à prática” (LM1). Em suma, os graduados pela AM “MSM” revelam competências de comando e liderança no exercício das suas funções inerentes ao posto.

Capacidades de organização e liderança

Em relação a esta questão as respostas dos entrevistados foram bastante positivas. De forma perentória se assume que os graduados pela AM “MSM” demonstram capacidades ao nível de organização e de liderança no exercício das funções. Isto se verifica nalguns extratos quando se afirma que “sim, naquilo que nós temos acompanhado, eles portanto tem a capacidade para dirigir ..., até participar nas reuniões de grande vulto eles tem a capacidade” (LM2). E ainda se acrescenta que no ponto de vista de “organização é excelente (...)” (LM4), pois se considera legitimamente que

Sim, revelam muito bem e não há sombra de dúvida que há um esforço quer por parte dos colegas que lidam com a docência com vista a transmissão desses conhecimentos todos e outros poderes que tem a ver com a direção das tropas. Então, acreditamos nós que o balanço que fizemos é positivo porque na verdade eles revelam as competências, é verdade que, como dizia, o líder não se fabrica, mas ele pode ser moldado (LM1).

Igualmente se enfatiza que “organização eles trazem, ...é uma mais-valia. É na parte teórica que eu digo que eles são muito válidos mas quando entramos na parte prática é onde sentimos que eles têm uma lacuna muito grande” (LM3). Apesar de tudo isto, são

reconhecidas algumas dificuldades que imperam a organização e a liderança das tropas facto que pode interferir no comando e liderança. Quer dizer, o graduado encontra dificuldades na implementação da organização do seu pelotão na prática. Mas o ideal seria que, quando “um comandante ... chega à frente do seu pelotão, encontre o seu pelotão devidamente uniformizado, com equipamento, com todo material de aquartelamento, estamos a falar da caserna, então todas condições se existissem” (LM5). Face a isto, a profissionalidade militar pode ser negligenciada. Socorrendo-nos de Roldão (2005), a profissionalidade se discute “como conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de atividade, igualmente relevantes e valiosas” (2005, p.108). Nesta visão, Roldão focaliza a profissionalidade especificamente para o campo docente. Apesar de se tratarem de campos diferentes se assume que a profissionalidade no contexto militar tem a ver com “aspetos de atuação” (Bites, 2012, p. 17) dos comandantes na sua qualidade de educador e instrutor dos homens sob seu comando. Isto encontra o seu enquadramento tendo em linha de conta que

a profissão de Militar, pela sua natureza, requer que os seus profissionais estejam totalmente prontos para, a qualquer momento, cumprirem missões superiormente determinadas. A disponibilidade e o empenho destes profissionais torna-se numa das características mais acentuadas do seu carácter, originando nestes indivíduos, um total compromisso com as causas e objetivos das Forças Armadas, o qual causará, naturalmente, diversos constrangimentos, a nível pessoal, familiar, e mesmo social (Vilhena, 2005, p. 25).

Por profissão militar “deve entender-se uma ocupação que requer treino avançado num domínio específico” (Rouco, 2012, p. 22) como é o caso das forças armadas visando satisfazer e/ou servir os interesses da sociedade. Portanto, e, como se pode observar, a profissionalidade está ligada ao trabalho prático, o qual requer saberes específicos (Bites, 2012). É nosso entender que este facto irá conduzir a profissionalização a qual desemboca no profissionalismo dos graduados pela AM “MSM”.

Capacidades de trabalho de equipa

No que concerne às capacidades de trabalho de equipa, a voz dos líderes militares diz-nos que na verdade os graduados pela AM “MSM” demonstram tais capacidades. Este facto é testemunhado partindo das seguintes notas: “Sim eles têm capacidade...a gente tem

feito uma dupla a trabalhar em equipa, portanto nos voos assim como portanto aqui nos gabinetes. Em voos...trabalhamos perfeitamente, nunca tivemos atritos, isso chama-se portanto um trabalho de equipa” (LM2). De igual modo, um outro entrevistado reforça a ideia de que “sim, tanto quanto a natureza do nosso trabalho, o trabalho militar cinge-se mais no trabalho por equipa” (LM5). De facto e tratando-se de missões militares que os comandantes e as suas tropas cumprem, exige-se que se observe o trabalho em equipa porque

o conflito armado, de qualquer tipo, é sangrento, caótico e destrutivo, no qual o medo é comum, mesmo na mente dos que estão habituados a lidar com estes desafios. A coragem e a liderança associadas à coesão e à disciplina, regularmente praticadas e testadas durante os treinos, são os melhores moderadores do medo (Rouco, 2012, p. 37).

Perante esta abordagem é nossa visão que o trabalho de equipa no contexto militar é de pertinência em toda hierarquia do comando. Mesmo nas grandes unidades assim como enfatiza um dos líderes militares entrevistado cujo depoimento é de que

(...) ao nível de comandantes de pelotões não tem como inventar um outro formato senão trabalho em equipa porque eles pertencem a uma companhia e na companhia tem um determinado número de pelotões e um determinado número de comandantes dos pelotões, naturalmente que eles percebem que nas Forças Armadas tudo que se faz só é feito em grupo (LM1).

Por esta via através do trabalho de equipa se desenvolvem competências específicas. Para Ceitil (2007), as competências específicas “estão associadas a um emprego, a uma profissão ou a uma função...estão diretamente relacionadas com atividade profissional, sendo hierarquizadas, ao contrário das competências transversais” (2007, p. 108-109).

Igualmente temos a certeza de que através do trabalho de equipa:

A unidade de esforço de uma força promove vários fatores que estão estreitamente relacionados, nomeadamente a habilidade do comandante para formular a sua intenção e dar indicações sobre a missão; o uso da doutrina, táticas, técnicas e procedimentos comuns; uma linguagem comum de comando; elevado treino padronizado (Rouco, 2012, p. 36).

Em conclusão, importa dizer que a unidade de esforço de uma força interligada no trabalho de equipa

Permite aos subordinados alinharem os seus próprios planos de acordo com a intenção do comandante superior. De igual modo, a integração horizontal ajuda os subordinados a compreender como as suas missões interagem com as outras no mesmo nível. A integração a estes dois níveis (horizontal e vertical) é essencial para compreender a contribuição de cada unidade na intenção do comandante superior, apoiando desta forma a tomada de decisão descentralizada nas operações e assegura a coerência do conceito das operações (Rouco, 2012, p. 36).

Na verdade, é através do trabalho de equipa que se eleva o espírito de corpo e se desenvolve a liderança transformacional dos membros da equipa. Segundo Rosinha (2009), Bass e Avolio (1994, 2004), em trabalho de equipa no contexto militar se aconselha que os comandantes empreguem a liderança transformacional ou seja liderança de “Banda Larga”. Isto porque na visão de Afonso (2011) corroborando Rosinha (2009) e outros autores (Bass, 1998; House & Aditya, 1997; Yukl & Howell) “a liderança transformacional é particularmente eficaz em ambientes caracterizados pela incerteza, mudança e stresse” (2011, p. 69).

Deste horizonte Rouco (2012) na sua tese sobre Modelos de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar considera que

o sucesso da missão depende da cultura imposta por um comandante na sua unidade, como incentiva os subordinados a terem liberdade de ação e a tomar a iniciativa. Os subordinados devem, igualmente, compreender a base racional das decisões dos seus superiores. Um comandante sábio reconhecerá isto, deve explicar as suas intenções aos seus subordinados para promover um envolvimento na tomada de decisão e desenvolver um compromisso partilhado (2012, p. 37).

Concluindo, podemos dizer que a ação de comando e liderança das tropas exige a mobilização de todas as competências transversais e específicas no exercício das funções dos comandantes no dia-a-dia. Nesta perspetiva competências transversais são aquelas competências “comuns/transversais a vários contextos...” enquanto as competências específicas “estão associadas a um emprego, a uma profissão ou a uma função...” (Ceitil, 2007, p. 108-109). Portanto é este tipo de competências que se requer que os graduados pela AM “MSM” desenvolvam no exercício de comando e liderança das suas tropas.

Adaptabilidade a cenários adversos

Relativamente à adaptabilidade a cenários adversos, são apresentados depoimentos pela maioria dos participantes do presente estudo. Nos tais depoimentos os líderes militares

entrevistados evidenciam que “problema não existe ... não só se adaptam com aquilo que acontece para o futuro, também conseguem compreender a visão dos mais velhos ” (LM1). Este ponto de vista é apresentado por outros interlocutores ao confirmarem reiteradamente que os graduados pela AM “MSM” “positivamente se adaptam nos cenários” (LM4). E isto “naturalmente nós temos vindo a verificar que eles se adaptam” (LM5). A necessidade de adaptabilidade a cenários adversos que caracterizam o contexto militar é típica dos militares tendo em conta as missões que lhes são atribuídas. Falar de contexto militar é referir a:

Um conjunto de situações-tipo ou ambientes de atuações que, representando um amplo espectro de atuação (e.g., situações de paz, situações de combate, operações de apoio à paz), exprimem as exigências, o dinamismo e a incerteza, própria das atividades militares;

Um normativo relativo à “condição” de militar, fundado em valores e práticas de referência e previsto formalmente em letra de lei. Uma estrutura hierarquizada de comando/direção (Santos, 2014, p. 5).

De facto a condição militar neste caso incide para as situações-tipo e aos ambientes adversos. Nessas situações-tipos se recomenda que sejam empenhados automaticamente “os subordinados na determinação daquilo que se pretende executar e como executá-lo” (Vieira, 2002, p. 94). O argumento é de que, em qualquer contexto militar no presente e no futuro, “tal como todas as outras organizações, precisa de uma liderança que inspire os seus elementos” (Leitão & Rosinha, 2007, p. 59). Por isso exige-se dos líderes militares uma agilidade mental para decidir corretamente a melhor estratégia e tática de condução de ações seja no tempo de guerra como também no tempo de paz.

Capacidade de solução de problemas

Conforme as respostas dos líderes militares dadas ao longo da entrevista, os graduados demonstram capacidades de solução de problemas no contexto profissional. O exemplo disto se pode ver nas afirmações: “Sim, eles portanto, tentam resolver com facilidade, nós saímos daqui com uma pré preparação e em volta deste eles cumprem com o programa” (LM2). Esta posição claramente é partilhada por outros líderes militares os quais vincam que “estão sim, a funcionar normalmente...” (LM4) e “conseguem dar soluções aos problemas que no dia-a-dia” (LM5). Mas tal facto não significa que, no início, tenha sido fácil, atendendo que alguns teriam que comandar subalternos mais velhos e com experiência prática a não desconsiderar: “Conseguem muito bem... no princípio havia

resistência de tentativa de não acreditar nas qualidades, primeiro por causa da idade, são jovens e eles no princípio vieram apanhar soldados e sargentos mais velhos que eles” (LM1). Apesar deste reconhecimento de capacidades de solução de problemas no contexto da profissão há que indicar a insatisfação revelada no campo prático:

... trazem de facto uma bagagem teórica, mas conciliar a teoria e a prática as vezes há uma grande diferença porque, encontram soldado com muita experiencia e muitas vezes quando colocam questões teóricas e este soldado que diz, aqui se formos por esta via vamos ter este problema e eles muitas vezes custa-lhes assumir esta informação (LM3).

O posicionamento acima vai ao encontro da abordagem de Rosinha (2009) ao se referir que há “necessidade da teoria contribuir para a subsequente melhoria da prática e recursivamente, a necessidade da prática poder contribuir para a melhoria dos modelos teóricos...” (2009, p. 345). Na verdade, precisamos de fazer com que, ao longo da formação de jovens futuros oficiais na AM “MSM”, haja “síntese entre uma teoria e uma prática que prepare indivíduos para desafios próximos da realidade profissional” (Rosinha, 2009, p. 346). Isto equivale dizer que as competências de comando e liderança presume “uma agilidade mental para decidir corretamente sob condições de incerteza e de caos, uma capacidade criativa para planejar soluções exequíveis e uma força de vontade para executar os seus planos” (Vieira, 2002, p. 6).

No ponto de vista de síntese desta questão, deve-se vincar que os graduados pela AM “MSM” apresentam soluções aos problemas do dia-dia mas tanto precisam aliar a teoria à prática. Esta dicotomia vai suprir algumas lacunas presentes no processo de comando e liderança de tropas no contexto real.

Capacidade de influenciar aos subordinados

No tocante à capacidade de influenciar aos subordinados, os entrevistados referem-se que no início do exercício das funções de prática de comando e liderança os graduados apresentavam-se perante as suas tropas com receio. Neste facto se sublinha mais a questão da diferença de idade e da experiência entre os graduados e os seus subordinados hierárquicos.

Esta questão se confirma pelo LM1 ao se referir que “sim, no princípio havia resistência de não acreditar nas qualidades, primeiro por causa da idade, são jovens e vieram apanhar soldados e sargentos mais velhos”. Mas este é um problema típico de quem acaba de

ingressar na carreira profissional, pois, como sustenta o LM1 “ao andar do tempo eles foram transmitindo conhecimentos que têm...” (LM1) depois de integração e socialização com os militares mais antigos. A vontade de socialização dos mais jovens comandantes enquadra-se na prática de comando e liderança e igualmente se insere na liderança transformacional.

Deste ponto de análise, liderança transformacional “significa basicamente a liderança exercida por indivíduos que introduzem profundas mudanças na sociedade, nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, obtendo deles compromisso e empatia necessários para o alcance dos objetivos” (Barracho, 2012, p. 155). Justamente, este aspeto é cultivado no seio dos comandantes/líderes mais velhos que afirmam que “sim temos feito esse tipo de exercício, para darmos mais coragem aos jovens ...para a gente cumprir com as missões” (LM2).

Por seu turno, esta integração profissional dos mais novos eleva as capacidades da prática do comando e liderança, o que permite que os subordinados sejam influenciados positivamente. Partindo desta ideia, um dos líderes militares considera que os graduados pela AM “MSM” precisam de apenas “...inserir-se para poderem encontrar espaço de falarem e serem ouvidos” (LM3). Com estas práticas existem condições para se exercer influência aos subordinados, pois, “a informação que nós constantemente temos... em relação as tropas eles estão a comandar e temos tido uma interação diária e a organização é excelente” (LM4).

Neste caso, a excelente organização que aqui se advoga é o “resultado da interação entre o líder e colaboradores” (Afonso, 2011, p. 67). E, através disto, se identificam “líderes esclarecidos que fazem apelo a valores morais positivos e a necessidade de alto nível dos seguidores” (Barracho, 2012, p. 173). Na verdade, na teoria de liderança transformacional o grande destaque vai para as emoções e os valores reconhecendo-se deste modo o papel do líder em fomentar conhecimentos significativos para os seguidores (Rosado, 2010). Em síntese, espera-se do graduado pela AM “MSM” que desenvolva ao longo do exercício das suas funções a capacidade de influenciar os seus subordinados para melhor cumprimento de quaisquer missões superiormente atribuídas.

ii. A formação militar e desenvolvimento de competências.

Em relação a formação militar e desenvolvimento de competências, a nossa compreensão centra-se na discussão das categorias a seguir detalhadas, que incluem desde a formação inicial a sugestões propostas para melhorar a formação militar.

Formação militar inicial

Os líderes militares consideram que “formação militar inicial é aquela que encontramos na instrução básica. O cidadão entra nas forças armadas, a primeira formação é formação básica militar” (LM3). Trata-se do alicerce de qualquer formação a que se seguirá a especialização. A visão genérica da maioria dos líderes assume que a formação inicial “é aquela formação básica que é muito importante para um homem militar e depois vai-se especializando, é verdade que essa instrução básica não pode ser desviada em relação a especialidade que esse homem vai frequentar” (LM4). Mas, no contexto da AM “MSM”, a formação inicial “é aquela que se dá na academia militar” (LM2). A formação inicial visa “criar condições para que o ser humano, por processo endógeno, se desenvolva consciente e livremente no sentido de se tornar pessoa, cidadão e profissional” (Dias, 2000, 65). A formação constitui “uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (Garcia, 1999, 19). As práticas de formação inicial na AM “MSM” incluem conhecimentos que, segundo Garcia (1999) e Moreira (2009), são de natureza fisiológica, moral, económica, humana, social e profissional. Tendo em conta que as competências de comando e liderança contam com as práticas de formação inicial, tais competências estão associadas, como enfatiza Day (2001, 15), ao saber-fazer profissional, à liderança, ao planeamento do desenvolvimento pessoal e sua mudança, à formação contínua, aos modelos de parceria e às redes de aprendizagem e aperfeiçoamento.

Se olharmos para a visão de Fleury e Fleury (2001), as práticas da formação inicial podem trazer fundamentos que tornam possível o saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber estar, qualidades estas que caracterizam em sua essência um indivíduo competente. Uma vez impregnados esforços que visem incutir as qualidades acima descritas no estudante da AM “MSM” durante a formação, espera-se que o mesmo desenvolva, de acordo com Cunha *et al* (2012), a capacidade de influenciar as pessoas com as quais virá a trabalhar, por vias da comunicação e discussão de objetivos e planos, estimulando o interesse e o envolvimento das mesmas.

Para se desenvolver no graduado esta capacidade de influenciar, a AM “MSM” ensina o estudante, por via de unidades curriculares de natureza académica, técnico-militar e comportamental a saber agir com responsabilidade e procurar ser reconhecido mediante a mobilização, integração e transferência de seus conhecimentos, suas habilidades e seus valores junto dos outros indivíduos da sociedade onde ele se insere. Como referimos, as competências de comando e liderança resultam da integração de conhecimentos e justificam, de alguma forma, a natureza holística e relacionada de aulas teóricas e práticas, com conhecimentos de natureza variada (Roldão, 2008; Gouveia, 2007; Sá & Paixão, 2013). Daí a necessidade evidenciada de se estabelecer um contacto permanente entre os estudantes da AM “MSM” e as unidades militares ao longo da formação e potenciar o ensino das boas práticas e formas de convivência na sociedade.

Bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança

Dos dados recolhidos junto dos líderes militares constata-se que a formação inicial na AM “MSM” comporta boas bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança apesar da divergência de pontos de vista entre entrevistados. Algumas vezes consideram que

Este formato tem tido alguma deficiência, porque alguns que já fizeram a preparação inicial numa unidade específica e aqueles que saem de casa diretamente para a academia há sempre um pequeno défice. Então as competências que temos observado é que o antigo soldado simples que passou academia é muito competente (LM1 e LM2).

Este facto explica na verdade posicionamentos dissonantes porque se acha que a formação militar inicial não devia começar na academia militar. Outros, porém, concordam com a formação inicial partindo da academia afirmando haver bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança. A nota de testemunha é de que

Sim, de certo modo sim. Porque eles estão quatro anos a receber uma formação. Buscam muito conhecimento, aquilo que buscam aqui é realmente válido. Podemos é encontrar aqui esta vertente de inserção e colocação do conhecimento que tem no terreno...na prática...o que não estão a conseguir (LM3).

Outros ainda reforçam o lado positivo da formação inicial na academia ao sustentar que este cria bases para o graduado desenvolver competências de comando e liderança ao frisar que cabe “obviamente academia militar a tarefa de poder encorajar, de despoletar o

desenvolvimento das capacidades que são requeridas para o desempenho das funções” (LM5).

Deduz-se, no entanto, alguma convergência num juízo avaliativo que aponta para um desafio importante a considerar na formação inicial militar e que tem a ver com a ligação entre a teoria e a prática ao sustentar-se que há necessidade de “colocação do conhecimento que tem no terreno...na prática...o que não estão a conseguir” (LM3). Obviamente que ao longo da formação o casamento entre a teoria e a prática se releva pertinente em todas as especialidades. Mas em muitos casos há problemas de meios práticos para o ensino. Por exemplo, na força aérea onde se aponta que “eles vêm as vezes não bem preparados, não tem o simulador a funcionar” (LM2). Isto conduz-nos a um exercício para a aquisição de meios para o ensino e instrução devendo dar resposta a ligação entre a teoria e a prática visando fortalecer as bases para o desenvolvimento de competência de comando e liderança dos nossos graduados pela AM “MSM”.

Ligação entre a teoria e prática

Na vida das profissões a ligação entre a teoria e a prática se considera uma ferramenta de referência em qualquer formação de profissionais. Nesta linha procuramos perceber junto dos líderes militares se os nossos graduados conseguiram ligar a teoria a prática no exercício das suas funções no dia-a-dia disseram-nos que “sim” e que era “um processo que acontece no quotidiano...assentar os conhecimentos teóricos para a prática com a realidade que ele vai vivendo no terreno” (LM1). Isto vale dizer que em qualquer formação “a teoria e a prática são duas faces que se complementam” (Toniazzi, s/d. p. 73).

Expetativas para com os graduados

Quisemos saber junto dos líderes militares que expetativas se tem para com os graduados no que concerne ao desenvolvimento de competências de comando e lideranças. E, perante esta questão a resposta foi que há uma grande expetativa para com os graduados ao considerarem que eles “sim inspiram-nos confiança de acordo com os dizeres que se seguem: “Inspiram-nos sim” (LM2 e LM3). No entanto, se refere que os graduados apresentam lacunas. E, se assume que “o comandante tem que trabalhar sempre com eles no sentido de limar essas lacunas” (LM3).

Na verdade, tais lacunas são encaradas como um processo de integração na profissão. E de mais encontramos-nos “na fase de transição em que nós a semelhança daquilo que

aconteceu com os nossos mais velhos, deixaram esse legado connosco e nós não temos outra hipótese se não entregar corretamente este país às novas gerações” (LM1). Foi igualmente referido pelos líderes militares entrevistados que os graduados “aceitam aprender das nossas experiências, depois, trazem um conhecimento consolidado que pode ser uma mais-valia para as FADM” (LM4) de um lado. Por outro, “o que é mais importante é nós sabermos transferir o conhecimento que temos, a experiência que nós acumulamos no sentido positivo porque eles de facto são os verdadeiros continuadores desse processo todo” (LM5).

Sugestões para melhorar a formação

Para melhorar a formação, a voz das lideranças sugere a necessidade de se estabelecer um contacto permanente entre os estudantes da AM “MSM” e as unidades militares ao longo da formação e potenciar o ensino das boas práticas e formas de convivência na sociedade. Sugere assim a necessidade de “haver uma pré-seleção de todos (...) fazer uma boa seleção e inspeção (...) para poder ser piloto aviador...” (LM2), pois espera-se que esses desenvolvam, de acordo com Cunha *et al* (2012), a capacidade de influenciar as pessoas com as quais virá a trabalhar nas suas especialidades, por vias da comunicação e discussão de objetivos e planos, estimulando o interesse e o envolvimento das mesmas. Outros ainda destacam aspetos como aumento de exercícios práticos, ao referir que “Nós temos que inserir (...) coisas muito práticas da ciência militar (...) investir mais na componente de simuladores modernos de acordo com o mundo hoje” (LM1). E, ainda ao incremento de conteúdos de educação cívico e patriótica, ressaltando que “precisamos de muita educação cívica-patriótica” (LM4) pois ela potencia no graduado o espírito de identidade patriótica.

Em breve conclusão, podemos referir que, segundo a voz dos líderes militares, a AM “MSM” impregna esforços que visem inculcar no graduado da AM “MSM”, durante a formação, conhecimentos, habilidades e valores. Isto na visão de Cunha *et al* (2012), permitirá a capacidade de influenciar as tropas com as quais o graduado irá comandar, por vias da comunicação e discussão de objetivos e planos, estimulando o interesse e o envolvimento das mesmas. Para se desenvolver no graduado esta capacidade de influenciar, a AM “MSM” ensina por via de disciplinas curriculares de natureza académica, técnico-militar e comportamental a saber agir com responsabilidade e procurar ser reconhecido mediante a mobilização, integração e transferência de seus

conhecimentos, suas habilidades e seus valores junto dos outros militares e da sociedade em geral.

Entretanto, uma vez que as competências de comando e liderança resultam da integração de conhecimentos e justificam, de alguma forma, a natureza holística e relacionada de aulas teóricas e práticas, com conhecimentos de natureza variada (Roldão, 2008; Gouveia, 2007; Sá & Paixão, 2013), há necessidade de se estabelecer um contacto permanente entre os estudantes da AM “MSM” e as unidades militares. Não só mas também contacto com outros estudantes de instituições de ensino superior militar (Instituto superior de estudos de defesa – ISEDEF) e instituições internacionais no âmbito de internacionalização do ensino superior militar. Nessa perspetiva, julgamos que um movimento académico nesta direção poderá potenciar o ensino das boas práticas e formas de convivência na arena militar e não militar.

2.2. Perspetivas dos graduados pela AM “MSM”

As perspetivas dos graduados são organizadas tendo em conta categorias de análise como a formação inicial e o sentimento de competências de comando e liderança de tropas, a predisposição para comandar e liderar na prática, os pontos fortes e fracos da formação inicial, bem como os aspetos que melhorariam a formação inicial e as competências a mobilizar no exercício das funções militares, e ainda os fatores que favorecem o desenvolvimento das funções de comando e liderança de tropas, o aperfeiçoamento destas competências e outros aspetos a melhorar.

Sentimento de competência de comando e liderança tropas

Após a formação inicial, predomina nos graduados um sentimento de capacidade e aptidão para comandar e liderar tropas, pois, um dos graduados afirmou que se “sentia competente para dirigir tropas...” (G1). Igualmente um outro retorquiu dizendo: “Desde alvorada até ao silêncio a viver justamente com o pelotão” (G2). Esse ponto de vista é também reforçado pelo G6 ao apontar que, terminado o curso, se “sentia capaz de trabalhar com pelotão ou de comandar qualquer subunidade”.

De facto as afirmações revelam que a formação inicial proporcionou aos jovens graduados pela AM MSM o desenvolvimento de competências o que lhes permite “agir de forma pertinente em relação a uma situação específica” (Mesquita, 2016, p. 56). Uns pela natureza do curso, como é o caso de “Infantaria” por exemplo, outros pelo facto de

terem feito o tirocínio (estágio profissional) nas unidades das forças armadas nas quais foram posteriormente colocados.

Trata-se de um leque de conhecimentos práticos mobilizados para, com sucesso, realizar tarefas no contexto profissional (Perrenoud, 2000; Kouwenhoven 2003; Dutra, 2004 e Cunha *et al.*, 2012). Este facto resulta da tradução dos conhecimentos teóricos obtidos no curso de formação de oficiais que, na opinião do Sousa (2002) e Silva (1999), se fazem valer na aplicação prática. Muito embora os graduados se sintam competentes em comandar as tropas, eles apontam a existência de algumas dificuldades ao longo do processo de comando e liderança. Tais dificuldades decorrem da diferença existente entre a teoria adquirida durante a formação inicial e a prática no exercício das funções, como demonstra o G4 ao referir que “eu me senti capaz, é verdade que depois de estar em frente de soldados, havia alguma diferença entre a teoria e a prática”. Isto chama mais atenção a AM MSM da necessidade de aprimorar cada vez mais a componente prática em estreita aliança com a teoria. Efetivamente porque as práticas de formação inicial possibilitam a aquisição de conhecimentos fisiológicos, morais, económico, humanos, sociais e profissionais (Moreira, 2009; Baptista, 2010; e Garcia, 1999).

Expectativas positivas para o comando e liderança

Os graduados percebem, após a formação, que têm expectativas positivas e, até certo ponto, emanam autoconfiança e se dizem preparados para prover melhorias em todos os sentidos, pelo que a satisfação que obtêm nos conhecimentos adquiridos durante a formação torna-os aptos a obedecer e dinamizar o processo de trabalho mediante a obediência, aptidão e zelo. Consideram inegavelmente oportuno o processo de formação para o desenvolvimento de competências de comando e liderança; todavia, há que se prestar atenção por parte da instituição AM “MSM” no que diz respeito ao contacto permanente com áreas de aplicação profissional, de tal forma que o aprendizado na AM “MSM” seja diretamente proporcional às possibilidades de resolução de problemas de tais áreas de prestação de serviço.

Os fundamentos indicados para a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança apontam para intensificação de conteúdos que versam sobre questões ligadas a ética, postura, deontologia profissional dada a natureza exigente da profissão militar. Na verdade, o oficial das Forças Armadas de Defesa de Moçambique precisa de observar a ética e a moral na liderança dos outros militares. Cupertino (1985)

justifica este dever pela natureza da profissão militar, que tem de constante exigência de disponibilidade de espírito, de frequente renúncia de comodismos, de sacrifícios sem conta, de lancinantes incompreensões muitas vezes, e de prossecução persistente de ideal sublime. Entretanto, após a formação inicial, predomina também a percepção de que a liderança na profissão militar não significa simplesmente dar ou seguir ordens às cegas, mesmo que esteja envolvida a condição de sacrifícios sem conta, pois trata-se de um fenómeno que envolve a aproximação e conhecimento mútuo entre as pessoas de um determinado grupo, e como refere Chiavenato (2014), trata-se de um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações.

Os graduados avançam, com sugestões, como incrementar a carga horária a disciplinas de carácter organizacional e doutrinária, e se possível até mesmo alongar o período de formação para subsidiar outros conhecimentos que acrescem o desenvolvimento de competências de comando e liderança, pois, como indica Santos (2014), o oficial formado por uma instituição militar de ensino superior precisa de desenvolver competências na área organizacional, cognitiva, emocional, física e da liderança.

Experiências com outros profissionais

Os graduados fazem a sua avaliação com base essencialmente na troca de experiências com outros profissionais oriundos de outras instituições, e esta torna notório e com muita frequência que os oficiais graduados pela AM “MSM”, ainda que, com algumas incertezas, estão aptos a comandarem e liderarem no quotidiano tropas em diversas situações. Mas também constata-se em alguns graduados inconsistências/adversidades (de natureza doutrinária, e/ou técnico-profissional) no exercício das funções de comandar e liderar homens. Consideram, porém, que tais adversidades chegam a ser ultrapassadas, embora em alguns casos com alguma demora, pela troca oportuna de experiências entre profissionais. As inconsistências verificadas durante a pesquisa emprestam pertinência à perspectiva da liderança como dinâmica (Araújo, 2002) e à de sua perspetivação como uma ação que resulta da influência interpessoal para uma determinada situação de influência (Chiavenato, 2007).

Pontos fortes e fracos da formação inicial

Quanto a este aspeto existem bastantes evidências que se resumem como pontos fortes. Referimo-nos neste caso da disciplina da educação ética e moral recebida durante a

formação a qual permite “incutir aquilo que é o essencial dum militar para se comportar como deve ser em qualquer meio” (G1), de um lado. Por outro, o estudo desta disciplina galvaniza no seio das tropas a “obediência aos princípios, às normas ... à ordem do dia”(G2).

No ponto de vista conceitual a ética é uma “ciência que trata da ambivalência entre o bem e o mal e estabelece o código moral de conduta” (Oliveira, 2013, p. 35). Na mesma visão, Sá (2013) compreende como um conjunto de regras que direcionam a conduta humana, o que na formação militar profissional “radica na pessoa humana como fonte de valores e produtora de valores” (Monteiro & Ferreira, 2013, p. 6.).

Ainda com relação aos pontos fortes, advogam-se aulas práticas como necessárias e de forma permanente ao longo da formação inicial dos graduados como refere o G3: “nós tínhamos aulas do campo quase duas vezes por semana é aquilo... que fortifica a disciplina de um militar”. Este argumento relaciona-se com a posição do Rita (2013) ao considerar que a prática é espaço-chave de qualquer formação em geral e em particular para a formação inicial no âmbito de um processo de “aprendizagem profissional” (2013, p. 96).

No contexto de desenvolvimento de competências de comando e liderança, tais práticas aprofundam nos graduados pela AM “MSM” os seus horizontes no que concerne a prática profissional em contexto próximo à realidade de campo de batalha. Da mesma maneira consolida o espírito de liderança e forma a mestria combativa por meio de treino permanente. O termo mestria neste caso se refere ao conhecimento prático mais apurado da preparação das tropas. É a forma de elevar o domínio da técnica de combate. Por sua vez, as práticas laboratoriais constituem espaço de prática, como argumenta Rita (2013), e nelas se corrigem os comportamentos menos apropriados ou inadequados e se desenvolvem os comportamentos desejados, contextualizados e inovadores. E isto só pode ser feito mediante as práticas ao longo da formação inicial.

Quanto aos pontos fracos, os graduados referem-se ao desencontro, em determinados aspetos, entre o que se aprende ao longo da formação inicial e o que se pratica no contexto profissional, ao constatarem que, “quando fomos ao encontro das unidades deparamo-nos com uma situação em que até assustávamos, que afinal acontece isto numa unidade” (G2). Esta constatação vai em discordância com o que Rosinha aconselha no âmbito da formação profissional, pois para o autor, é necessário que haja uma concordância entre o que se aprende durante a formação e o que se pratica na realidade profissional, uma vez

que é imperioso que haja “síntese entre uma teoria e uma prática que prepare indivíduos para desafios próximos da realidade profissional” (Rosinha, 2009, p. 346).

Outro aspeto apontado como ponto fraco pelos entrevistados é alguma discordância entre alguns elementos doutrinários seguidos na formação inicial na AM “MSM” e os vigentes nas unidades militares: “Nos deparamos no terreno... em contradição, estou a falar muito mais da doutrina..., mas com tempo fomos nos enquadrando no meio, tendo em conta que no meio onde estávamos a trabalhar, tive dificuldades em termos de terminologia” (G4). Na AM “MSM” predomina a aprendizagem e a característica fundamental da aprendizagem é a inovação. Rosinha (2009) refere que há necessidade de estabelecer um vínculo, através da doutrina entre o que se aprende durante a formação e o que se aplica na realidade profissional num contexto onde predomina a inovação, ou seja, “a doutrina e a inovação devem caminhar a par uma da outra” (2009, p. 84).

Um outro aspeto indicado como ponto fraco é a “...falta de intercâmbio...” (G5) entre o graduando da AM “MSM” e os profissionais militares das diferentes unidades das FADM bem como outros estudantes de outras instituições de ensino superior militar ou não, nacional ou internacional. Este intercâmbio justifica-se pela prática reflexiva de vivências e experiências. Rosa (2014), por sua vez, aponta o intercâmbio como a característica essencial de uma formação eminentemente prática, que consolida a “aprendizagem através de uma atitude reflexiva das vivências” (2014, p. 3).

Aspetos a melhorar na formação inicial

Para melhorar o processo de formação inicial e desta forma contribuir no desenvolvimento de competências de comando e liderança, os graduados apontam aspetos como a introdução no currículo de formação de oficiais de uma disciplina relacionada com a “etiqueta de boas maneiras” (G9), pela necessidade de aprendizagem de “uma apresentação apreciável na sociedade... uma boa imagem” (G3). O aumento de “contacto com as unidades, (G4) e o incremento da carga horária na disciplina de organização militar, pelos conteúdos que esta tem em termos de “leis... todo o historial das FADM” (G6) acrescidos a extensão dos períodos de formação nos cursos “para cinco anos contra os atuais três anos de formação” (G5).

Competências mobilizadas no exercício das funções de comando e liderança

Das competências mobilizadas ao longo da formação inicial constam o “saber estar...saber ser e saber fazer” (G1). Fleury e Fleury (2001) afirmam que as práticas da formação inicial podem trazer fundamentos que tornam possível o saber conhecer, saber fazer, saber ser, e saber estar, e estas são qualidades que caracterizam em sua essência um indivíduo competente.

Em jeito de síntese, a voz dos graduados pela AM “MSM” indica de forma relacionada, que após a formação inicial, houve no seio dos mesmos expectativas positivas e, até certo ponto, emanando autoconfiança. Demonstra-se assim o sentido de missão ao considerarem estar preparados para prover melhorias em todos os sentidos, pelo que a satisfação que obtêm nos conhecimentos adquiridos durante a formação torna-os aptos a obedecer e dinamizar o processo de trabalho mediante a obediência, aptidão e zelo. Consideram inegavelmente oportuno o processo de formação para o desenvolvimento de competências de comando e liderança. Todavia, há que se prestar atenção por parte da AM “MSM” no que diz respeito ao contacto permanente com áreas de aplicação profissional. Tal facto incide para o incremento da carga horária nas disciplinas de organização e doutrina militar visando subsidiar outros conhecimentos que acrescem o desenvolvimento de competências de comando e liderança.

CONCLUSÃO

O presente estudo é sustentado pela discussão de Currículo e suas teorias, formação, competências, comando e liderança. A grande questão de investigação é compreender como é que os graduados pela AM “MSM” desenvolvem na sua formação e manifestam na ação competências de comando e liderança nas unidades das FADM. Da questão central derivam outras quatro questões que conduziram o investigador ao trabalho de campo.

A primeira questão refere-se aos pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança. Da análise documental feita aos planos de cursos de formação na AM “MSM” conclui-se que a licenciatura em ciências militares comporta 65% de disciplinas civis e militares estritamente académicas (ciências exatas, militares, sociais, económicas e jurídicas e línguas), 15% de disciplinas de preparação física e 20% de disciplinas de adestramento militar;

Os conteúdos teóricos e práticos refletem os planos de estudo organizados no âmbito da preparação do ensino e, por sua vez, proporcionam a produção de saberes, o desenvolvimento de características pessoais, a promoção de relações sociais, possibilidade de vivências afetivas, o desenvolvimento do espírito de humildade e solidariedade, entre outras formas de ser e estar social. Através desses planos os conhecimentos teóricos e práticos são ministrados para proporcionar a aprendizagem. E, tratando-se de uma instituição de ensino superior militar, onde as dinâmicas do ensino exigem que seja flexível, ficou claro que os conteúdos práticos resultam da transformação do currículo enunciado em ações concretas na componente psicomotora.

Por sua vez, tais práticas são igualmente proporcionadas por via de instrução e treino concorrendo para a aquisição gradual de atributos e qualidades que contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências de comando e liderança. Quer dizer, sendo o conhecimento o objetivo primário de qualquer ação pedagógica realizada através do currículo, predomina em nós a compreensão dos factos coletados, de que na perspetiva desta dimensão existe de facto, um conjunto de elementos, recursos e técnicas didáticas que regem a implementação do currículo na AM “MSM”. E, tendo em conta a identificação no currículo da AM “MSM” dos pressupostos que iluminam as áreas que contribuem para a formação e de desenvolvimento de competências de comando e liderança, conclui-se que existem premissas académicas para os graduados

desenvolverem as competências gerais e específicas necessárias para comandar e liderar tropas.

A segunda questão comporta a avaliação que se pode fazer quanto aos graduados pela AM “MSM” no que se refere ao desenvolvimento de competências de comando e liderança. Com esta questão concluímos que a avaliação feita aos graduados é positiva. Isto porque os mesmos conseguem adequar nas suas práticas profissionais o que aprenderam durante a formação. Demonstram com ações e comportamentos de um profissional competente, não obstante algumas limitações constatadas no processo.

As ações realizadas pelos graduados compreendem a participação ativa em atividades que lhes são atribuídas, como as de natureza tática e operacional, de cultura, administrativas, de investigação. Tais ações são exercidas pelos grupos que os graduados lideram em função da capacidade que os mesmos demonstram em atribuir missões, dirigir, orientar e controlar, fazendo cumprir os ditames militares.

Com estas ações, os graduados exercem na prática profissional a arte de comando, ou seja, a autoridade para dirigir, controlar e coordenar as suas tropas pelo poder que têm para influenciar aos outros em obediência constante dos ditames militares.

Igualmente concluímos que os graduados com as ações de comando exercem a liderança sobretudo em situações complexas que os obrigam a convencer e a influenciar as suas tropas para o cumprimento das missões. Isso lhes permite o fortalecimento do trabalho de equipa, o que lhes faculta a adaptabilidade em diversos cenários da vida militar. Quer dizer, criam assim capacidade de solução dos problemas no seio dos seus coletivos militares. Esse conjunto de ações de comando e liderança permite-nos reafirmar com alguma propriedade e de forma conclusiva que a prestação dos graduados pela AM “MSM” nas unidades das FADM é positiva, mormente das dificuldades de integração daí decorrentes próprias de um profissional recém-formado.

Relativamente à terceira questão de investigação, que tem a ver com como se caracterizam as práticas de formação inicial militar ao nível de desenvolvimento de competências de comando e liderança a conclusão é que a formação inicial é necessária em qualquer profissão, com particular destaque na profissão militar. Assim as suas práticas caracterizam-se por aulas teóricas e práticas de laboratório e de campo, visitas de estudo e intercâmbio com outras instituições. Para o efeito existem na AM “MSM” boas bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança. Destaca-se assim a

ligação entre a teoria e a prática como uma ferramenta importante, pois são duas faces que se complementam. Em função destas práticas de formação inicial, os graduados apresentam grandes expectativas e inspiram confiança às lideranças militares assegurando a continuação do legado de comando e liderança de tropas.

Com relação à quarta questão, que pretende saber qual é a percepção dos próprios graduados quanto à formação e ao desenvolvimento de competências de comando e liderança, concluímos que os graduados pela AM “MSM” revelam, após a sua formação inicial, um sentimento de capacidade e aptidão para comandar e liderar tropas. Uns pela natureza do curso, como é o caso de “Infantaria” por exemplo, outros pelo facto de terem feito o tirocínio (estágio profissional) nas unidades das forças armadas nas quais foram posteriormente afetos.

Igualmente os graduados percebem, após a formação, que têm muitas expectativas e, até certo ponto, emanam autoconfiança e se dizem preparados para prover melhorias em todos os sentidos, assim como julgam que a satisfação que obtêm nos conhecimentos adquiridos durante a formação torna-os aptos a obedecer e dinamizar o processo de trabalho mediante a obediência, aptidão e zelo.

Observa-se também que o processo de formação para o desenvolvimento de competências de comando e liderança é inegavelmente oportuno. Todavia, há que prestar atenção por parte da AM “MSM” ao contacto permanente com as áreas de aplicação profissional, concretamente visitas e intercâmbios junto das unidades militares durante a formação inicial de tal forma que o aprendizado na AM “MSM” seja diretamente proporcional às possibilidades de resolução de problemas das áreas de prestação de serviço. A introdução de conteúdos de etiqueta e boas maneiras revelam-se necessárias na formação inicial da profissão militar e toas as formas de convivência na sociedade.

Em gesto de finalização, os dados empíricos indiciam que o currículo vigente para formação de oficial na AM “MSM” garante de forma sólida, robusta e eficaz a transmissão de conhecimentos e experiências para comandar e liderar tropas. O facto é que, na realidade, por motivos previamente explícitos, a formação inicial dada pela AM “MSM” proporciona em muitos graduados o sentimento de ansiedade, euforia e competência para comandar e liderar tropas e que os mesmos graduados se tornam efetivamente competentes para comandar e liderar tropas à medida que começam a exercer as atividades profissionais nas FADM.

Na perspectiva dos líderes militares, o desenvolvimento de competências de comando e liderança deve assentar em bases essenciais, as quais são asseguradas pelo currículo vigente na AM “MSM”. Uma delas é a formação básica militar, que traz consigo muitos benefícios e facilidades na preparação de um graduado para comandar e liderar homens. São essenciais as aulas teóricas ministradas durante a formação inicial, principalmente as que versam conteúdos relacionados com comando e liderança de tropas. A importância de tais aulas chega a ser questionada à primeira vista, quando se considera a carga horária total da formação inicial, que é de 5120 horas, e apenas cerca de 220 horas são reservadas para estas aulas.

Tal questionamento esbate-se à medida que se percebe a carga horária total reservada às aulas práticas de natureza de instrução e treino, que é de aproximadamente 1312 horas. As aulas práticas, sobretudo as de instrução e treino, constituem o pilar na estrutura do currículo vigente, ao longo da formação inicial, sob ponto de vista de aquisição de competências para comandar e liderar. Entretanto, tais práticas, embora sejam tidas como bases fortes por incorporarem simulações de natureza real, por vezes limitam o processo de aquisição de competências para comandar e liderar quando, no decurso das mesmas, surgem constrangimentos de natureza diversa (avarias dos simuladores, tempo previsto, falhas técnicas dos meios utilizados, etc.).

Entretanto, os resultados indicam de igual forma, que após a formação, ou seja, no exercício da profissão, os graduados pela AM “MSM” inspiram certa confiança no que se refere a comandar e liderar tropas. Tal confiança assenta na troca de experiências entre os profissionais envolvidos no processo de comando e liderança, quer seja por parte dos líderes, quer sejam por parte dos liderados. Contudo, fica a percepção de que para uma formação integral de oficiais revestidos pela capacidade de comandar e liderar tropas, há necessidade de rever o currículo vigente na AM “MSM”, de tal forma que sejam introduzidas aspetos como incremento de carga horária nas temáticas que versam sobre a arte de comandar e liderar tropas, dimensões práticas que permitam o contacto antecipado com a realidade do dia-a-dia das Forças Armadas, intensificação do intercâmbio entre estudantes da AM “MSM” e de outras instituições de ensino superior nacionais e internacionais.

O desenvolvimento de competências de comando e liderança das tropas nos graduados pela AM “MSM” resulta de um processo relativamente longo, cuja fase embrionária é o período da formação inicial, marcada por atividades curriculares inerentes ao

desenvolvimento de tais competências. As competências de comando e liderança de tropas tornam-se explícitas à medida que os graduados começam a exercer as suas atividades profissionais, quando sobretudo confrontam-se com a posição de comandante de homens relativamente mais antigos, mais experientes e de natureza comportamental variada. Contudo, uma vez que as atividades curriculares são consideradas o embrião do processo de desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas, este processo poderia registar melhorias significativas se, porventura, fossem observados aspetos como o incremento da carga horária das disciplinas teóricas e práticas ao longo de todo o ciclo de formação inicial na AM “MSM”.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, P. L. (2011). *Dilemas da liderança*. Escolar Editora. Lisboa: Portugal.
- Almeida, S. L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5ª. ed.). Psiquilíbrios Edições. Braga: Portugal.
- Almeida & Bello (s/d). *Experiência estética e corporeidade: a arte como espaço de significação do corpo*. <http://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/82.pdf>. Recuperado em 03.02.17.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (2ª. ed.). Edição Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra: Portugal.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Edição Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra: Portugal.
<https://www.essr.net/.../Manual%20de%20Investigação%20Qualitativa%20em%20Edu>. Recuperado em 28.06.17.
- Andrade, M. M. (2006). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. (7ª. ed.). Editora Atlas, S.A. São Paulo: Brasil.
- Antunes, P. (2008). *Gestão*. <http://www.knoow.net/cienceconempr/gestão/gestor>. *Gestor-enciclopédia de gestão*. Recuperado em 12.02.15.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.ed.). Central Connecticut State University. Madrid.
- Appel, C. D. (2009). *Liderança Situacional*. Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Brasil.
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26280/000744225.pdf?sequence=1>. Recuperado em 12.09.16.
- Araújo, J. (2002). *Liderança. Reflexões sobre uma experiência profissional*. Vida Económica, Teamwork, Edições. Porto: Portugal.
- Asensio, M. (2010). *Um enquadramento para a análise de políticas públicas*. Instituto Nacional de Administração. Brasil.
- Anker III, C. J. (2013). A evolução do conceito comando de missão na doutrina do exército dos EUA: De 1905 até o presente. *Military Review*. Forte Leavenworth,

- Estado de Kansas. Recuperado em <http://www.usacac.army.mil>. [Consultado em 28.11.14].
- Bastos, J. E. V. (2008). *O impacto de Bolonha no ensino superior militar*. Instituto de Estudos Superiores Militares. Pedrouços: Portugal.
- Baltazar, M. da S. & Salvador, R. (2012). *Impatos de profissão militar nos padrões familiares. Figurações a partir do caso particular do comando de instrução e doutrina*. VII Congresso português de sociologia. Porto, Portugal.
- Barbosa, A. et. al.; (2016). *Desafios da Educação - Ensino Superior*. Nampula: Moçambique.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda. Lisboa: Portugal.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Escolar Editora. Lisboa: Portugal.
- Benevides, V. L. de A. (2010). Curso de Mestrado Executivo em Gestão Empresarial. Brasil.
- Bell, J. (1999). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva Publicações. Lisboa: Portugal.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, Lda. Porto: Portugal.
- Bonde, R. A. (2016). *Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique*. Universidade Federal, Instituto de Economia. Rio de Janeiro: Brasil.
- Borges, J. J. B. V. (2004). *Subsídios para um Novo Modelo de Ensino Superior Militar Universitário em Portugal*.
- Borges, J. J. B.V. (2005). *Subsídios para a reforma do ensino superior militar em Portugal*. Lisboa, Portugal.
- Borges, J. J. B. V. (2005). Revista Militar. <https://www.revistamilitar.pt/>. Recuperado em 17.01.17.
- Bites, R. de S. C. (2012). *Profissionalidade e profissionalização docentes: O olhar da Revista Veja*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação. Brasil.

- Caetano, A. P. & Silva, M. de L. (2009). *Ética profissional e Formação de Professores. sísifo / revista de ciências da educação · n.º 8 jan/abr 09 issn 1646-4990.*
- Carvalho, A. B. & Freire, L. C. (2009). *Desenvolvimento de habilidades e competências através do ensino superior. IX colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul.* Florianópolis – Brasil.
- Carmo, H. (2014). *A educação para a cidadania no século XXI.* Escola Editora. Lisboa, Portugal.
- Casimiro, S. M. da S. (2015). *Padrões de qualidade na administração e gestão em enfermagem.* Escola Superior de Enfermagem do Porto. Porto, Portugal.
- Castañon, G. (2007). *Introdução à epistemologia.*
<https://auriusfilosofia.files.wordpress.com/2013/11/introducao3a7c3a3o-c3a0-epistemologia-gustavo-castac3b1on.pdf>. Disponível em 27.01.17.
- Castiano, J. P. & Ngoenha, S. E. (2013). *A longa marcha duma “educação para todos para Moçambique.* (3ª. Ed.). Edição Publifix, Lda. Maputo, Moçambique.
- Camara, P. B. et al., (2013). *Humanator XXI Recursos Humanos e Sucesso Empresarial.* Alfraide. Publicações Dom Quixote. Portugal.
- Campos, B. P. (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior.* Porto Editora. Porto: Portugal.
- Ceitel, M. (2007). *Gestão e desenvolvimento de competências.* (1ª.ed.). Edições Sílabo, Lda. Lisboa: Portugal.
- Chale, D. F. (2010). *A formação dos oficiais das Forças Armadas.* Lisboa: Portugal.
- Chiavenato, I. (2014). *Administração: teoria, processo e prática.* (5ª. ed.). Editora Manole Lda. Barueri - São Paulo: Brasil.
- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à teoria geral de administração.* (9ª. ed.). Editora Manole Lda. Barueri - São Paulo: Brasil.
- Chiavenato, I. (2006). *Administração geral e pública.* (6ª. ed.). Elsevier Editora. Rio de Janeiro: Brasil.
- Chiavenato, I. (2007). *Administração-Teoria, processo e prática.* (4ª.ed.). Elsevier Editora. Rio de Janeiro: Brasil.

- Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos: O capital humano das organizações*. (9ª.ed.). Elsevier Editora Ltda. Rio de Janeiro: Brasil.
- Chiavenato, I. (2014). *Administração nos novos tempos: os novos horizontes em administração*. (3ª. ed.). Editora Manole Lda. Barueri. São Paulo: Brasil.
- Chiavenato, I. (2007). *Administração: Teoria, Processo e Prática*.
http://www.academia.edu/11210743/Administra%C3%A7%C3%A3o_Teoria_Processo_e_Pr%C3%A1tica_Material_Complementar_do_Professor_Idalberto_Chiavenato_Mudan%C3%A7as_Amea%C3%A7as_reais_e_novas_oportunidades.
- Correia, et. al., (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional. Aveiro: Portugal.
- Cossa, E. A. (2010). *Coletânea de Legislação da Defesa Nacional e das Forças Armadas*. (1ª. ed.). Maputo: Moçambique.
- Courtois, G. (2012). *Arte de ser chefe*. (2ª. ed.). Biblioteca do Exército. Rio de Janeiro: Brasil.
- Cro, M. L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/ professores. Estratégias de intervenção*. Porto Editora Lda. Porto: Portugal.
- Cruz, et.al.; (2010). *Teoria Contingencial de Fiedler: aplicação prática da escala Least Preferred Co-Worker (LPC)*. Universidade da Beira Interior. Portugal:
http://www.dge.ubi.pt/investigacao/tdiscussao/2010/td08_2010.pdf. Recuperado em 18.09.16.
- Cunha et al.; (2012). *Gestão de pessoas e do capital humano*. (2ªed). Edições Sílabo Lda. Lisboa: Portugal.
- Cupertino, L. J. (1985). *Deontologia Militar*. Academia Militar. Lisboa: Portugal.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora, Lda. Porto: Portugal.
- Denzin, N. K. (1994). Triangulation in educational research. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite, (Eds): *International encyclopedia of educational*. (pp 6461-6466). Elsevier-Pregamon. Oxford.
- Dias, L. S. S. (2011). *A experiência estética no ensino das artes visuais. Relatório de estágio*. Faculdade de Filosofia. Centro regional de Braga. Universidade Católica

- Portuguesa: Portugal. [file:///C:/Users/hp/Downloads/Tese%20Lisete%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/Tese%20Lisete%20(1).pdf). Recuperado em 01.02.17.
- Diogo, F. (2007). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universitária. Plural editores. Editora Lda. Porto: Portugal.
- Dutra, J. S. (2008). Formação e desenvolvimento de quadros técnicos para o sector siderúrgico. Brasília: *Centro de Gestão e Estudos Estratégicos*. Recuperado em: http://www.abmbrasil.com.br/epss/arquivos/documentos/2011_4_19_9_3_32_65_375.pdf.
- Duarte, S. M. & Dias, H. N. (Org). (2016). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Universidade Pedagógica. Editora Educar, UP. Maputo: Moçambique.
- Duarte, G. R. *et.al.*, (2012). O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. *Educ. Reve. Vol 28 n1*. Belo Horizonte, Brasil.
- Esteves, M. (1999). *A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa: Tese de Doutoramento (não publicada).
- Fraga, L. M. A. das (1994). *Lições de deontologia militar*. <http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/788/1/Deontologia%20Militar%20-%20AFA%20-%201994.pdf>. Recuperado em: 15.01.17.
- Flores, A. (2016). Escola e sala de aula: A liderança dos professores. Em J. Machado & J. M. Alves (org.). *Formação e Escolas-Conhecimento, formação e ação*. Universidade Católica Editora. Porto: Portugal.
- Fernandes, J. E. *et al.*, (2011). Política curricular e escolas públicas: diferentes contextos, estratégias e processos. <https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politica-curricular-e-escolas-publicas-diferentes-contextos-estrategias-e-processos/>. Disponível em: 12.06.16.
- Ferreira, M. M. A. (1976). *Factores da evolução do ensino militar superior*. Lisboa: Portugal.

- Fielder, D. (2011). *Defining command, leadership, and management success factors within stability operations*. Strategic Studies Institute, U. S. Army War College.
- Filho, U. V. das N. (2012). *A formação e avaliação do comandante e líder militar do exército do século XXI*. Escola Superior de Guerra Rio de Janeiro: Brasil.
- Filho, J. C. P. (1998). *Educação e cidadania*. Cad. Pesq. n.º 104, 101-121 jul.1998. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. Brasil.
- Filho, J. V. et.al (2004). O papel da ciência e tecnologia na defesa da soberania nacional. Em Pinto et.al (Org). *As forças armadas e o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Ministério da defesa. Pensamento brasileiro sobre defesa e segurança vol. 3*.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). *Construindo o conceito de competência*.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora. Porto: Portugal.
- Garcia, C. M. S. (2015). Liderança transformacional numa organização em mudança: um estudo de caso no exército português (escola das armas). *Revista de Ciências Militares, Vol. III, Nº 2, novembro 2015*. Lisboa: Portugal.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Portugal.
- Guerreiro, A. S. (2013). O ensino superior e desenvolvimento. *Revista Militar 2542 – Novembro 2013*. Portugal.
- Gelinski, C. R. O. G. & Seibel, E. J. (2008). Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, v. 42, n.1, e 2, pp. 272-240.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social. (5ª ed.)*. Editora Atlas. São Paulo: Brasil.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa. (5ª ed.)*. Editora Atlas. São Paulo: Brasil.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social. (5ª ed.)*. Editora Atlas. São Paulo: Brasil.

- Gil, A. C. (2012). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed.). Editora Atlas. S. A. São Paulo: Brasil.
- Goodson, I. F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora, Lda. Porto: Portugal.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana. História de um processo: 1962 – 1984*. Livraria Universitária. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo: Moçambique.
- Gonçalves, C. A. F. N. (2012). *Conhecimento profissional e profissionalidade docente em enfermagem. O contributo do pensamento docente*. Tese de doutoramento.
- Gonzaga, Castanho & Machado (<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/53/52>). *A articulação das dimensões política, ética e técnica como fomentadora da formação docente crítico-transformadora*.
- Gramigna, M. R. (2002). *Modelo de competências e gestão de talentos*. São Paulo: Makron Books.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo- sentidos e formas de uso*. Príncipia Editora, Lda. Lisboa: Portugal.
- Guerreiro, S. A. (2013). O ensino superior militar e desenvolvimento. *Revista Militar N.º 2542*, 997–1010. <https://www.revistamilitar.pt/artigopdf/880>. Recuperado em 11.02.17.
- Ghedin, E. (2009). *Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade*. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaa_bertura.pdf artigo científico.
- Heidemann, F. G. (2009). *Políticas públicas e desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise*. Editora Universidade de Brasil: Brasil.
- Inocência, S. A. M. (2013). *Estilo (s) de Liderança dos Diretores em Escolas Públicas não agrupadas do Ensino Secundário da região do Alentejo*. Tese de doutoramento em Educação – Liderança Educacional. Universidade Aberta. www.uab.pt. Lisboa: Portugal.
- <http://www.admabrangente.blogspot.com/2011/07/processo-administrativo-direção-click.html>. Recuperado em 06 01.14.

<http://www.administradores.com.br/produção-academica/a-influencia-das-competencias-nagestão-organizacional-de-uma-empresa/1612/download>.

Recuperado em 26.11.14.

<http://www.infoescola.com/sociologia/luta-de-classes/>. Recuperado em 27.12.15.

<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=168>.

Recuperado em 28.12.15.

José, M. A. (2014). *As lideranças e a arte das possibilidades. Serviço de Apoio à melhoria das Escolas (SAME)*. Centro Regional das Beiras. Universidade Católica do Porto. Porto: Portugal.

Jesus, P. (2012). Ética e Ciência: Questionar as relações entre a Verdade e o Bem. Em C. Beckert et al. (Coord.). *Ética: Teoria e Prática* (pp. 355-366). Lisboa: CFUL. ISBN: 978-989-8553-14-0.

Jesuino, J. C. (2005). *Processos de liderança*. (4ª. ed.). Horizonte de Psicologia. Livros Horizonte, Lda. Lisboa: Portugal.

Kaufman, R. (1997). *Needs assessment basics*. In R. Kaufman and S. Thiagarajan. *The guidebook for performance improvement working with individuals and organizations* (pp 143-157). London: Kogan Page.

Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competences: towards a competence-based curriculum for the Faculty of Eduardo Mondlane University*. Twente: University of Twente.

Langa, P. V. (2014). *Alguns desafios do ensino superior em moçambique: Do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. http://www.IESE-Desafios2014_13_EnsSup.pdf. Recuperado em: 21.10.16.

Leitão, D. M. V. & Rosinha, A. P. (2007). *Ética e Liderança. Uma Visão Militar e Académica*. (1ª ed.). Academia Militar: Portugal.

Lelis, I. A. (2001). Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor: Mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

Lopes, A. & Picado, L. (2010). *Conceção e gestão da formação profissional contínua. Da qualidade individual à aprendizagem organizacional*. Edições Pedagogo, Lda. Portugal.

- Libâneo, J. C. *Didática* (2. ed.). Cortez Editora. São Paulo: Brasil.
- Lima, A. J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto Editora, Porto: Portugal.
<http://www.saraiva.com.br/competencia-a-essencia-da-lideranca-pessoal-2-ed-2011-3653795.html> Recuperado em 12.03.16.
- Lima, L. C. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? Educação, Sociedade e Cultura.
http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4224/1/FPF_PTPF_01_0875.pdf. Recuperado em 24.01,17.
- Macareno, I. & Damião M. L. Z. (2011). *Competência: a essência da liderança pessoal*. (2ª ed.). Editora Saraiva.
- Machado, A. R. et al., (2014). *Introdução à gestão e desenvolvimento das pessoas*. Escolar Editora Lda. Lisboa: Portugal
- Machel, S.M. (1978). *Dominar a ciência e arte militares para defender as conquistas da Revolução*. Discurso de inauguração da Escola Militar. Nampula: Moçambique
- Matos, N. & Mosca, J. (2010). *Desafios do ensino superior*. Maputo: Moçambique.
- Matos, V. L. S. (2010). *Avaliação do sistema de formação profissional da Marinha. Relatório de estágio*. Universidade de Lisboa: Portugal.
- Malta, S. C. L. (2013). *Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança*. Espaço do currículo, v.6, n.2, p.340-354.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Marques, F. P. (1999). *Exército, mudança e modernização na primeira metade do século XIX*. Edições Cosmos. Instituto da Defesa Nacional. Lisboa: Portugal.
- Marques, R. & Roldão, M. C. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto Editora, Lda. Porto: Portugal.
- Martins, G. A. (2007). *Manual para elaboração de Monografias e Dissertações*. (3ª ed.). Editora Atlas, S.A. São Paulo: Brasil.

- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985*. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. Maputo: Moçambique.
- Mesquita, E. (2016). Formação em ação docente desenvolvendo competências profissionais. Em J. Machado & J. M. Alves (Org.). *Professores e escola. Conhecimento, formação e ação*. Universidade Católica Portuguesa. Porto. Portugal.
- Mesquita, E. & Machado, J. (2017). Iniciação à prática profissional e formação do professor reflexivo. *Revista de Estudos Curriculares n° 8*, Vol 1, 2017
- Mendes, I. M. (2012). *Perceção dos dirigentes do I.G.F.S.S. I.P., sobre a gestão estratégica de recursos humanos e os possíveis impactos na performance*. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4428/1/Tese%20Final_In%C3%A1cio.pdf. Recuperado em 27.09.16. Setúbal: Portugal.
- Meque, A. M. E. (2013). *A influência das instituições de Bretton woods nas políticas públicas de Moçambique (1975-2010)*. Dissertação de mestrado. Beira: Moçambique.
- Miguel, M. F. (1988). *Manual do Oficial de Estado-Maior: Organização e procedimentos*. Estado-Maior do Exército. Lisboa: Portugal.
- Miura, I. K. (2009). O Processo de Internacionalização da Universidade de São Paulo: Um Estudo em Três Áreas de Conhecimento. XXXIII Encontro da EnANPAD. São Paulo.
- Morais, L. (2002). *Liderança e Estratégia. Casos de inovação nas organizações de saúde*. Escolar Editora. Lisboa: Portugal.
- Moreia, H. & Caleffe, L. G. (2006). *Metodologia da pesquisa para professor pesquisador*. DP&A Editora. Rio de Janeiro: Brasil.
- Moreira, A. F. & Silva, T.T. (2002). *Currículo, Cultura e Sociedade. (6ª. ed.)*. Cortez Editora. São Paulo: Brasil.
- Moreira, S. B. (2009). *Sociedades desiguais e paradigmas em confronto: Sobre a natureza multidimensional do desenvolvimento*. X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Setúbal: Portugal.

- Mondlane, E. (1969). *Lutar por Moçambique*. (1ª. ed.). Coleção Nosso Chão. Centro de Estudos Africanos. Maputo: Moçambique.
- Monteiro, H. & Ferreira, P. D. (2013). *Ética e deontologia*. Coleção Universidade. Ciências de educação. Porto Editora: Portugal.
- Nascimento, M. E. M. & Castro, A. M. D. A. (2016). Internacionalização em cursos de graduação: a formação de professores e o programa de licenciaturas internacionais. *Anais do XXIV Seminário Nacional*. Portugal.
- Neiva, T. M. (2012). *Os diálogos entre ética e estética no ensino artístico através do desenvolvimento de um projeto de Cinema de Animação*. Mestrado em ensino de artes visuais. Universidade de Lisboa: Portugal.
- Néné, B. M. M. (2015). *Impacto de percepção da liderança autêntica no desempenho individual. Um estudo empírico*. Mestrado em gestão.
https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29961/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_IMPACTO%20DA%20LIDERAN%C3%87A%20AUT%C3%8ANTICA%20NO%20DESEMPENHO%20INDIVIDUAL%20OUT_2015.pdf.
Disponível em 12.09.16. Universidade de Coimbra. Coimbra: Portugal.
- Neto, J. P. B. (2006). *Teorias da Administração: curso compacto: manual pratico para estudantes & gerentes profissionais*. (1ª. ed.). Qualitymark Editora Lda. Brasil.
- Oliveira, M. & Freitas de H. M. R. (2009). *Focus group – pesquisa qualitativa resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil.
- Oliveira, E. (2010). *Metodologias de investigação científica*.
<http://paginas.fe.up.pt/~eol/PRODEI/mic1011.htm>.
- Oliveira, L. A. (2013). *Ética em investigação científica*. Lidel – edições técnicas, Lda. Lisboa: Portugal.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Portugal: Porto Editora Lda.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto Editora, Lda. Porto: Portugal.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora Lda. Porto: Portugal.

- Pacheco, J. A. (2009). *Currículo: entre teorias e métodos*. Cadernos de pesquisa, 39 (137), 383-400.
- Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projeto curricular de escola*. Porto Editora, Lda. Porto: Portugal.
- Pacheco J. A. & Paraskeva, J. M. (1999). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Cad. Educ. FaE/UFPe1, Pelotas* (13): 7 - 18, ago./dez. 1999.
- Passos *et. al.*, (2006). *Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros*. *Quadrante, Vol. XV, N° 1 e 2, 2006*. Brasil.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez competências para ensinar*: Artmed Editora, S. A. Porto Alegre: Brasil.
- Perrenoud, P. *et. al.*, (2002). *As competências para ensinar no século XX. As formações dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pereira, C. C. (2010). *Formação complementar em saúde militar para enfermeiros militares na resposta à vertente operacional*. Trabalho de Investigação Individual do CPOS/FA. Instituto de Estudos Superiores Militares. Lisboa: Portugal.
- Pemugy, C. I. C. (2012). *Coletânea de legislação do ensino superior*. Direção para a coordenação do ensino superior. Maputo: Moçambique.
<http://www.mctestp.gov.mz/sites/default/files/doc/EnsinoSuperior/Colectanea-de-Legislacao-do-Ensino-Superior.pdf>. Recuperado em 25.10.16.
- Plano Quinquenal do Governo (2015-2019). Aprovada na 4ª sessão ordinária do conselho de ministros, 17 de fevereiro de 2015. Maputo: Moçambique.
- Piletti, C. (s/d). *Didática geral*. Série Educação. Editora Ática. Universidade Católica de Campinas. São Paulo. Brasil.
- Pinto, L. V. (2013). *As forças armadas dos PALOP. Forças Armadas de Moçambique*.
- Ramos, S. T. C. & Naranjo, E. S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Escolar Editora. Lobito, Angola.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores. Um guia para o desenvolvimento profissional*. Editorial Presença. Lisboa: Portugal.

- Rego, A. et. al., (2015). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. (3ª. ed.). Edições Silabo, Lda. Lisboa: Portugal.
http://www.silabo.pt/Conteudos/8131_PDF.pdf. Recuperado em 27.09.16.
- Reis, F. L. & Silva, M. J. R. (2014). *Princípios de gestão*. (1ª. ed.). Edições Sílabo, Lda. Lisboa: Portugal.
- Rey, B. (2002). *As Competências Transversais em Questão*. Porto Alegre Artmed. Porto Alegre: Brasil.
- Ribeiro, J. F. P. (2009). *A formação contínua na Força Aérea. Trabalho de Investigação Individual do CPOS/FA 2008/2009*. Pedrouços. Lisboa: Portugal.
- Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão de recursos humanos na administração pública*. (3ª. ed.). Escolar Editora. Lisboa: Portugal.
- Rocha, J. A. O. (2011). *Gestão Pública. Teorias, modelos e práticas*. Escolar Editora. Lisboa: Portugal.
- Rodrigues, C. M. & Ferrão, L. B. (2006). *Formação pedagógica de formadores*. Manual prático Lidel, 8ª edição - edições técnicas, Lda. Porto: Portugal.
- Rosa, A. J. G. da (2014). *A Evolução da Formação em Contexto de Trabalho no Exército Português: "Contributos para a Melhoria"*. Dissertação de mestrado. Universidade de Évora Departamento de Pedagogia e Educação. Portugal.
- Rosinha, A. J. P. E. (2009). *Liderança Transformacional e Transacional*. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/967/10/20686_ulsd057394_td_parte2_11.pdf. Recuperado em 18.09.16.
- Rosinha, A. J. P. E. (2009). *Conhecimento Tácito em Contexto Militar (incursões na promoção do desenvolvimento de competências de comando)*. Tese de doutoramento em Psicologia. Universidade de Lisboa. Lisboa: Portugal.
- Rouco, J. C. D. (2012). *Modelos de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar*. Tese de doutoramento. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade da Economia e de Gestão. Doutoramento em Gestão. Lisboa: Portugal.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. (2ª.ed.). Editorial Presença. Lisboa: Portugal.

- Roldão, M. C. (2013). *Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados*. In Machado, Joaquim & Alves, José Matias (org.). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 132-138. UCP – Porto – Faculdade de Educação e Psicologia. Serviço de Apoio à melhoria das escolas (SAME).
- Roldão, M. C. (2012). *Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa das Escolas? Revista Portuguesa de investigação Educacional*, nº 12. Universidade Católica Portuguesa. Porto: Portugal.
- Roldão, M. C. (2005). *Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005*.
- Rosado, J. P. P. G. (2010). *Liderança Transformacional e Carismática, Personal Branding e Social Media. Caso de estudo: Cary Vaynerchuk*. Tese de Mestrado em Inovação e Empreendedorismo Tecnológico. Universidade do Porto, Faculdade de Engenharia. Porto: Portugal.
- Ruiz, J. A. (2006). *Metodologia Científica. Guia para eficiência nos estudos. (6ª. ed.)*. Editora Atlas S. A. São Paulo: Brasil.
- Sá, A. L. de (2013). *Ética profissional. (9ª. Ed.)*. Editora Atlas. São Paulo: Brasil.
- Santos, A. J. R. (2008). *Gestão estratégica. Conceitos, modelos e instrumentos*. Escolar Editora, Lisboa: Portugal.
- Santos, L. A. B (2013). *Formação em contexto militar. Subsídios para uma reflexão em torno do modelo do desenvolvimento comportamental dos militares das Forças Armadas*. http://www.revistamilitar.pt/artigo.php?art_id=804.pdf. Recuperado em 18.12.14
- Santos, L. A. B. (2014). *Comportamento humano em contexto militar: Subsídio para um referencial de competências destinado ao exercício da liderança no Contexto das Forças Armadas Portuguesas*. Instituto de Estudos Superiores Militares. Lisboa: Portugal.
- Santos, L. (2016). *Reflexão sobre a qualidade do ensino superior em Moçambique. Gabinete para a Qualidade Académica*. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo: Moçambique.

- Santiago, F. Z. (2007). *Liderança – Características e habilidades: Um estudo em organizações prestadoras de serviços e consultoria em seguros no Estado de Minas Gerais*. Dissertação de mestrado. Universidade Fumec. Belo Horizonte: Brasil.
- Silva, I. S. et al; (2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, R. M. A. F. N. da (2013). *A prática em contexto profissional na formação inicial – perspectivas de estudantes contributos para a configuração profissional do educador de infância*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa Instituto de Educação. Lisboa: Portugal.
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10554/1/ulsd067340_td_tese.pdf.
- Siqueira, D. C. A. (2009). *Do currículo tradicional ao pós-crítico: um panorama histórico do ensino da língua portuguesa*. Universidade Estadual de Campinas.
- Soares, M. F. M. (2010). *Definição de um meta-modelo de integração dos elementos associados às posições de manutenção. Trabalho de investigação do curso de promoção de oficial superior*. Instituto de Estudos Superiores Militares. Lisboa: Portugal.
- Soares, G. R. G. (2011). Currículo e cultura: Algumas interlocuções teóricas. *Revista Contemporânea de Educação* N ° 12.
- Sousa, J. M. A. F. (2002). *A dimensão política do currículo*.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora. Porto: Portugal.
- Sousa, F. et al., (2011). Processos supervisões e avaliação de professores: tensões e expectativas em Portugal. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 17-43, set./Dez. 2011.
- Suarez, T. M. (1996). Needs assessment. In: T. Plomp & D. P. Ely (eds.). *International Encyclopedia of Educational Technology* (pp 113-116). Oxford: Pergamon.
- Taimo, J. U. (2010). *Ensino superior em Moçambique: História, política e gestão*. Tese de doutoramento. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Programa de pós-graduação em Educação. São Paulo: Brasil.

Toniazzo, N. de A. (s/d). *Didática: A teoria e a prática na Educação*.

http://www.famper.com.br/download/pdf/neoremi_06.pdf. Recuperado em 01.09.2017.

UNESCO, (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Comunicado (08 de julho de 2009). Paris.

UNESCO, (1999). *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Editora Garamond Lda. Rio de Janeiro. Brasil.

Vieira, B. (2002). *Liderança Militar*.

http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf.

Vilhena, C. P. (2005). *Resiliência em Contexto Militar*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto. Porto, Lisboa

ANEXOS

Anexo 1: Estrutura curricular da AM “MSM”

Distribuição das Disciplinas por Departamentos e Grupos Disciplinares

ESTRUTURA CURRICULAR DA AM-MOZ							
DEPARTAMENTOS	GRUPOS DISCIPLINARES	DISCIPLINAS		CÓDIGO	ANO		
A	CIÊNCIAS EXACTAS	1	Matemática, Informática e Representação Gráfica	1	Análise Matemática I	A101	1.º
				2	Análise Matemática II	A102	1.º
				3	Análise Matemática III	A103	2.º
				4	Aplicações Informáticas	A104	1.º
				5	Álgebra Linear	A105	1.º
				6	Programação	A106	1.º
				7	Matemática Aplicada à Economia	A107	2.º
				8	Análise Numérica	A108	3.º
				9	Estatística	A109	3.º
				10	Informática de Gestão	A110	4.º
				11	Investigação Operacional I	A111	4.º
				12	Investigação Operacional II	A112	4.º
				13	Métodos Numéricos	A113	3.º
		2	Física e Química	1	Química Geral	A201	2.º
				2	Física Geral	A202	2.º
				3	Mecânica Geral de Viaturas	A203	2.º
				5	Física I	A205	2.º
				6	Física II	A206	2.º
				7	Fundamentos de Termodinâmica	A207	3.º
				3	Engenharia Electrotécnica	1	Electrónica Analógica I
		2	Medidas Eléctricas			A302	2.º
		3	Electrónica Básica			A303	2.º
		4	Electrotecnia Geral			A304	2.º
		5	Circuitos e Sistemas Electrónicos			A305	2.º
		6	Sistemas Digitais			A306	3.º
		7	Laborat. Elect. e Electricidade			A307	3.º
		8	Electrotecnia Teórica I			A308	3.º
		9	Electrotecnia Teórica II			A309	3.º
		10	Electrónica Digital I			A310	3.º
		11	Electrónica Digital II			A311	3.º
		12	Electrodinâmica e Téc./Altafrequência			A312	4.º
		4	Engenharia Militar	1	Introdução à Engenharia	A401	2.º
				2	Oficinas Gerais (Lab)	A402	3.º
				3	Desenho Técnico	A403	3.º
				4	Desenho de Construção	A404	3.º
				5	Mecânica de Construção	A405	3.º
				6	Hidráulica I	A406	3.º
				7	Resistência de Materiais	A407	3.º
				8	Materiais de Construção	A408	3.º
				9	Geologia Aplicada	A409	3.º

Distribuição das Disciplinas por Departamentos e Grupos Disciplinares

ESTRUTURA CURRICULAR DA AM-MOZ						
DEPARTAMENTOS	GRUPOS DISCIPLINARES	DISCIPLINAS	CODIGO	ANO		
B	CIÊNCIAS MILITARES	1 Organização Tática e Logística	1	Organização Militar I	B101	1.º
			2	Organização Militar II	B102	1.º
			3	Higiene e Saúde	B103	1.º
			4	Tática Geral e Op Militares I	B104	2.º
			5	Tática Geral e Op Militares II	B105	2.º
			6	Topografia I	B106	2.º
			7	Topografia II	B107	2.º
			8	Introdução às Op Militares	B108	3.º
			9	Logística I	B109	3.º
			10	Logística II	B110	3.º
			11	Tática de Infantaria I	B111	3.º
			12	Tática de Infantaria II	B112	4.º
			13	Tática de Artilharia de Terrestre I	B113	3.º
			14	Tática de Artilharia de Terrestre II	B114	4.º
			15	Informações Militares	B115	4.º
			16	Operações de Apoio à Paz	B116	4.º
			17	Op de Armas Combinadas	B117	4.º
			18	Op Aerotransportadas e Aeromóveis	B118	4.º
			19	Serviço Combativo	B119	3.º
			20	Vigilância do Campo de Batalha	B120	4.º
			21	Tática do Apoio de Serviços	B121	4.º
			22	Comunicações e Guerra Electrónica	B122	4.º
			23	Elementos de Táct. Geral e Op Militares	B123	2.º
			24	Reconhecimento de Artilharia Terrestre	B124	2.º
			25	Química de Explosivos	B125	2.º
			26	Organização do Terreno I	B126	2.º
			27	Organização do Terreno II	B127	3.º
			28	Tática de Engenharia I	B128	2.º
			29	Tática de Engenharia II	B129	3.º
			30	Obstáculos de Engenharia	B130	3.º
			31	Técnica de Engenharia	B131	3.º
		2 Material e Tiro	1	Balística e Tiro	B201	3.º
			2	Armamento	B202	3.º
			3	Sistemas de Armas	B203	4.º
			4	Tiro e Dir. de Fogo de Artº Terrestre I	B204	3.º
			5	Tiro e Dir. de Fogo de Artº Terrestre II	B205	4.º
			6	Parte de Material de Art. Terrestre	B206	2.º
			7	Elementos de Armamento	B207	3.º/4.º
		3 Comando e Estratégia Militar	1	Introdução à Estratégia	B301	3.º
			2	Comando e Chefia Militar	B302	4.º
			3	Introdução à Geopolítica	B303	3.º
		4 Ciências Aeronáuticas	1	Tática Geral da Força Aérea I	B401	2.º
			2	Noções Gerais de Reconhecimento	B402	2.º
			3	Instrução de Voo I	B403	2.º
			4	Tática Geral da Força Aérea II	B404	3.º
			5	Tática de Defesa AntiAérea	B405	3.º
			6	Instrução de Voo II	B406	3.º
			7	Tática de Meios Radiotécnicos I	B407	4.º
			8	Tática de Meios Radiotécnicos II	B408	4.º
			9	Instrução de Voo III	B409	4.º
			10	Segurança de Voo	B410	4.º
			11	Navegação Aérea	B411	4.º
			12	Meteorologia	B412	3.º
			13	Controlo Automático	B413	4.º
			14	Legislação Aérea	B414	4.º
15	Aviónica		B415	4.º		
16	Aerodinâmica		B416	3.º		
17	Aeronaves I		B417	4.º		
18	Aeronaves II		B418	4.º		
19	Desempenho de Aeronaves		B419	4.º		
20	Estabilidade e Controlo de Aeronaves		B420	4.º		
21	Mecanismos e Expl de Meios Radares I		B421	2.º		
22	Bases de Radiolocalização	B422	3.º			
23	Mecanismos/Expl de Meios Radares II	B423	3.º			
24	Ciências de Materiais	B424	3.º			
25	Armamento e Equip.de Aeronaves	B425	3.º			
26	Propulsão	B426	3.º			
27	Bases de Construção de Radares	B427	4.º			
28	Mecanismos /Expl de Meios Radares III	B428	4.º			
29	Sistemas de Antenas	B429	4.º			
30	Emissores de Meios Radiotécnicos	B430	4.º			
31	Receptores de Meios Radiotécnicos	B431	4.º			
5 Ciências Navais	1	Marinharia I	B501	2.º		
	2	Introdução às Máquinas Marítimas	B502	2.º		
	3	Navegação I	B503	2.º		
	4	Formação Marinheira I	B504	2.º		
	5	Marinharia II	B505	3.º		
	6	Navegação II	B506	3.º		
	7	Formação Marinheira II	B507	3.º		
	8	Navegação III	B508	4.º		
	9	Formação Marinheira III	B509	4.º		
	10	Oceanografia	B510	4.º		
	11	Hidrografia	B511	4.º		

ANEXO V

Distribuição das Disciplinas por Departamentos e Grupos Disciplinares

ESTRUTURA CURRICULAR DA AM-MOZ							
DEPARTAMENTOS	GRUPOS DISCIPLINARES	DISCIPLINAS			CÓDIGO	ANO	
C	CIÊNCIAS SOCIAIS ECONÓMICAS E JURÍDICAS	1	Economia, Gestão e Administração	1	Macroeconomia (Economia I)	C101	3.º
				2	Microeconomia (Economia II)	C102	2.º
				3	Cálculo Financeiro	C103	2.º
				4	Economia de Empresas	C104	2.º
				5	Finanças Públicas	C105	2.º
				6	Contabilidade Geral e Análise de Balanços	C106	2.º
				7	Análise Financeira I	C107	3.º
				8	Análise Financeira II	C108	4.º
				9	Administração e Contabilidade Militar	C109	3.º
				10	Avaliação e Projectos de Investimento	C110	4.º
				11	Auditoria e Verificação de Contas	C111	4.º
				12	Contabilidade Analítica	C112	4.º
				13	Gestão de Rec Materiais e Financeiros	C113	4.º
				14	Gestão de Rec Humanos	C114	4.º
				15	Fiscalidade	C115	4.º
		2	Ciências Socio-Políticas	1	Introdução às Ciências Sociais	C201	1.º
				2	História Militar I	C202	1.º
				3	História Militar II	C203	2.º
				4	História do Pensamento Económico	C204	2.º
				5	Introdução à Ciência Política	C205	2.º
				6	Sociologia da Informação	C206	2.º
				7	Teoria das Relações Internacionais	C207	2.º
				8	Sociologia Militar	C208	3.º
				9	Geografia Militar	C209	2.º
				10	História Naval	C210	2.º
		3	Ciências Jurídicas	1	Introdução ao Estudo do Direito	C301	1.º
				2	Direito Internacional Humanitário	C302	2.º
				3	Direito das Obrigações	C303	3.º

Distribuição das Disciplinas por Departamentos e Grupos Disciplinares

ESTRUTURA CURRICULAR DA AM-MOZ					
DEPARTAMENTOS	GRUPOS DISCIPLINARES	DISCIPLINAS		CÓDIGO	ANO
D	1	Língua Portuguesa	1 Língua Portuguesa	D101	1.º
			2 Metodologia da Comunicação	D102	1.º
	2	Língua Inglesa	1 Inglês I	D201	1.º
			2 Inglês II	D202	2.º
			3 Inglês III	D203	3.º
			4 Inglês IV	D204	4.º

Anexo 2: Plano de estudo

PLANO DE ESTUDO		LICENCIATURA EM CIÊNCIAS MILITARES Na Especialidade de Infantaria				1º ANO
Em vigor a partir de 2017						
Código	Disciplinas	A/S	N.º H/Semana	1.º Semestre	2.º Semestre	Total/Hrs
A101	Análise Matemática I	1.º S	6			96
A104	Aplicações Informáticas	1.º S	2			32
A105	Álgebra Linear	1.º S	4			64
B106	Topografia I	1.º S	2			48
B101	Organização Militar I	1.º S	2			32
B104	Tática Geral e Op. Militares I	1.º S	2			48
B108	Logística I	1.º S	2	22		32
E102	História Militar	1.º S	2			32
			22			352
A102	Análise Matemática II	2.º S	6			96
B107	Topografia II	2.º S	4			80
B102	Organização Militar II	2.º S	3			32
B105	Tática Geral e Op. Militares II	2.º S	3			64
B109	Logística II	2.º S	2		22	32
E104	Geografia Militar	2.º S	2			32
C208	Introdução ao Estudo do Direito	2.º S	2			32
			22			352
E301	Metodologia de Investigação Científica	A	2	32	32	64
C114	Agro-Pecuária	A	2	32	32	64
D101	Língua Portuguesa	A	2	32	32	64
D102	Metodologia da Comunicação	A	2	32	32	64
D201	Inglês I	A	2	32	32	64
D301	Francês I	A	2	32	32	64
F101	Instrução Militar Geral I	A	2	32	32	64
F201	Preparação Física I	A	3	48	48	96
G101	Instrução de Corpo de Estudantes I	A	1	16	16	32
	Sub-Totais		18	256	256	576
	TOTAL/ANO					1280

PLANO DE ESTUDO	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS MILITARES Na especialidade de INFANTARIA	2º ANO
-----------------	--	--------

Em vigor no ano lectivo de 2017

Código	Disciplinas	A/S	N.º H/Semana	1.º Semestre	2.º Semestre	Total H/Semestre
A106	Programação	1.º S	4	18		64
A108	Estatística	1.º S	4			64
B121	Química de Explosivos	1.º S	3			48
E202	Introdução à Ciência Política	1.º S	2			32
E306	Pedagogia da Educação Física	1.º S	3			48
A203	Mecânica Geral de Viaturas	1.º S	2			32
						288
A110	Investigação Operacional	2.º S	4	18	17	64
B215	Noções Gerais de Coordenação de Apoio de Fogos	2.º S	4			64
B122	Organização do Terreno	2.º S	4			64
E105	Introdução às Ciências Sociais	2.º S	2			32
E106	Sociologia da Informação	2.º S	2			32
E103	Sociologia Militar	2.º S	2			32
						288
A202	Física Geral	A	3	48	48	96
B110	Táctica de Infantaria I	A	8	128	128	256
D202	Inglês II	A	2	32	32	64
D302	Francês II	A	2	32	32	64
F102	Instrução Militar Geral II	A	3	48	48	96
F202	Preparação Física II	A	3	48	48	96
G102	Instrução de Corpo de Estudantes II	A	1	16	16	32
	Sub-Totais			352	352	704
	TOTAL/ANO					1280

PLANO DE ESTUDO	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS MILITARES Na especialidade de INFANTARIA	3º ANO
-----------------	--	--------

Em vigor no ano lectivo de 2017

Código	Disciplinas	A/S	N.º H/Semana	1.º Semestre	2.º Semestre	Total H/Semestre
B103	Defesa NBQ	1.º S	2	21		32
B117	Operações Aerotransport. e Aeromóveis	1.º S	5			80
B118	Vigilância do Campo de Batalha	1.º S	4			64
B307	Teoria Geral de Estratégia	1.º S	3			48
B301	Comando e Chefia Militar	1.º S	3			48
E201	Teoria de Relações Internacionais	1.º S	2			32
C201	Direito Administrativo	1.º S	2			32
						336
B115	Operações de Apoio à Paz	2.º S	4	23		64
B116	Operações Conjuntas e Combinadas	2.º S	4			64
B119	Comunicações e Guerra Electrónica	2.º S	4			64
E206	Geopolítica	2.º S	3			48
C102	Gestão de Recur. Materiais e Financeiros	2.º S	2			32
C108	Gestão de Recursos Humanos	2.º S	2			32
C206	Direito Internacional Humanitário	2.º S	2			32
E209	Educação Cívico-Patriótica	2.º S	2			32
				368		
B111	Táctica de Infantaria II	A	8	128	128	256
B202	Armamento	A	3	48	48	96
F103	Instrução Militar Geral III	A	3	48	48	96
F203	Preparação Física III	A	3	48	48	96
G103	Instrução do Corpo de Estudantes III	A	1	16	16	32
	Sub-Totais			288	288	576
	TOTAL/ANO					1280

Anexo 3: Regulamento do Tirocínio para Oficial dos Quadros Permanentes

Regulamento do Tirocínio para Oficial do Quadro Permanente

Capítulo I

Caracterização e Objectivos

Artigo 1.º

(Objecto)

O presente regulamento estabelece as normas gerais a aplicar aos tirocínios para os cursos de formação de oficiais do quadro permanente das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) ministrados na Academia Militar Marechal Samora Machel (AM), com a duração de cinco anos lectivos.

O regulamento do tirocínio, que decorre do Regulamento da AM, serve de base e orienta a elaboração da directiva de planeamento para o Tirocínio Para Oficial (TPO) a difundir pela Academia Militar Marechal Samora Machel.

O presente regulamento ainda se constitui como referência para a eventual elaboração de normalização mais específica a efectuar pelas Escolas Práticas/Unidades de Execução.

Artigo 2.º

(Finalidade e duração)

1. O tirocínio tem por finalidade proporcionar aos estudantes a aplicação prática de forma sistemática e permanente de conhecimentos adquiridos, bem como a sua consolidação, o exercício da acção de Comando e o desenvolvimento dos saberes no domínio da liderança, a continuação e consolidação do desenvolvimento de competências no domínio da pesquisa e investigação, preferencialmente, em ambiente profissional e, um primeiro contacto com a vivência numa Unidade Militar.

2. O TPO para os cursos ministrados na AM constitui o último ano escolar e lectivo. A sua duração e data de início são definidas, anualmente, por despacho do Chefe do Estado-Maior General das Forças Armadas, mediante proposta do Comandante da Academia Militar.

Artigo 3.º

(Articulação e caracterização)

1. O TPO articula-se em duas áreas do saber distintas, que se traduzem no desenvolvimento, situacionalmente, de competências diferenciadas:
 - a. Formação Geral Militar, Técnica e Tática da Arma ou Serviço .
 - b. Estágio de Natureza Profissional.

2. A Formação Geral Militar, Técnica e Tática da Arma ou Serviço tem o tempo de 3 meses como duração de referência.
3. O Estágio de Natureza Profissional tem início após a Formação Geral Militar, Técnica e Tática da Arma ou Serviço e integra duas grandes componentes:
 - a. A Prática de Comando, numa unidade das FADM, tendo 3 meses como duração de referência, considerando também o Programa Geral de Instrução das FADM e inerente calendarização.
 - b. O Trabalho de Investigação Aplicada, com 2 meses como duração de referência, que se realiza em regime de tempo integral e dedicação exclusiva.
4. A apreciação e discussão pública do relatório do Trabalho de Investigação Aplicada decorre nas duas semanas anteriores ao final do TPO, na Academia Militar Marechal Samora Machel.
5. O Estágio de Natureza Profissional rege-se por normas específicas constantes em anexo a este regulamento.

Artigo 4.º
(Objectivos)

Os objectivos do TPO, que orientados para as diferentes especialidades se constituem como objectivos finais, são os seguintes:

1. Complementar e consolidar, com a componente prática, a formação adquirida nos anos anteriores na AM, nomeadamente na componente da formação técnica e tática, na componente de formação complementar, assim como exercitar capacidades que, sem situação, materializem competências, nos domínios do Comando e da liderança, habilitando para o desempenho de cargos e/ou funções de:
 - a. Comando de subunidades, de escalão pelotão ou equivalente, orgânicas das unidades específicas de cada especialidade das FADM, bem como de outras cujo exercício seja organicamente da competência de oficial subalterno;
 - b. Chefia de órgãos organicamente da competência de oficial subalterno;
 - c. Instrutor para as várias áreas de interesse de cada especialidade, incluindo-se os vários cursos de formação de praças e de sargentos das FADM.
 - e. Serviço interno ou externo e de justiça, da competência de oficial subalterno das FADM, respectivamente.
2. Aplicar competências e desenvolver a capacidade de compreensão nos domínios da segurança e defesa, bem como melhorar a cultura geral militar.
3. Desenvolver e aperfeiçoar a atitude comportamental exigida pela condição militar, para o cumprimento de missões específicas das FADM
4. Manter ou melhorar as capacidades físicas adquiridas.

Anexo 4: Regulamento da AM "MSM"

626—(32)

ISÉRIE—NÚMERO 52

2.
3.
4.
5.
6.

Artigo 92

Pagamento especial por conta

1.
2.
3.
4. O disposto no n.º 1 não é aplicável no exercício em que se inicia a actividade e aos sujeitos passivos abrangidos pelo regime simplificado de determinação do lucro tributável previsto no artigo 54.

Artigo 105

Declaração periódica de rendimentos

1.
2.
3.
4.
5. Nos casos previstos no número anterior, a declaração deverá ser apresentada, em duplicado:

- a)
- b) Relativamente a ganhos resultantes da transmissão onerosa de imóveis e aos ganhos mencionados na alínea b) do n.º 3 do artigo 5, até ao último dia útil do prazo de 30 dias a contar da data da transmissão.

6.

Artigo 106

Declaração anual de informação contabilística e fiscal

1.
2. A declaração deve ser apresentada até ao último dia útil do mês de Junho, na repartição de finanças competente da respectiva área fiscal.
3. Relativamente aos sujeitos passivos que, nos termos dos n.ºs 2 e 3 do artigo 7, adoptem um período de tributação diferente do ano civil, a declaração deve ser apresentada até ao último dia útil do 6.º mês posterior à data do termo desse período, reportando-se a informação, consoante o caso, ao período de tributação ou ao ano civil cujo termo naquele se inclua.
4.

Artigo 110

Regime simplificado de escrituração de entidades que não exerçam actividade comercial a título principal

1. As entidades com sede ou direcção efectiva em território moçambicano que não exerçam, a título principal, uma actividade comercial, industrial ou agrícola, que não disponham de contabilidade organizada nos termos do artigo 108, deverão possuir obrigatoriamente os seguintes registos:

- a)
- b)
- c)
2.
3.
4.

Art. 3 São alterados os artigos 1, 6 e 7 do Regulamento do Imposto sobre Veículos, aprovado pelo Decreto n.º 19/2002, de 23 de Julho, que passam a ter a seguinte redacção:

"Artigo 1

Veículos sujeitos a imposto

1.
2.
3.
4. Os reboques com matrícula própria estão incluídos no grupo dos automóveis pesados referidos na alínea a) do n.º 1.

Artigo 6

Formalidades a observar na concessão da isenção do imposto

1.
2.
3.
4.
5. O disposto no n.º 1 deste artigo é aplicável aos veículos com antiguidade superior a 25 anos a que se refere a alínea a) do n.º 1 do artigo 1.

Artigo 7

Taxas do imposto

1.
2. A antiguidade dos automóveis, dos motociclos e dos barcos de recreio será reportada a 1 de Janeiro do ano a que respeita o imposto e contada por anos civis, incluindo, quanto aos automóveis e motociclos, o ano de fabrico constante do respectivo livrete e, quanto aos barcos, o do registo constante do respectivo título.
3.
4.
5.

Art. 4. As disposições deste Decreto aplicam-se:

- a) aos rendimentos do exercício de 2003, excepto as alterações introduzidas nos artigos 3, 9, 67 e 86 do Código do IRPS e nos artigos 5, 17, 76, alínea g) do n.º 1 do artigo 83 e 84 do Código do IRPC que produzem efeitos a partir de 1 de Janeiro de 2004.
- b) em relação às alterações introduzidas no Regulamento do Imposto sobre Veículos a partir da entrada em vigor do imposto.

Art. 5. O presente decreto entra em vigor a 01 de Janeiro de 2004.

Aprovado pelo Conselho de Ministros aos 19 de Dezembro de 2003.

Publique-se.

O Primeiro-Ministro, *Pascoal Manuel Mocumbi*.

Decreto n.º 62/2003

de 24 de Dezembro

A instituição militar enfrenta, de forma crescente, desafios no campo do desenvolvimento tecnológico, educacional e instrucional, bem como na gestão da componente humana, sendo para tal necessária uma sólida formação com profunda componente ético-militar. Assim, com vista a dotar os militares do quadro permanente das Forças Armadas de Defesa de Moçambique de uma formação militar técnico-científica de nível

superior, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 14 da Lei n.º 5/2003, de 21 de Janeiro e no artigo 47 da Lei n.º 18/97, de 1 de Outubro, o Conselho de Ministros decreta:

Artigo 1. É criada a Academia Militar, estabelecimento militar de ensino superior das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, abreviadamente designada por AM, que desenvolve actividades de ensino, de investigação e de apoio à comunidade e é aprovado o respectivo Estatuto, em anexo ao presente decreto, do qual constitui parte integrante

Art. 2. A AM é uma pessoa colectiva de direito público com autonomia científica, pedagógica, administrativa e disciplinar.

Art. 3. A Academia Militar herda as tradições da Escola Militar Marechal Samora Machel e adopta o nome do seu Patrono "Marechal Samora Machel".

Aprovado pelo Conselho de Ministros, 19 de Dezembro de 2003.

Publique-se.

O Primeiro-Ministro, *Pascoal Manuel Mocumbi*.

Estatuto da Academia Militar

CAPÍTULO I

Natureza e princípios

ARTIGO 1

(Denominação e natureza)

1. A Academia Militar, estabelecimento militar de ensino superior das Forças Armadas de Defesa de Moçambique, abreviadamente designada por AM, desenvolve actividades de ensino, de investigação e de apoio à comunidade;

2. A AM é uma pessoa colectiva de direito público com autonomia científica, pedagógica, administrativa e disciplinar

3. A AM rege-se com base na Lei do Ensino Superior em vigor no País.

ARTIGO 2

(Autonomia)

1. A autonomia de que goza a AM, traduz-se na sua capacidade para:

- a) Criar, suspender e extinguir especialidades, por deliberação dos seus órgãos competentes;
- b) Elaborar as estruturas curriculares das especialidades;
- c) Aprovar regulamentos académicos;
- d) Definir as áreas, planos, programas e projectos de investigação científica, tecnológica e cultural;
- e) Criar ou extinguir unidades orgânicas e definir os respectivos estatutos;
- f) Recrutar, promover, exonerar e exercer a acção disciplinar em relação a docentes, investigadores e pessoal técnico administrativo, nos termos da lei;
- g) Dispor do seu património com observância de legislação aplicável;
- h) Gerir as verbas que lhe são atribuídas, dentro das normas em vigor sobre a sua execução e prestação de contas;
- i) Estabelecer acordos de cooperação nos domínios científico e de ensino com entidades nacionais e estrangeiras.

ARTIGO 3

(Sede e âmbito)

A AM tem a sua sede na cidade de Nampula, podendo desenvolver actividades em qualquer parte do território nacional.

ARTIGO 4

(Princípios)

1. A AM orienta-se pelos princípios gerais e pedagógicos definidos nos artigos 1 e 2 da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, que aprova o Sistema Nacional de Educação e os constantes do artigo 2 da Lei n.º 5/2003, de 21 de Janeiro, que regula a actividade do Ensino Superior, nomeadamente:

- a) Democracia e respeito pelos direitos humanos;
- b) Igualdade e não discriminação;
- c) Valorização dos ideais da Pátria, ciência e humanidade;
- d) Liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica;
- e) Participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do País, da região e do mundo.

2. Enquanto instituição militar de ensino superior, a AM constitui uma comunidade académica que contribui para o desenvolvimento da pessoa humana, bem como do seu património científico e cultural, mediante a investigação, o ensino e os serviços prestados à comunidade quer nacional, quer regional ou internacional.

3. A AM actua em conformidade com a Política Nacional de Defesa e Segurança, e demais princípios preconizados na lei que regula a actividade do ensino superior no país.

CAPÍTULO II

Missão objectivos e atribuições

ARTIGO 5

(Missão e objectivos)

1. A AM é um estabelecimento militar de ensino superior que tem por missão essencial formar oficiais para os quadros permanentes das Forças Armadas de Defesa de Moçambique.

2. Constituem objectivos da AM:

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

- d) Pronunciar-se sobre o plano anual de actividades da AM;
 - e) Apreciar o mérito profissional e a situação disciplinar do pessoal da AM;
 - f) Pronunciar-se sobre a proposta do Regulamento da Academia Militar, bem como sobre os demais que se mostrem necessários ao exercício da actividade da AM;
 - g) Pronunciar-se sobre todas as questões fundamentais de interesse para a AM que não sejam da competência de outros órgãos;
 - h) Pronunciar-se sobre a proposta de alteração dos Estatutos da AM.
2. As reuniões do Conselho da Academia são convocadas pelo Comandante ou sob solicitação de, no mínimo, metade dos seus membros.

ARTIGO 17

(Conselho Científico)

1. O Conselho Científico é o órgão Consultivo do Comandante a quem compete:
- a) Pronunciar-se sobre os currículos bem como o nível de Ensino e medidas para sua progressiva elevação;
 - b) Pronunciar-se sobre a Investigação Científica realizada propondo medidas para sua intensificação e definição de prioridades;
 - c) Propor ao Comandante a criação ou extinção de Cursos e Unidades Orgânicas;
 - d) Propor ao Comandante a alteração dos Estatutos;
 - e) Propor ao Comandante o Regulamento do Conselho Científico;
 - f) Definir prioridades nas actividades da AM;
 - g) Traçar orientações gerais sobre o trabalho do Comandante e de outros Órgãos de Direcção da AM.
3. O Conselho Científico compreende:
- a) Presidente: o Comandante;
 - b) Vogais: o Vice-Comandante, o Director Pedagógico, o Comandante do Corpo de Alunos, os Professores Titulares de disciplinas ou grupos de disciplinas e os professores com o grau de doutor ou equivalente;
 - c) Secretário: Oficial Superior da Direcção Pedagógica designado pelo Comandante.
4. O comandante poderá solicitar a presença em reunião do conselho científico, sem direito a voto, de comandantes, directores ou chefes de unidades, estabelecimentos ou órgãos das FADM, a quem seja solicitada a colaboração em actividades complementares de formação ou de investigação, para apreciação de assuntos técnicos relativos à organização e realização daquelas actividades.
5. O conselho científico reúne obrigatoriamente em sessão pública para a abertura solene das aulas de cada ano lectivo, ordinariamente duas vezes por ano lectivo e sempre que for convocado pelo comandante.

ARTIGO 18

(Conselho de disciplina escolar)

1. O Conselho de Disciplina Escolar é o órgão competente para dar parecer sobre os assuntos de natureza disciplinar relacionados com os estudantes.

2. O Conselho de Disciplina Escolar compreende:

- a) Presidente: o Comandante;
- b) Vogais: o Vice-Comandante, o Director Pedagógico, o Comandante do Corpo de alunos, os Comandantes dos Batalhões de Alunos e os Directores de Curso;
- c) Secretário: oficial superior do Corpo de Alunos designado pelo comandante.

3. O Comandante poderá convocar para as reuniões outros elementos, sem direito a voto, para serem ouvidos sobre situações ou circunstâncias dos casos em apreciação.

4. O Conselho de Disciplina Escolar reúne ordinariamente uma vez por ano lectivo e sempre que for convocado pelo Comandante.

ARTIGO 19

(Funcionamento e atribuições do Conselho do Comandante)

O funcionamento e atribuições específicas dos Órgãos do Conselho do Comandante são definidas no regulamento da AM.

CAPÍTULO IV

Ensino e Investigação

ARTIGO 20

(Curso e graus de formação)

No cumprimento da missão definida no artigo 5 deste Estatuto, a AM ministra:

- a) Curso de formação de oficiais, conferentes do grau de licenciatura em Ciências Militares;
- b) Curso de formação de oficiais, conferentes do grau de bacharel em Ciências Militares;
- c) Cursos que confirmam outros graus académicos.

ARTIGO 21

(Outras actividades de formação)

A estrutura, organização e funcionamento dos cursos e estágios referidos no n.º 3 do artigo 6 do presente Estatuto são aprovados pelo Comandante da AM, ouvido o Conselho Científico.

ARTIGO 22

(Orientação do ensino)

1. O ensino ministrado no curso de formação de oficiais engloba as seguintes vertentes fundamentais:

- a) Formação científica geral, ministrada nos primeiros anos do curso de formação de oficiais, servindo de suporte quer ao desenvolvimento e compreensão das matérias de cada especialidade, quer futuramente à aquisição de novos conhecimentos decorrentes da acelerada evolução do conhecimento, numa perspectiva de valorização profissional permanente, como condição de acesso aos sucessivos níveis da hierarquia;
- b) Formação científica de índole técnica, destinada a satisfazer as qualificações profissionais indispensáveis ao exercício das funções técnicas, no âmbito de cada uma das especialidades das Forças Armadas de Defesa de Moçambique;
- c) Formação comportamental consubstanciada numa sólida educação militar, moral e cívica, tendo em vista desenvolver nos estudantes os atributos de carácter, em especial o alto sentido do dever, da honra e

lealdade, da disciplina e as qualidades de comando e chefia inerentes à condição militar;

- d) Preparação física e adestramento militar, visando conferir aos estudantes o desembarço físico e o treino imprescindível ao cumprimento das suas missões futuras.

2. Tendo em vista a formação integral dos estudantes, o curso de formação de oficiais compreende ainda actividades complementares às referidas no número anterior, baseadas na correcta gestão dos tempos livres e que contemplam actividades de carácter lúdico e de cultura geral.

ARTIGO 23

(Organização do ensino)

1. As estruturas curriculares das especialidades do curso de formação de oficiais compreendem áreas científicas de índole estritamente académica e áreas disciplinares de instrução e treino.

2. As estruturas curriculares são organizadas, na sua área estritamente académica, de acordo com as regras gerais aplicáveis nos estabelecimentos públicos de ensino superior.

3. As especialidades do curso de formação de oficiais englobam tirocínios de duração variável, com a finalidade de proporcionar aos estudantes a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos.

ARTIGO 24

(Actividades de ensino)

As actividades de ensino na AM têm carácter presencial obrigatório e desenvolvem-se através de aulas teóricas, teórico-práticas, práticas, de laboratório e seminários, complementados por conferências e por trabalhos de aplicação, exercícios no campo, estágios, visitas e missões de estudo, de acordo com a pedagogia mais aconselhável ao processo de ensino ou aprendizagem das matérias das áreas curriculares que integram os planos de estudos das diversas especialidades.

ARTIGO 25

(Actividades de investigação)

No domínio das áreas científicas que integram os planos de estudos das especialidades do curso de formação de oficiais, a AM pode promover actividades de investigação que visem o desenvolvimento da ciência militar, a formação metodológica dos seus estudantes, a procura constante de novas soluções pedagógicas e a melhoria do ensino.

ARTIGO 26

(Convénios)

No âmbito da missão que lhe está cometida, a AM pode estabelecer convénios com universidades e outras instituições de ensino superior ou de investigação, tendo em vista:

- a) A definição do regime de equivalência entre planos de estudos ou disciplinas, por forma a facultar-se aos estudantes a possibilidade de prosseguirem estudos noutros estabelecimentos de ensino superior, quer a nível de licenciatura, quer a nível de pós-graduação, mestrado ou doutoramento;
- b) A realização ou coordenação de projectos de investigação e desenvolvimento, integrados em

objectivos de interesse nacional, nomeadamente na área da defesa;

- c) A utilização recíproca de recursos humanos e materiais disponíveis.

CAPÍTULO V

Corpo docente

ARTIGO 27

(Composição)

O corpo docente é composto por todos os professores e instrutores, militares e civis, nacionais, e estrangeiros com os quais a AM tenha efectuado acordos.

ARTIGO 28

(Pessoal docente militar)

1. Os professores e instrutores militares são oficiais, detentores de atributos curriculares específicos e de comprovada competência técnica e pedagógica, que observem a conduta exemplar imprescindível para o exercício das exigentes funções educativas e de formação que lhes estão cometidas.

2. Os professores militares devem ainda ser possuidores de habilitações com o grau mínimo de licenciatura.

ARTIGO 29

(Pessoal docente civil)

Os professores civis são docentes universitários.

ARTIGO 30

(Instrutores civis)

Os instrutores civis são recrutados de entre licenciados ou individualidades comprovadamente qualificadas no âmbito dos programas de instrução e treino a ministrar aos estudantes para os quais não existam ou não estejam disponíveis especialistas militares.

ARTIGO 31

(Recrutamento e selecção)

O recrutamento e a selecção dos docentes e instrutores são feitos através de concurso, convite ou por escolha, nas condições estabelecidas no Regulamento da AM e no respeito pelo previsto na legislação relativa ao ensino superior público.

ARTIGO 32

(Funções gerais dos docentes)

1. Aos docentes compete:

- a) Reger as disciplinas;
- b) Lecionar as aulas teóricas, teórico-práticas e práticas;
- c) Dirigir e realizar trabalhos de investigação, de laboratório e de campo;
- d) Cooperar na orientação e coordenação científica e pedagógica de uma disciplina ou de um grupo de disciplinas;
- e) Exercer outras funções académicas.

2. A atribuição de funções aos docentes civis é feita de acordo com a categoria que possuam na carreira universitária ou nos termos do contrato estabelecido.

APÊNDICES

Apêndice 1: entrevista com as lideranças militares

a) Entrevista com LM1

Senhor comandante, tendo em conta a sua experiência de trabalho no contexto tácito operativo, como explicaria o que se entende por comando e liderança de tropas?

Bom... o comando e liderança, logo por si o nome diz tudo nem, o comando é o poder que este oficial tem para atribuir as missões aos seus subordinados e controlar estas missões que vai transmitindo a sua subunidade e obviamente, que essas competências não são adquiridas por acaso, é porque nalgum lugar este oficial foi educado, foi ensinado, foi inculcado e eu acredito que onde se fabrica este líder só pode ser na AM.

Partindo desta perspetiva, acha que os graduados no exercício das suas funções revelam essas competências de comando e liderança nas subunidades que eles comandam?

Naturalmente, porque como é sabido somos muitos docentes declarados ou não, refiro-me por exemplo quando este mesmo candidato a oficial vai para o tirocínio, ele é recebido e entregue a uma outra equipa que é estranha para ele, porque ele ficou 4 anos ou 3 anos na AM a beber todas as teorias possíveis e depois é transferido para as escolas práticas ou outras unidades equivalentes e aí é embebido a prática, naturalmente que no fim é examinado pelos “*tirocinadores*” e depois obviamente vai ser reexaminado pelo corpo docente que o transmitiu durante muito e muito tempo. Então, acredito que a avaliação que é feita por duas instituições distintas e afirmarem todos que ahm... este merece, é aprovado esse não há muita importância, contudo, há sempre uma necessidade de o mesmo quando for já afeto a unidade, ser, ser ahm...haver uma espécie de continuidade na transmissão da realidade segundo as características de cada unidade que são distintos.

E, fazendo... trazendo uma opinião aqui, acha que eles revelam capacidades de organização e liderança?

Sim, revelam muito bem, revelam e não há sombra de dúvida que há um esforço que por parte dos colegas que lidam com a docência, ahm...com vista a transmissão desses conhecimentos todos e outros poderes que tem a ver com a direção das tropas, o balanço

que a gente faz naturalmente é positivo, tendo em conta que hoje já temos até oficiais com a patente de capitão que daqui a dois três anos vão passar a ser oficiais superiores, antecedido por uma formação de curso de promoção a oficial superior. Então, acreditamos nós que o balanço que fizemos é positivo porque na verdade eles revelam as competências, é verdade que como dizia o líder não se fabrica, mas ele pode ser moldado. Naturalmente que num grupo de 100, obviamente pode aparecer por aí 99% de oficiais duma determinada especialidade com qualidade desejáveis e dentre estes aparecer mais 1% de super... sob ponto de vista de uma liderança que pode prometer que este oficial vai...vai mais longe.

E no ponto de vista do trabalho em equipa?

É positivo, porque ao nível do comandante de pelotões não tem como ahm... inventar um outro formato se não trabalho em equipa porque ele pertence a uma companhia e na companhia tem um determinado número de pelotões e um determinado número de comandantes dos pelotões, naturalmente que eles percebem que nas Forças Armadas tudo que se faz só é feito em grupo.

E o que é que tem a dizer sobre a adaptação a novas situações, será que eles conseguem se adaptar a novos cenários no comando e liderança de tropas, que a própria realidade, os desafios da Defesa impõem, será que eles adaptam-se ou há algum problema nesse ponto?

Problema não existe, o que acontece na prática é que nós como gestores seniores da instituição, através de vários órgãos de educação cívica e patriótica e algumas áreas específicas militares, conseguimos transmitir aos jovens que olha, se você aprendeu mais ou menos, se for “tanquista” até o nível de T 55, o mundo esta hoje desenvolvido até esta coordenada, então para dizer que ele não é bloqueado no tempo e no espaço, não só se adapta com aquilo que acontece para o futuro para além, não se adapta para o futuro, também consegue compreender a visão dos mais velhos tendo em conta as escolas distintas onde os mais velhos foram formados e o tempo em que foram formados.

Então isso quer dizer que eles conseguem dar solução em vários problemas?

Conseguem muito bem.

E nas unidades por onde eles comandam, nota-se ou não alguma capacidade de influenciar os subordinados para o cumprimento de missões?

Sim, ahm... no princípio havia resistência de tentativa de não acreditar nas qualidades, primeiro por causa da idade, são jovens e eles no princípio vieram apanhar soldados e sargentos mais velhos que eles. Mas ao andar do tempo ahm... porque é um processo irreversível e eles foram transmitido conhecimentos que tem, e não só a afetação que agente faz, sempre optamos por colocar no mínimo, oficiais que consigam estar numa companhia entre eles para permitir essa interação, para eles agirem em bloco contra os oponentes. O oponente sob ponto de vista de resistir as mudanças.

Comandante como explicaria a questão de formação militar inicial, para si o que é que isso pode ser entendido, formação militar inicial, como é que explicaria?

Bom, na minha opinião eu acho que ahm... Academia não devia estar envolvida nesta formação inicial, refiro-me a instrução básica, tendo em conta que o jovem sai ahm...duma... do ensino superior geral Academia tem essa prerrogativa de qualquer cidadão concorrer desde que preencha os requisitos, este tinha que ser moldado numa outra instituição vocacionada e daí ser entregue a academia de acordo com as competências que ele provou no exame de admissão para permitir que a academia vá diretamente para as ciências militares, para incutir neste, a liderança desejável.

Apesar deste facto de academia se ocupar em questões de formação militar inicial, considera que a formação inicial cria bases para o desenvolvimento de competências?

Este formato tem tido alguma pequena deficiência, porque numa turma de 30 candidatos a oficiais ahm... do nível de comandante de pelotão, se temos lá alguns que já fizeram a preparação inicial numa unidade específica e aqueles que saem de casa diretamente para a academia há sempre um pequeno défice. Então as competências que temos observado do ponto de vista de violência entre aspas, violência positiva é que o antigo soldado simples que passou academia é muito competente.

E, como é que analisa a ligação... haverá alguma ligação ou demonstram os graduados no seu exercício de funções...será que demonstram alguma ligação entre os conhecimentos teóricos e os práticos no dia-a-dia?

Sim, isto é um processo, é um processo que acontece no quotidiano, como dizia há sempre um tirocínio e o tirocínio é mesmo para incutir a prática e quando ele é afeto definitivamente ele não tem como negar esta realidade que é começar mesmo assentar os conhecimentos teóricos com a prática com a realidade que ele vai vivendo no terreno.

Senhor comandante, acha que os graduados hoje, de acordo com as expectativas que temos inspiram-nos alguma confiança?

Claramente! Claramente, é verdade que estamos numa fase de transição em que nós mais a semelhança daquilo que aconteceu com os nossos mais velhos, deixaram esse legado connosco e nós não temos outra hipótese se não entregar corretamente este País as novas gerações.

Portanto é oportuno confiarmos neles?

Claramente, tendo em conta que agora ahm... daqui a sensivelmente um ano, dois, vamos ter alguns que vão fazer curso de promoção a oficial superior.

Acha que eles estão preparados para responder a esses desafios?

Sim, estão, estão, estão

E por fim, as questões para Academia Militar que poderia colocar para a academia militar poder aprimorar no seu formato de formação de oficiais?

É a carga horária, dizia que Bolonha ou outras regras do ensino superior poderão ter influenciado muito na formação também dos nossos militares. O que é que eu digo? É que se é preciso 3000h num semestre, 3000h onde 60% é a componente militar porque aí estamos a formar mesmo um militar, não estamos a formar um docente da Universidade Pedagógica, porque UP também, insere-se muito na psicopedagogia. Então nós temos que inserir neste futuro comandante nas coisas muito práticas da ciência militar, porque é uma ciência, significa termos simuladores para todas ou algumas especialidades que permitir, para minimizar os custos porque as necessidades algum momento ultrapassa os recursos disponíveis, para permitir que quando estes mesmos forem a lidar com a técnica no terreno não usem o mesmo equipamento durante um longo tempo. E, para dizer que é um desafio, não só para AM, mas também para nós como recebemos esses mesmos quadros para serem tirocinados, então temos que investir um pouquinho mais na componente de simuladores modernos atualizados de acordo com os meios que o mundo hoje vende.

b) Entrevista com LM2

Em função da sua experiência como é que explicaria, como é que entenderia... que olha aqui trata-se de comando e liderança das tropas, qual é a sua ideia quanto a isso?

Bom, eu queria dizer que, Academia, trouxe um.... Trouxe-nos uma valia muito grande na formação dos pilotos para ingressar nas Forças Aéreas de Moçambique porque o produto da AM esta a se sentir, esta a se ver nesta unidade. São homens que tem competência para dirigir as máquinas, para dirigir portanto o comando na ausência do comandante, na ausência deste e daquele, eles portanto tem a capacidade de orientar esta instituição em termos de... dos programas que agente tem feito nesta unidade.

Senhor comandante, na sua opinião fazendo juízo, pode se dizer que eles estão com alguma capacidade de organização, que podem liderar as unidades segundo a conceitualização da unidade da força aérea?

Sim, naquilo que nós temos acompanhado, temos visto, temos dado alguns trabalhos aqui feitos, eles portanto tem a capacidade para dirigir para controlar e portanto...dar portanto, até participar nas reuniões de grande vulto eles tem a capacidade... pronto de raciocínio, de poder interagir nas reuniões e nas conferências ou no comando mesmo quando o comando esta portanto reunido, agente tem destacado alguns oficiais para ir representar a unidade, eles portanto tem dado o seu contributo positivo.

E como é que acha em relação ao trabalho de equipa, já que a força aérea privilegia mais equipas...como é que acha... qual é que é a apreciação... conseguem eles engrenar-se na equipa ou há ainda coisas por se ultrapassar?

É... pelos vistos, pelos vistos ... sim eles portanto tem essa capacidade, porque eu já voei com eles agente tem feito uma dupla a trabalhar em equipas, portanto nos voos assim como portanto aqui internos aqui nos gabinetes. Em voos agente se entende... trabalhamos perfeitamente, nunca tivemos ahm... atritos, isso chama-se portanto um trabalho de equipa. Coordenamos os nossos trabalhos, as nossas ações e conseguimos portanto cumprir com as missões sem dificuldades... sem...sem... portanto queixinhas de que tal fulano porque, prontos não estava ajudar porque sei lá, mas nos temos feito esse tipo de trabalho em equipa e sai-nos satisfatoriamente e cumprimos as missões sem nenhum atrito.

E como é que avalia, eles adaptam-se facilmente a cenários do ar, porque há vários cenários, nos planificamos uma coisa nas operações, mesmo nós das forças terrestres quando vais a operação encontras um cenário diferente. E como é que eles reagem se adaptam as várias situações que ocorrem?

E isso carece de um...isso carece de treino constante que é para as pessoas portanto poderem se adaptarem com facilidade porque suponhamos que nós temos uma missão para ir cumprir, se ele portanto não está preparado agente põe de lado, levamos a outra pessoa que está mais ou menos habilitado que é para facilitar cumprir o trabalho.

Não, mas eu quero... aqui a questão é que por exemplo estas com eles lá na cabine mas depois há uma... de repente há uma nuvem como é que eles reagem a esses cenários?

Ah, Esse cenários portanto costumam...sim são típicos da força aérea, mas pronto agente compreende...eu portanto eu por exemplo eu infôrmo logo que epah... nós temos aí uma nuvem, uma chuva, está aí a frente é preciso estar calmo, vamos controlar a máquina e vamos ter uma responsabilidade que é maior, segundo portanto se tivermos passageiros, menos nós os dois agente consegue encerrar essa dificuldade e eles adaptam-se com facilidade.

Adaptam-se?

Adaptam-se.

Pelo menos eu fico com medo no avião, mas até pergunto o que há então?

Eles adaptam-se com facilidade e nunca tivemos a situação de que ele vomitou porque ficou desorientado, ter... ter entrado numa situação de mau tempo, de stresse, eles ficam mais ou menos calmos.

E eles conseguem resolver problemas, quando há esses... há um problema eles conseguem resolver, encontrar soluções?

Sim, sim sim... porque essa parte agente sai antes de cumprir uma missão, agente senta e preparamos ou fazemos portanto aquelas perguntas de questões difíceis que podemos encerrar na parte da técnica se houver falha de isto ou de aquilo, ele portanto, tentam

resolver com facilidade, nós saímos daqui com uma pré preparação e em volta deste eles cumprem com o programa.

...Vou dar um exemplo, eu sou da infantaria, há uma operação é o inimigo eu sabia onde ele estava e de repente ele mudou e então eu tenho que resolver o problema... não posso nem voltar para traz.

Sim, portanto nós temos feito esse tipo de exercício, para darmos mais coragem aos jovens que, se aparecer esse tipo de situações, mudança de questões, temos que resolver desta e daquela maneira, que para a gente cumprir com as missões.

Como se caracterizam as práticas de formação inicial, ao nível de desenvolvimento de competências de comando e liderança das tropas? Como explicaria a um civil o que é formação inicial?

Formação inicial é aquela que se dá na academia militar, sim, mas por vezes há algumas falhas, tanto que porque eles vêm as vezes não bem preparados de lá, mas parece-me que tem a ver como os meios que é o caso do simulador em principio, que pelo que entendi ficou nos sonhos e eles muitas vezes não tem tido isso, por exemplo este grupo que apareceu aqui tem grandes, problemas grandes problemas porque não passaram por isso ou academia não tem o simulador a funcionar.

De qualquer modo sabe-se que na AM não tem simulador ou o quê. Mas aquilo que eles trazem acha que cria uma base para o desenvolvimento de competências que são necessárias para a força aérea?

Bom, um e outro porque há quem se preocupa tanto em investigar antes, e há outros que vem para aqui que não se preocupam e entram no avião pela primeira vez e ai complica-se um pouco, sim sim... mais por ai.

Ao longo das práticas aqui, quando vocês recebem a eles em varias situações, não só no avião mesmo para comandar aqui tropas, vocês acham que, o comandante acha que as teorias que eles trazem facilmente ou fazem uma ligação com a prática? Alguma coisa se revela nisso?

Sim, revela-se talvez tanto não se revela portanto por causa do tipo de meios que nós temos aqui, porque partindo do principio os primeiros voos que já saíram aqui, participaram de um tipo de avião e o quem tido agora neste momento é tempo complicado,

isso porque o avião que nós temos agora é o festival da baixa e como é da baixa tem-se tido dificuldade e do alta tem facilitado mais um pouco ...melhor.

Acha que os graduados inspiram-nos alguma expectativa... de algum dia eles poderem comandar, temos segurança que eles podem comandar subunidades?

Inspiram-nos sim, sim, temos exemplos práticos dos do primeiro grupo que neste momento já são chefes das operações, comandantes de várias áreas aqui dentro.

E eles conseguem resolver o problema?

Conseguem resolver sim, na ausência mesmo do comandante... como experiência até já temos instrutores, que partiram mesmo da academia que aqui todos já são instrutores.

Podemos confiar para o desafio da Defesa Nacional esses jovens?

Podemos sim.

Que sugestões iria dar para a AM.

Perante o pessoal que esta aqui, estamos.... Por me deviam, começar primeiro talvez ter conhecimentos básicos daqui, antes de irem para a academia, porque o que tem se verificado muitas vezes, eles voltam de lá, se são 8 não voltam todos como piloto.

Então deviam devia começar donde?

Talvez do lado de cá.

Então acha que ao invés de serem cadetes que vem do sistema normal, eles deviam começar a passar por aqui?

Sim, sim, antes de irem a academia, deviam ter uma preparação antes.

O oposto de oficiais hoje, o formato é de jovens com idade de 22 anos e entram com concurso público. Como podemos conciliar isso?

Senhor investigador eu queria acrescentar, que os candidatos a pilotagem podem ser seleccionados e antes de começarem o curso deveriam passar por aqui, que é para fazer o voo da selecção, que é para esses não irem, porque alguns chegam aqui e já tem medo de voar, aconteceu com dois alunos que chegou-se quase a serem largados porque, epah eu estou com medo, estou com medo porque não tiveram aquele voo de familiarização que

é para ver se dá ou não dá. Agente logo risca aqui, se este senhor tem medo, se este senhor vomita no voo, esse já não dá para ser piloto, logo portanto agente pensa em substituir. Agora, começando lá, ficam lá até ao terceiro ano e chegam aqui não conseguem, depois voltam para lá e é graduado, não é piloto não é nada, mas ele tem a licença de graduação de piloto, isso é um transtorno porque esse não vai servir devidamente, portanto a força aérea. Deviam começar daqui e sair para lá, e portanto terminar enquanto esta na graduação sem largar aqui como piloto.

Comandante o que é que para si lhe parece, tendo em conta que há problemas dessa base material que foi colocada. Concorda com a opinião dos outros, ou tem um outro ponto de vista, como é que pode ser colocada a questão resolvida a questão da base material?

Muito obrigada, eu entendo que o que foi dito tem sido a base da nossa discussão muitas das vezes quando recebemos os cadetes saídos da academia militar, o que não tem essa pressa para a pré preparação, que deviam ter para daí sabermos, porque cada um tem a sua maneira de ser tem o seu carácter, a quem gosta de ser motorista mas tem capacidade para ser, ou porque o organismo não aceita, então devia acontecer, e... dito isto, sempre que se quiser formar novos pilotos a base principal é a pré testagem, dessa pré testagem, não querendo significar o fim da carreira desse individuo, porque a quem hoje não aguenta mas amanhã pode acabar engrenando. Esse é o maior problema porque conforme disse o comandante Muaca, chegam aqui pessoas que depois de três anos já tem o diploma quase na mão, piloto aviador, então esse individuo não serve a força aérea como piloto aviador, poderá servir noutras áreas mas já como piloto foi um tempo perdido.

Ai, o comandante qual é a sua opinião, seu ponto de vista?

Ahm, sob ponto de vista dos meus colegas já falaram, que de facto é necessário haver uma pré selecção de todos os coisos porque aquilo que nós fazemos, inspecção que nós fizemos, estamos a ver só a aptidão física só para o cumprimento de serviço militar obrigatório, mas nesse caso para o caso de coisas pilotagem é preciso fazer uma boa selecção e inspecção, porque as vezes podem pessoas, as pessoas podem cumprir a teoria toda lá na academia e chegam aqui e é submetido a uma inspecção já não tem qualidade para poder ser piloto aviador, porque não come isto, por causa daquela deficiência porque a inspecção que ele fez não foi especifica foi apenas para ser admitido como militar, mas como piloto aviador ele tinha que ser treinado e seleccionado porque assim nós podemos

conseguir já aliar a teoria que ele teve na academia a prática, porque nós aqui nossa missão é aliar a teoria que ele teve a prática e vermos qual é a capacidade dele para o cumprimento desta e daquela missão e quando é assim nós podemos nos inspirar melhor, como alguns dos primeiros que nós formamos aqui assim, até já temos alguns que já estão a dar a instrução aqui assim e isso para nós é muito importante porque eles de facto conseguiram conciliar a teoria e a prática e assim estamos a precisar ainda de mais para podermos formar ainda como instrutor porque nós somos uma coisa que estamos quase a largar, então devemos procurar pessoas que nos possam que nos possam substituir e poderem fazer o trabalho precioso que nós vínhamos fazendo.

Há algum acréscimo?

Queria fazer um acréscimo quanto a isso. Basicamente tudo foi dito. Mas no decorrer da formação, nesses primeiros três anos que acontecem depois vem estagiar e voltam, se houvesse condições, se academia tivesse condições, perto da academia devíamos ter aviões para estas pessoas poderem voar regularmente, deveríamos ter isso, era um outro ponto-chave, para este individuo vir para aqui fazer o estágio enquanto já sabemos que este individuo é piloto ou tem capacidades para ser.

Comandante, algum acréscimo, eu também queria acrescentar portanto na questão da nossa técnica, não sei se academia pode nos ajudar em termos da recuperação de algumas máquinas que nós temos aqui porque nós no curso passado nós não conseguimos acabar em 2016 por falta das máquinas estão com problemas sérios na parte técnica, temos duas aeronaves que tem problemas de rádio estão aí paradas, tem outras duas aeronaves que tem problemas técnicos de eletricidade e todo o material que esta em falta, já pedimos ao nosso comando mas esta a se tentar resolver mas o pessoal esta a se acumular cada vez mais, neste ano por exemplo vamos ter um número muito grande que é, são quase 20 que ainda e temos que dar a continuidade e estão a vir mais.

Na minha opinião eu queria dizer que, devia se canalizar uma junta médica aeronáutica para aquelas pessoas que tem anti precedentes porque é nos difícil levar uma pessoa que não tem uma junta médica aeronáutica metermos para dizer que vamos voar com ele, de repente pode acontecer uma situação que nós não esperamos mas agora se ele passar das mãos da saúde, então é nos mais seguro formarmos uma pessoa de acordo com a junta médica.

Mas isso quem deve fazer, e academia ou o ramo?

Um exemplo se aluno esta na academia deve ter coisa da academia e se estiver cá o próprio ramo da força aérea é que já vai se responsabilizar.

E a escola em princípio também devia ter um fundo para podermos transformar algumas coisas, muitas das vezes as coisas não correm bem porque devemos pedir ao comando e leva muito tempo para resolver e eis a razão de termos muitas máquinas ai paradas.

c) Entrevista com LM3

Senhor Comandante, tendo em conta a sua experiência de trabalho, no contexto tático operativo como explicaria, o que se entende por comando e liderança de tropas.

Sim ahm...comando e liderança das tropas é aquilo que caracteriza um dirigente militar, é a capacidade de manter as tropas em obediência constante dos ditames militares, esta é que é a real resposta disto. Direção das tropas já existem instrumentos que orientam como dirigir as tropas, o comandante deve seguir estes instrumentos, mas tem que ter capacidade, porque dirigir homens...não é tarefa fácil, dirigir homens significa ir ao encontro dos ditames militares e fazê-los cumprir. Aqui na verdade é um tema sugestivo porque, a direção das tropas é algo que requer ao comandante, presença, dignidade constante. Então, essas duas vertentes, presença e dignidade é que dão ao comandante, aquilo que é ahm...característica boa, valorizam o comandante. Direção das tropas, como eu dizia é seguir....Liderança das tropas é seguir ditames existentes, existe uma doutrina militar que o comandante deve orientar-se com ela e fazer cumprir esses ditames as tropas, o comandante tem que ter postura, tem que ter presença e tem que ter capacidade de gerir esses...esses instrumentos legais que existem.

A tal capacidade podemos dizer que é tal, que dissemos competências ou habilidades?

Exatamente! São elementos fundamentais para a direção das tropas.

Partindo desta perspetiva, acha que os graduados da Academia Militar no exercício das funções revelam essas competências de comando e liderança nas subunidades que eles comandam?

Sim, temos que perceber aqui duas vertentes, são jovens que vem da sociedade, que nunca tinham passado por experiência militar, são formados, tem uma parte de tirocínio e vão acompanhar um pouco as vidas das unidades, o que não é suficiente para depois da formação, 6 meses, 1 ano depois exigirmos eficiência a esses oficiais graduados pela academia. Naturalmente, requer tempo para se singrarem como oficiais. O que tem que acontecer é realmente... o que acontece é que realmente é que saem da academia com a

bagagem teórica e por serem militares formados, a virem de um vazio militar, tem apresentado algumas lacunas, e essas lacunas compete ao comandantes das unidades limar. Mas para limar essas lacunas que trazem os graduados da Academia Militar, é preciso que esses graduados se empenhem. O que tem acontecido, vezes algumas é que esses graduados, algumas vezes tem...tem...aquilo que podemos chamar de lacunas fortes, comando real. Acompanhamos situações em que alguns graduados quando são colocados no terreno recuam. Isto é uma lacuna grande. E... bom... se calhar não estaria em condições agora de avançar propostas concretas do que deve ser feito...mas o que eu estava a levantar aqui é a questão de lacunas, eles saem não com muita boa preparação na parte ahm...militar. Eles saem daqui com uma bagagem tórica forte, mas a preparação para o terreno é quase que nula. Isto dificulta os comandantes.

Na sua opinião que juízo hoje se pode fazer, quanto as capacidades de organização e liderança das unidades onde os graduados estão a exercer a sua função, já que há esse problema de bagagem teórica forte mas a prática...os aspetos organização lá nas unidades, fora de guerra, mas como é que é na organização?

Organização eles trazem, alguma bagagem, é uma mais-valia porque neste momento em que precisamos de conciliar duas linhas parte de preparação combativa e parte operativa, eles são muito importantes porque dão-nos uma bagagem muito na parte de preparação combativa. É na parte teórica que eu digo que eles são muito validos...na parte teórica são uma mais-valia, mas quando entramos na parte prática é onde sentimos que eles tem uma lacuna muito grande, porque estamos a trabalhar com eles nas unidades para conciliar a parte teórica e a parte prática. São jovens que algumas vezes resistem porque encontram lá na unidade um sargento, mas com muita experiência, e porque eles são oficiais as vezes não dão valor a esse sargento que fala, mas esta falar de questões práticas e concretas, mas como são oficiais já formados com nível superior, as vezes não acolhem esta mensagem... o que é muito mau, este é o lado mau destes jovens. São académicos, encontram na unidade um... Enfim um sargento, mesmo um oficial não que tenha o nível que eles tem, então não dão valor aquilo que lhes é colocado.

Neste sentido, como lhe parece que os graduados utilizam capacidade de trabalho em equipa. Conseguem trabalhar em equipa apesar dessas lacunas?

É um trabalho forte que temos realizado, porque tem havido alguma resistência por parte dos graduados da academia. É este especto que eu levanto. Eles por serem licenciados, por serem oficiais formados superiormente, acharem que são muito mais do que os outros que estão lá nas unidades. É um trabalho que realmente deve ser feito...exatamente devem se inserir no leque, esta é a lacuna que encontramos.

Que avaliação faz das competências dos graduados quanto a adaptação a novas situações?

Sim aqui é outro problema porque durante a formação dos oficiais graduados pela academia, encontram condições boas, aqui, na academia e quando saem para as unidades a situação é diferente. As unidades não tem condições que academia tem. Quando chegam na unidade, começam...como já são oficiais...como são oficiais...são oficiais que já tem o salário superior as vezes nem estão no quartel, as vezes nem ficam no quartel, tem salário ficam fora, não entram no quartel e não obedecem o comando. Esta é uma lacuna que se calhar aqui durante a formação, os cadetes precisam de receber essa informação de que após a formação vão para as unidades onde as condições são totalmente diferentes porque sentimos nas unidades, chegam lá com salário bom, são licenciados, então não dão valor ao que encontram na unidade.

Não se adaptam?

Não se adaptam, é difícil adaptação.

E, no que diz a análise e solução de problemas conseguem ter capacidade de análise e solucionar, problemas face aos cenários que se desenvolvem lá, quando tem o pelotão?

Este é outra lacuna, porque trazem de facto uma bagagem teórica, mas conciliar a teoria e a prática as vezes há uma grande diferença porque, porque encontram soldado com muita experiência e muitas vezes quando colocam questões teóricas é este soldado que diz, aqui se formos por esta via vamos ter este problema e eles muitas vezes custa-lhes assumir esta informação.

Então não conseguem dar solução a problemas práticos?

Exatamente!

E capacidade de influenciar os seus subordinados para o cumprimento de missões, que lhe atribuem, demonstram ou não

Ai está o problema. Para mostrarem capacidade de resolução é preciso inserirem-se, sem que se insiram dificilmente podem encontrar. Aqui a questão é singrar na unidade, inserirem-se para poderem encontrar espaço de falarem e serem ouvidos. Mas o problema aqui, é o nível que eles trazem que...eles confundem.

Como é que explicaria na sua opinião o que é formação militar inicial?

Formação militar inicial é aquela que encontramos na instrução básica, entendo. O cidadão entra nas Forças Armadas, a primeira formação é formação básica militar.

É quase o que alguns fazem aqui na academia?

Exatamente! O que deviam fazer fora e virem aqui para academia já com alguma formação. Se esses elementos fossem preparados numa brigada, treinados lá virem aqui já como militares, se calhar algumas... alguns problemas que temos encontrado agora com estes oficiais graduados seriam ultrapassados.

Não, só que ai senhor comandante pode não ser tão leal porque alguns vem como militares e outros não por causa do tipo de formação e as leis atuais, porque permitem que cidadãos civis também se concorram a academia

Na sua opinião aqueles que vem com alguma formação e aqueles que vem como civis e vão a chamada prova de aptidão militar, depois de cinco, quatro anos que aqui ficam como cadetes, depois graduam, acha que essa formação base que tiveram aqui lhes sustentam para o desenvolvimento de competências de comando e liderança?

Sim, de certo modo sim. Porque eles estão aqui 4 anos a receberem uma formação, não seria correto dizermos que depois de 4 anos não tem nada de útil. Buscam muito conhecimento, é aquilo que levantávamos abocado nem, o conciliar a formação e ação prática, mas aquilo que buscam aqui é realmente válido. Podemos é encontrar aqui esta vertente de inserção e colocação do conhecimento que tem no terreno... na prática... o que não estão a conseguir. Pode ser que... este assunto venha a ser ultrapassado com tempo... quando... digo mesmo aos que já estão nas unidades, quando eles começarem a

ganhar inserção, comecem a compreender... entregarem-se, comecem a compreender que o exercito é isto, é um berço de unidade nacional e saberem se inserir vão ultrapassar estas dificuldades.

Como é que no exercício das funções inerentes ao posto dos graduados, demonstram alguma ligação entre os conhecimentos teóricos e práticos? Parece que era a questão que estávamos aqui a levantar.

É, isto, que estamos a levantar.

Não tem demonstrado com muita facilidade?

Sim não é... há uma resistência... há uma lacuna.... Eles na parte teórica são bons, mas para entrar no campo prático há muitas dificuldades.

Acha que os graduados inspiram-nos alguma expectativa, no comando e liderança das subunidades?

Sim inspiram, o comandante tem que trabalhar sempre com eles no sentido de limar essas lacunas que eles apresentam, são lacunas identificadas, então não podemos dizer que eles não são validos ou que...não, inspiram-nos.

E, tendo em conta os desafios que a Defesa Nacional hoje nos coloca, considera oportuno confiar esses jovens oficiais o comando e liderança de tropas, nos dias de hoje.

Sim, mas sempre acompanhados.

E na sua opinião, acha que eles estão preparados para responder estes desafios?

Estão, estão, estão, se dissermos que não... estaríamos a ser incoerentes connosco próprios...são elementos que nós preparamos estão connosco nas unidades, algumas lacunas que apresentam, nós comandantes é que temos que limar.

Que questões ou sugestões para academia militar, com vista a formar melhor esses oficiais?

Sim...aqui... temos que trabalhar muito...trabalhar muito na aproximação dos jovens na nossa esfera militar, eles tem que ser de facto militares, tem que assumir muito esta matéria militar, porque existe aquela de que...nós viemos por oportunidade, vem para as

Forças Armadas, vem para academia por oportunidade, ainda não assumiram que vem para a Defesa da Pátria. Alguns jovens porque não conseguem ingressar no mercado de emprego fora, vem para academia como oportunidade para buscar salário. Então, é isto que aqui academia tem que trabalhar para tirar esta mentalidade porque os graduados falam nas unidades, até dizem, “comandante se haver aqui um problema de guerra, é para vocês cotas, nós estamos aqui para oportunidades”. Então, esta mentalidade, durante os 4 anos que estão aqui em formação deve ser limpa. São bons oficiais mas precisam de acompanhamento permanente. Esta é a informação que tenho porque vivo com alguns na minha unidade e tenho acompanhado permanentemente, o papel deles, de facto como disse trazem uma bagagem teórica muito forte, precisam é de conciliar a bagagem teoria e a prática e nós lá na unidade tem a prática.

d) Entrevista com LM4

Que avaliação o senhor comandante pode fazer com relação ou quanto aos graduados pela Academia Militar no que concerne ao desenvolvimento e uso na prática de competências de Comando e liderança de Tropas, qual é a avaliação?

Obrigado investigador. Em princípio eu queria dizer que os Oficiais da Academia, aliás, formados na Academia afetos na Escola de Condução tenho dois, por sinal todos os dois têm o posto de Tenentes, um graduou-se em... Novembro de 2013 e a outra, que por sinal é uma menina também graduou-se em 2014. Esses todos começaram no quinto curso, a outra teria ficado por insuficiência de aproveitamento no quinto curso, acabou graduando no Sexto, estes dois todos são da especialidade de Administração Militar.

Estão a trabalhar consigo?

Exatamente estão comigo, e...o Gemusse foi por tanto ahm... afeto na Escola como Chefe de Viveres enquanto Tafazua foi afeto na Escola de Condução Militar como da Administração e por opção do Diretor desempenha hoje, as funções de tesoureira da Escola, a Escola não tem o Chefe das Finanças, então acabou desempenhando essa função de Tesoureira. De uma maneira genérica esses dois graduados da Academia Militar, dando assim uma informação muito genérica, eu diria que de facto estes jovens têm desempenhado o seu papel numa maneira positiva, falo aqui primeiro desse que esta na Logística, que tem contribuindo bastante na reestruturação da Subsecção da Logística da Escola e este que esta nas Finanças por sinal é única, também desempenhando seu papel de uma maneira muito positiva, isto, porque digo é isso, eu já tive três inspeções não é, ligado as Forças Armadas em relação o manejo da nossa situação financeira em que ela de facto tem conseguido dar resposta exata em relação ao seu sector. Enquanto esse da Logística também tem produzido modelos que por sinal eu que tendo frequentado algum curso em Portugal, vou ao encontro daquilo que também aprendi no CPC em Portugal.

Tendo em conta a sua experiência de trabalho no contexto tácito operativo, como explicaria ahm... sobre o que se entende por Comando e Liderança de Tropas?

Primeiro começaria por o Tenente Gemusse

Não como o Comandante entende?

Exatamente, pois pois... eu entendo que na verdade em termos de Comando e Liderança também são bons jovens porque o Gemusse agora esta a Comandar a Companhia de instrução

Não, mas o Comandante em si, qual é a sua visão sobre, qual é o entendimento que tem o Comandante sobre o termo Comando e liderança.

Acho positivo, porque um esta a comandar agora companhia para além de ser chefe de viver, comanda companhia de instrução...

Não, não comandante, é assim a questão que eu estou a colocar, o comandante em si, sozinho, o Tenente-coronel Tinaz, como é que você pensa que pode ser um comando e liderança, na sua visão comando o que significa, comando, comandar, liderar tropas?

É saber gerir a tropa não é...é o que esta acontecer, efetivamente nós avaliamos isso quando, o oficial lida com os homens, e este lidando com os homens, nós temos, ahm.. Colhidos frutos positivos em relação a esse especto. Gostava de uma vez mais referir que o Gemusse é comandante de uma companhia para além de ser chefe de víveres e, presentemente a escola de condução militar, que inclusive tem carência de... de seus efetivo, enquanto a Tafazua é adjunto comandante da companhia da componente fixa na escola de condução.

Nesta perspetiva, acha que esses graduados no exercício das suas funções, revelam competências de comando e liderança?

Esses dois, firmemente eu afirmo que de facto revelam...revelam, competência exigida nos sectores em que eles estão colocados.

Na sua opinião que juízo hoje se pode fazer, quanto as capacidade de organização deles de liderança que tem demonstrado nas subunidades que eles comandam.

Obrigado. Em termos de aspeto da organização, é a informação que nós constantemente temos tido com eles em relação as tropas que eles estão a comandar e aquela interação entre a companhia e o comando da escola. E temos tido uma interação constante e diária e organização é excelente, eu posso dizer isso, porque, o sector de instrução é um sector muito complexo na escola de condução militar, mas está ai um jovem graduado aqui mesmo na academia militar que hoje em dia a escola de condução não tem tido nenhum

problema em relação a outros sectores. E outro sector é sector que é comando da componente fixa, que também temos tido informações positivas para resolvermos os problemas cadentes dos nossos elementos pertencentes a componente fixa.

Nesse sentido, lhe parece que os graduados mobilizam capacidade de trabalho em equipa, eles mostram capacidade de trabalho em equipa?

Ahm...de facto sim, porque na verdade eu sinto que a nível de companhia de instrução e a nível da componente fixa percutido o espírito de corpo entre os militares que é muito positivo, quanto a esse aspeto.

O que é que tem para acrescentar em relação as questões que eu levantei, o que é que gostaria que academia fizesse para de facto responder as grandes questões que nos temos.

Ahm...em relação a esta pergunta eu diria que a única coisa que eu gostaria que academia de facto fizesse era talvez que eu fosse...portanto que fosse na escola de condução militar afeto mais oficiais provenientes da academia, particularmente os da infantaria.

Como explicaria, em suas palavras o que é para si a formação militar inicial?

É aquela formação básica que é muito importante para um homem militar ahm...e depois vai-se especializando, é verdade que essa instrução básica não pode ser desviada em relação a especialidade que esse homem vai frequentar.

E, na sua opinião essa formação básica cria bases para o desenvolvimento de competência de comando e liderança para os cadetes?

Cria, cria sim senhora, cria sim senhora, porque ele acaba adquirindo ahm... o aspeto tático, não é... numa maneira muito genérica, para seu enquadramento nas Forças Armadas para o comando da própria tropa.

E como é que é no exercícios das funções desses oficiais demonstram eles alguma ligação entre os conhecimentos teóricos e práticos?

Demonstram, demonstram sim, eu captei, esta a dizer aqui que estes jovens para além de dirigir os sectores em que estão afeto, mas também estão a comandar as companhias eu acredito que sim demonstram, ele demonstra a parte... tática militar, comandando a tropa e também demonstra a parte da especialidade dirigindo os sectores pelas quais estão afeto.

Então, pode-se dizer que num resumo que há uma ligação, que eles conseguem estabelecer a teoria e a prática.

Muita ligação, muita ligação mesmo, eu percebi que neles nós podíamos aproveitar para várias outras missões que fossem necessárias dentro das Forças Armadas de Defesa de Moçambique.

Acha que esses graduados para si inspiram expectativas no comando e liderança das subunidades.

Acredito, acredito sim, primeiro porque aceitam aprender das nossas experiências, depois traz um conhecimento consolidado que pode ser uma mais-valia para as Forças Armadas de defesa de Moçambique.

Tendo em conta o desafio da Defesa Nacional, considera que é oportuno confiar nesses jovens?

Muito, precisamos de confiar sim o importante é saber o enquadramento real para esses jovens poderem progredir dentro daquilo que é a estrutura das Forças Armadas e Defesa de Moçambique.

Acha que eles estão preparados para este desafio?

Estão, quanto a mim estão sim, eu estava a dizer aqui que o Gemusse, para além de ser chefe dos víveres é chefe da secretaria de instrução, que é uma área técnica técnica-auto, mas esta lá a funcionar normalmente, a Tafazua para além de ser tesoureira é adjunto comandante da companhia, então estão quanto a mim.

Estão preparados?

Estão

E por fim, Senhor comandante que sugestões para academia com vista a formar melhor oficiais?

Sim, esse aspeto...sim precisamos de muita educação cívica-patriótica, precisamos muita educação patriótica, perceber que estamos nas Forças Armadas sim, para proteger o país...

Quer dizer, para além da parte técnica temos que dar muito a parte comportamental?

Exatamente... comportamental... é por isso que estamos nas Forças Armadas, pra defender isto, a nossa causa é esta, esses aspeto é muito importante.

e) Entrevista com LM5

Que avaliação se pode fazer quanto aos graduados pela academia militar no que se refere ao desenvolvimento de comando e liderança de tropas.

... O comando obedece certos critérios, ou digamos, tem uma certa norma que se cultiva no indivíduo que ele passa a seguir aquelas normas para poder comandar ou dirigir. Tem alguns padrões. Enquanto liderança é uma capacidade nata que o indivíduo depois desenvolve, quer dizer, o indivíduo quando nasce já traz consigo essa propriedade de ser um líder, portanto vai-se distinguindo ao longo da sua vivência, ao longo do relacionamento dentro da sociedade.

E em relação aquilo que é esta matéria, com relação academia, o produto da academia que são os oficiais que são produzidos lá, eu quero acreditar que eles naturalmente são dados competências para comandar, porque é vocação da instituição no caso concreto comandar a tropa e neste processo de transmissão de conhecimento para o comando, então descobrimos que existem certos indivíduos que tem a capacidade nata de líder, então isso só é possível também vemos no concreto quando estão enfrente das suas subunidades, de seus pelotões ou durante o processo em que eles vão lidar com a tropa, então no seu dia-a-dia vamos vendo, vamos descobrindo essas capacidades que eles trazem consigo ou são transmitidos. Portanto penso eu que estamos num bom caminho na medida em que eu tenho alguns estudantes ou ex-estudantes oficiais...graduados que passaram da academia tenho visto neles, portanto certas competências sobre tudo no que diz respeito a sua capacidade de lidar com as matérias.

... Confirma que nessa perspectiva, podemos achar que os graduados no exercício das suas funções revelam competências?

É verdade sim, e isso tem-se demonstrado no dia-a-dia, confirmo sim, que revelam certas capacidades de comando assim como a liderança.

E na sua opinião que juízo se pode fazer hoje quanto as capacidades de organização e liderança?

De certa maneira sim eles mostram esta vontade de querer fazer a coisa perfeita e infelizmente nalgum momento por situação própria nossa, das nossas condições, que as vezes não estão lá, portanto, esperávamos encontrar um comandante de pelotão que

quando chega-se afrente do seu pelotão encontra-se o seu pelotão devidamente uniformizado, com equipamento, com todo material de aquartelamento, estamos a falar da caserna, então todas condições se existissem, mas há situações em que devido as novas condições essas condições não são capazes de ser visualizadas, mas no caso eu penso que neles existe.

Nesse, sentido general... Na questão de mobilização de capacidades podemos afirmar ou alguma ideia em relação ao trabalho em equipa nos vários comandos onde eles estão integrados revelam alguma capacidade de trabalho em equipa?

Sim, sim, tanto quanto a natureza do nosso trabalho, o trabalho militar cinge-se mais no trabalho coletivo porque, portanto, tanto na gestão do próprio dia a dia é por equipa assim como no sector, quando alguém esta a fazer um serviço é por equipa...então desta forma temos visto essa capacidade deles poderem...através desse tipo de atividade eles poderem inserir-se no contexto do trabalho coletivo. Eles também contribuem...

Nessa perspetiva, tendo em conta que o nosso trabalho pelo carácter que tem é sempre o trabalho em equipa...gostava de lhe perguntar que avaliação podemos fazer... sobre a adaptação as novas situações, a novos cenários, como é que eles reagem.

Na verdade eu parto do princípio que um individuo instruído tem essa propriedade ou essa capacidade de se adaptar a qualquer situação que seja. Falando concretamente dos estudantes ou dos graduados da academia militar, há que destacar o facto de, durante o processo de sua aprendizagem na academia, tem uma direção certa, digamos, vamos lá falar, tem um sentido doutrinário e que quando vem para as unidades porque nós ainda estamos a construir a nossa doutrina então há que eles deparam se calhar com situações que eles não esperavam, portanto aquilo que aprenderam lá no terreno quando vem para o terreno nem sempre tem sido compatível, mas porque eles aprenderam e já são pessoas formadas é lhes fácil serem ditos que olha ao invés de fazerem assim, vão fazer assim e eles agirem daquela maneira.

E no refere na análise e solução de problemas?

... Naturalmente, nós temos vindo a verificar que eles se adaptam conseguem dar soluções aos problemas que no dia-a-dia surgem.

...Tem a capacidade de influenciar os subordinados para esta organização nova?

Na verdade temos verificado que sim, existe essa capacidade tanto quanto no que diz respeito a esta matéria, costumamos dizer a nós que quando queres verificar o desempenho de um individuo, nunca dizer como se fazer a coisa, diga o que tu queres que ele faça e deixa-o produzir, deixa por si desenvolver as suas capacidades para dar solução, para dar resposta ao problema que lhe é colocado.

Como explicaria a formação militar inicial?

... Bem acho que de qualquer maneira eu penso que não, porque tudo que tem inicio... quer dizer um processo de formação tem faseamento, tem fases portanto em cada fase há certas competências que são, digamos, são fornecidas ao estudante e esperando que no fim de facto fazemos uma avaliação podemos não trazer aqui o problema de por onde começou, como começou, desde o momento que o processo todo tenha sido seguido por aquelas fases do processo da sua formação.

Acha que a tal formação inicial... Cria-lhes uma base para o desenvolvimento de competências?

Obviamente porque, prontos... Academia militar a tarefa é essa de poder encorajar, de despoletar o desenvolvimento das capacidades que são requeridas para o desempenho das funções.

Acha que há alguma demonstração de ligação dos conhecimentos tóricos para com os práticos?

Sim, sim eu afirmo categoricamente que existe essa ligação porque tratando-se de individuos que já são lhes dado as ferramentas próprias, então quando chegam ao terreno a tendência é de facto é usar as ferramentas que tem para poder fazer as suas tarefas.

Acha que podem nos inspirar alguma expectativa?

Sim senhora nós temos que acreditar que o homem, nasce, cresce e depois ele passa, mas digamos a instituição fica. O que é mais importante é nós sabermos transferir o conhecimento que nos temos, a experiência que nos temos que acumulamos e termos confiança neles... Vamos passar testemunho a eles, portanto tem que se fazer a transferência dessa experiência que nos acumulamos no sentido positivo para que eles de facto são os verdadeiros continuadores desse processo todo.

Tendo em conta os desafios da Defesa Nacional consideraria oportuno confiar nesses jovens?

Sim senhora temos que confiar, são moçambicanos, são filhos de moçambicano e é dever, obrigação deles dar continuidade como o processo que iniciou já desde os primórdios da luta de libertação nacional e nos também encontramos uma fase, puxamos onde estamos a puxar até hoje mas temos a certeza que eles vão também dar continuidade desta maneira.

Estão preparados?

Sim senhora. Estão preparados e devem estar preparados.

Sugestões para academia militar aprimorar as formações

... Temos que dar confiança naquilo que é a nossa instituição, é o nosso bem, é a nossa instituição, é o nosso centro do saber é a base de formação dos nossos oficiais, portanto temos que ter confiança, temos que confiar naquilo e termos todo o apoio necessário e tendo em vista a formação do homem novo, do homem do amanhã que vai garantir a estabilidade deste País.

... Nós estando num processo de verificação numa base doutrinária nossa das Forças Armadas e que temos que ter cautela naturalmente que os formandos, aqueles graduados ou os centros de formação devem ir ao encontro daquilo que é a base doutrinária nossa. Infelizmente esta vertente ainda carece porque nós estamos a formar sim senhora mas quando voltam para aqui deviam encontrar aqui uma base de sustento da teoria que eles tiveram lá para poderem dar continuidade na prática, mas como disse é um processo mas já iniciamos esse processo, tudo vamos corrigir.

Apêndice 2: entrevista com os graduados pela AM “MSM”

Quando terminou a formação na AM, sentia-se competente para comandar tropas?

G1

Tem a ver mesmo com o comando e direção das tropas, depois de 5 anos que caracterizou a formação na AM, sentia-me competente sim... Sentia-me competente para dirigir tropas mas até ao nível de pelotão porque a minha formação dava-me competências até esse nível de pelotão e durante a formação tive diferentes momentos que é comandar uma esquadra, que era comandar o grupo, depois esquadra e depois secção. E...tive prova disso, porque bem... após a formação fui afeto ao Comando do Exército, Comando do Exército é o ramo que lida com as tropas terrestres e, tive a sorte sim de trabalhar na repartição de operações, que é a repartição de planeamento mas que quem planeia deve controlar. Então, planificávamos mas íamos também ao terreno. Agora, estávamos numa situação de instabilidade política, não era uma situação de operações reais mas participávamos, planificávamos exercícios e realizávamos exercícios e dentro dos exercícios atuávamos como comandante de pelotão.

Portanto dizia que, não se sentia competente.

Não, estava competente. Sentia-me competente

G2

Aquando da minha saída da AM, eu posso me achar que fui feliz porque, eu fiz o curso de infantaria que por natureza é de comando e direção de forças, ahm... justamente comecei em 2010 a exercer as minhas funções de comandante de pelotão e de forma subsequente fui ocupando outros cargos. Mas ahm... quando comecei a trabalhar eu na verdade me senti capaz de conduzir ou de comandar um pelotão, visto que logo a prior me foi entregue o pelotão e a sorte minha foi de que me encontrava numa posição e lá eu tinha desde alvorada até a...digamos assim até ao silêncio de recolha eu a viver justamente com o pelotão...

A ordem?

A ordem do dia toda e foi uma experiência inédita, boa, na qual eu colhi muita coisa que até agora me sinto em vantagem em torno disso.

Dizer que para mim, depois da graduação da AM, de facto me... senti-me competente. Senti-me competente porque primeiro nós tivemos o período curricular, que era as cadeiras na AM, depois tivemos o período do tirocínio, então neste período do tirocínio foi praticamente o ponto mais alto, nós tivemos a oportunidade de entrarmos em contacto com as unidades e por sorte foi nas mesmas unidades que nós fizemos o estágio que fomos afetos, praticamente era ir a um terreno que eu conheço. Então para mim, basicamente não enfrentei nenhuma dificuldade, fui afeto numa área onde eu passei como estudante, como tirocinante e quando voltei para ali, era simplesmente implementar aquilo que foi ensinado.

G3

Aquando a formação na...pela AM em 2009, eu senti-me livre para enfrentar a tropa, só que dentro do percurso sempre existem aquelas que são as mínimas, as pequenas dificuldades.

Então sentiu-se competente?

Sim, sim, esse é o primeiro aspeto, senti-me competente. Mas dentro... correlacionar AM e uma unidade militar são aspetos um bocado diferentes porque...

O estar naquela caixa da academia era diferente do estar fora da caixa?

Fora da caixa, exatamente!

Não estava muito emancipado não?

Não estava bem, bem emancipado, mas a emancipação só apareceu após, nós tivemos a sorte de estar logo no quartel mãe que é o Quartel-general, aqui, fomos destacados, éramos três pessoas. Chegado, ao Quartel-general, nós tínhamos, trazíamos uma teoria que tinha uma prática quase exata daquilo que nós tivemos no estágio em Montepuez, nós estagiamos em Montepuez num centro de formação em que o pelotão era aquele pelotão mesmo estudado pela academia militar, em que tinha 36 homens, contando onze, onze por secção, depois tinha aquela estrutura dos sargentos...

Não se colocava a questão doutrinária?

Não, no centro de instrução...

Do ponto de vista de organização?

Sim, tinha toda estrutura, porque estávamos no estágio em Montepuez. Chegado a unidade, que é o Quartel-general, toda aquela estrutura, quase que desapareceu, numa unidade onde nós estamos a falar de um batalhão, em que as companhias que nós temos num batalhão, nessa altura eram duas, tínhamos uma companhia de guarda e uma companhia de apoio...

Mas... está bem havemos de chegar até lá

Agora, isto, as dificuldades fomos notando pelos efetivos, não pela competência que nós devíamos atribuir aos subordinados.

Ok. Vamos deixar a questão do efetivo. O comandante sentia-se capaz de comandar

Capaz sim.

G4

Bom, quanto a essa questão da ahm... da, dos graduados, de formação, na Academia, se é que sentiam-se capazes, eu acho que por me mesmo eu me senti capaz e me senti capaz na expectativa de qualquer outro que sai duma formação sempre tem essa expectativa de que ele é capaz de vencer aquilo que foi inculcado como teoria, então é verdade que depois de estar enfrente de soldados, de pequenas unidades, tínhamos, havia alguma diferença entre a teoria, aquilo que nós estudamos teoricamente e a prática, nessa questão me refiro quando você tem uma doutrina e que vai encerrar uma prática que não é aquela doutrina, aquela teoria doutrinária. Então, é verdade que ao sair da formação eu me senti capaz que tinha todas as capacidades para...

Sim senhora, muito obrigado. Me parece que o sentimento geral é que todos vocês sentiam-se competentes para comandar uma subunidade. Face a isto qual é que foi o sentimento do primeiro dia, o primeiro dia que vocês tiveram choque com as tropas, choque no serviço, choque no estado-maior general, disseram olha, vai trabalhar naquele gabinete, qual é que foi o sentimento do primeiro dia?

G5

Ahm... para meu caso foi um momento inédito, na verdade depois do período de formação e treinamento que tive na academia a expectativa era mesmo fazer face aquilo que podia fazer-me como o verdadeiro militar formado e nesta ordem de ideia, havia um

sentimento de de...um sentimento de euforia na perspectiva de que agora é a vez, é tudo ou nada. O que na verdade eu cultivava era mais o espírito da obediência e tentar fazer valer os aspeto da cultura militar, aqueles que eu aprendi na essência.

Mas pelo espírito da obediência ou pelo medo?

Risos...

Fala, ou tinha medo?

Não, na verdade nós fomos incutidos que o militar tem que ter certos parâmetros e são esses que me ajudaram a singrar-me.

Então o seu primeiro dia foi mesmo de expectativas?

Foi de expectativas, é verdade.

G6

Tendo terminado academia, já que depois curso eu me sentia capaz de trabalhar com pelotão ou de comandar qualquer subunidade,

É assim, vocês todos sentiam-se competentes, mas esse sentimento de competente quando chegaram na unidade alterou ou manteve?

O sentimento manteve, só que primeiro, como primeiro contacto para o meu caso, é aquele receio.

Tiveste receio?

Sim.

O calisto teve um sentimento de medo logo a primeira pese embora ele sentia-se competente?

Depois com tempo eu fui-me sentindo que, na verdade eu estava preparado.

Ai, Como é que você sentiu?

O primeiro dia foi um dia de muita expectativa, tive a sorte de ser afeto num lugar onde eu havia estagiado.

Pois... onde é que tinha estagiado a propósito?

No comando do exército.

Ok, então já conhecia a casa?

Já Conhecia a casa e os lugares onde acabamos estagiando foram exatamente por aqueles lugares onde acabei sendo afeto, por isso era uma casa mais ou menos familiarizada, o sentimento que tínhamos era aquele de trazer um background que pudesse dar um “*upgrade*”.

E isso aconteceu?

Esta a acontecendo.

G7

Eu não tive a sorte de ir comandar os pelotões nem, porque eu sou dos serviços. Fiz administração militar.

Mas sempre teve um sentimento?

Sim, tive um sentimento. Então, o meu desafio, o sentimento aliás que eu tive no meu primeiro contacto com o trabalho foi de tentar criar uma dinâmica em termos de inovação dos trabalhos como vinham fazendo, então para eu impor essa dinâmica em algum momento eu tinha um receio porque da forma como as coisas vinham fazendo, eu com as minha habilidades ou minhas inovações em algum momento poderia ser mal interpretado.

Portanto, foi um sentimento não de medo como tal, mas sentimento mais para ambientação, adaptação, não é?

Mas por andar do tempo as pessoas começaram a acreditar em me.

Então, todos vocês tiveram um sentimento de maior expectativa, e por conseguinte... a expectativa foi boa e maior.

G8

Foi bom, mas também na perspectiva também de dizer que, ok, eu venho de uma academia, que era uma instituição de reconhecido mérito na altura. Então havia essa questão de dizer o seguinte, não devo decepcionar.

Fora do medo, vocês vinham com um auto estima?

Tenho que dar o meu melhor, de modo que possa levar a bom alto o nome da academia, então isso também...

Também há aquela questão dos comentários que andam por aí. Você está vir, o primeiro produto, então as pessoas, tem uma...esse queremos ver como é que ele vai nos comandar. Então você fica com um desafio praticamente.

Naturalmente, acontece.

Então é o que fez com que a expectativa mesmo....

G9

Eu também ia dizer que ahm... tratava-se de... uma confiança da instituição não é... a instituição quando tira os graduados na academia, teve a expectativa de que olha, as Forças Armadas vai mudar. Primeiro por sermos o primeiro grupo não é... estamos a falar de uma situação em que a escola militar acabou deixando uma herança para academia e essa academia tirou o seu primeiro produto, não é, e era uma grande expectativa não só a nível da academia mas também a nível de... a nível de todo país nem, a formarem-se os primeiros graduados numa academia militar e a instituição esperava muito de nós e no mínimo que tínhamos que era não deixar de saldar essas expectativas fazer, razão pela qual com autoestima nos recebemos as missões que nos foram incumbidas.

Quais os pontos fortes e pontos fracos que depois de vocês estarem no terreno, acham agora que aqueles eram pontos fracos e pontos fortes são estes, haverá alguma opinião nisto?

G1

Ahm, na verdade nós tivemos uma formação que conjuntamente tinha um objetivo, moldar o homem de acordo com a situação do terreno, o terreno estou a me referir do próprio trabalho que nós esperávamos. Mas está claro que nem tudo aquilo que nós aprendemos é aquilo que nós encontramos ao longo do exercício das nossas funções. Como pontos fortes que nós podemos relevar é a capacidade ahm... da instituição que nós passamos de nos incutir aquilo que é o essencial dum militar para se comportar como deve ser em qualquer meio, independentemente do tipo de pessoas que você encontrar, saber lidar, é alguém ou um superior hierárquico que te trata mal ou é um chefe chato, de

acordo com as habilidades que nós encontramos, que nós tivemos na academia foi muito suficiente para superarmos qualquer tipo de liderança, então esse foi um ponto muito forte. Agora pontos fracos referentes ao próprio processo é que nem tudo aquilo que nós na verdade encontramos, ou nem tudo aquilo que nós ahm...esperamos que o trabalho no dê, é aquilo que nós estudamos, na verdade é uma aprendizagem de área que nós vamos fazendo no dia pós dia é preciso um pouco mais de esforço de modo que possamos juntar o útil ao agradável.

G2

Eu quero aliar-me ao colega, como ponto forte é de facto o leque de matéria que nos transmitiam na academia, muita informação, a vida militar era totalmente rígida, a obediência aos princípios, as normas era, era, era, era a ordem dia. Em contra partida nos vivíamos numa ilha, uma visão inundada...

Isso para ti é um ponto fraco?

É um ponto fraco, então durante os 5anos na academia nós não tínhamos conhecimento duma unidade militar, lembro-me uma vez que nós passamos pelo CIFE, mas foi um, um cheirinho. Então nós quando fomos ao encontro das unidades deparamo-nos com uma situação em que até assustávamos, que afinal acontece isto numa unidade, porque nós já, estávamos habituados... pensamos que a vida da unidade militar é aquilo que nós vivemos na academia. Então, se calhar se academia cria-se condições para que os seus estudantes, tenham um tempo enquanto estudantes ir passear nas unidades militares para ver como é que se vive numa unidade militar.

Esta questão está a rebater... Portanto precisamos na academia só para concordar consigo... Precisamos de fazer visita de estudo, intercâmbios... e até ir ao exterior

Sim, se possível.

G3

Sim, quanto aos pontos fortes, ahm...nós como.... Eu como a primeira semente não é, foi quase tudo o que aconteceu, nós por exemplo no tempo em que eu fui formado, nos tínhamos aulas do campo quase duas vezes por semana e aquilo que... que fortifica a disciplina de um militar. Nós tínhamos ahm... embora as cartas, e as navegações eram

ultrapassadas, mas tínhamos um exemplo concreto no campo, andando ao campo, é aquilo que dignifica um militar...

Realização do programa?

Exatamente! Agora os pontos fracos por me, eu acredito que talvez deve-se aliar ao facto de, algumas cadeiras que nós fomos apanhando no CPC, e depois vou mencionar as cadeiras, que deviam ser dadas até se calhar, agora é 4, o último ano é 4º ano, ao 4º ano, não é, ao 3º ano, devia se dar essa cadeira, aquela que se chama Norma da Vida Interna das Unidades, aquela que esta ali escrita, que explica o que é corneta numa unidade, o que é que deve fazer um sargento maior numa unidade. Essa cadeira devia se dar porque o comandante que sai da Academia, o primeiro-oficial... alferes nesse caso, ele enfrenta, não há outra coisa que ele enfrenta é o sargento que é adjunto dele, que é o pelotão nesse caso, então essa cadeira só nós encontramos, no...

Na escola prática?

Também não, fomos encontrar no tirocínio... no CPC.

No CPC, foram encontrar no curso de promoção a capitão e foi uma novidade para vocês o que não podia ser?

Não podia ser, aquilo devia ser uma cadeira dada na academia para o último ano. O outro aspeto é o Estado-maior, o Manual de Operações, Introdução de Operações Militares I, que fala do próprio Estado-maior, aquela cadeira deve -se dar ainda no 3º ano, porque aquilo dá-se no 1º ano em que...no 2º ano, nós ainda não temos a matéria do que... que nós estamos sérios...

Então sugeres que seja dado no 3º ano enquanto as pessoas já estão maduras

Exatamente.

G4

Para o meu caso em termos de pontos fortes, iria primeiro para a própria formação que nós tivemos, as competências que nós adquirimos na formação, que é aquela condição que nós nos sentimos capazes de comandar o pelotão e cumprir outras missões ao nosso nível, mas então em termos de pontos fracos, que eu consideraria também como ponto fraco, diria que aquilo que é a realidade que nos deparamos no terreno porque nós

estávamos a trabalhar com homens e depois eu fui ver que a linguagem em algum momento, entrava em contradição, a linguagem, nós tivemos uma linguagem que tivemos, isso estou a falar muito mais da doutrina. Estando na escola de sargento como uma instituição de ensino, algum momento nos deparávamos com essa divergência ou choque de linguagem, terminologia... Doutrinaria sim no exercício das funções, mas com tempo fomos nos enquadrando no meio, tendo em conta que no meio onde estávamos a trabalhar, sendo os primeiros da academia, eu tive essas dificuldade em termos de terminologia.

G5

Aliado a essa questão, eu não vou fugir muito do que os colegas estavam a explicar aqui, mas há uns pontos fortes que eu tenho aqui, que também provavelmente podem ser aqueles que coincidam com os outros. Mas, eu acho que quando se sai da academia, há uma perspectiva de que cada um...ou eu me sentia assim que tinha conhecimentos teóricos apetrechados para tal, para aquela formação que eu tive lá. Mas também o outro ponto forte é que me sentia que tinha requisitado ou tinha uma construção doutrinária sem registar nenhuma dúvida sobre aquilo que rege as Forças Armadas ou sobre aquilo que é a regra que um militar pode cumprir. Mas também eu descobri ou verifiquei alguns pontos fracos ahm...como relacionado a aquilo que estava a dizer Renito sobre algumas matérias, que são aquelas matérias que regem o cumprimento ou os regulamentos que normalizam a vida das unidades militares do País que na academia militar...Há uma vida que o estudante da academia vive e que quando sai, já vai desempenhar a sua função, vai encontrar outra vida, quer dizer outra face, mas também falta aqui dum intercâmbio da vida da academia, não é... dos estudantes ou quando você estiver na academia ter uma aproximação daquilo que é a vida, da...da vida real das Forças Armadas em vários cantos do país.

Nas instituições do ensino superior civis, há um programa que existe, eles chamam de férias no distrito, então penso que na academia também podemos ter férias nas unidades...vai na brigada vive, se é da infantaria vai a brigada.

Se pudesse agora, que aspetos melhoraria no curso de formação inicial? Então vocês estão a dizer-me que é preciso haver contacto, ahm... não é Maite, repeti-la mais uma vez?

G1

O contacto com as unidades, férias, o estudante sai de férias ou uma certa jornada, vai a unidade, vive a vida da unidade e volta para academia e retoma as aulas normalmente sem esperar o CPC, porque o período do CPC, é relativamente...

Sem esperar pelo tirocínio?

O tirocínio sim, porque o período do tirocínio é relativamente curto, sabendo que é o mesmo período em que o estudante tem que começar a escrever, então, fica mais focado em escrever a dissertação do trabalho final e menos o tempo de viver a vida da própria unidade.

G3

Sim, não é contrapor mas segundo a visão do colega, poderíamos ter problemas de tempo, olhando por essa segunda vaga de férias...ou férias na unidade, porque nós já temos um curto espaço de tempo que se aplica atualmente ao currículo da academia, que é de 3 anos. Aumentando mais, um período de mais ou menos dois, três meses já teríamos pouco tempo para as cadeiras curriculares, então olhando nessa perspectiva talvez podia-se propor, criar ou talvez aumentar mais um semestre para fazer-se esse tipo de coisa.

Não, eu não havia de concordar consigo porque esse aspeto pode ser salvaguardado nas férias que os estudantes tem, é dizer porque nós vivemos na base de ordem, dizer vai 15 dias na unidade e depois dai vai para casa.

G1

Fora disso, mesmo no meio do ano, ao invés nas férias, as pessoas... os estudantes irem para as suas casas, pode se fazer uma excursão, por exemplo sai o curso "x" vai numa determinada unidade e posto isto terminada as férias retomam a academia militar, isso é possível...é fazível sim e é bonito.

G9

Eu penso que há que se explorar essa ideia não é, as férias são sagradas razão pela qual, eu penso que as férias na sua totalidade numa unidade talvez frustraria nem... eu penso nos estudantes... porque o cadete apesar de estar a ser preparado nem...as férias foram instituídas necessariamente pela carga que eles vem sentido durante a formação. Então, as férias na totalidade eu penso que é uma sobrecarga mas tiramos 7 dias talvez, tendo em conta que é uma atividade que vai ser, rotina anual...

G7

Uma questão pontual... O estudante da academia esta a ser preparado para ser agente do estado e o agente de estado tem 30 dias de férias por ano não é, na academia temos férias no meio do ano e temos férias no final do ano que são de mais ou menos...45 dias por ano, então esses do mesmo ano podemos suprimir, porque quando ele terminar academia vai trabalhar 12 meses e ter 30 dias de férias, então pode começar a treinar lá na academia e ter férias só de 30 dias, os 15 dias vai na unidade.

G9

Razão pela qual eu frisava, não férias na sua totalidade

O que é que vocês acham, o que deve ser feito para melhorar a componente de formação inicial?

G9

Bem eu penso que...é uma necessidade integrar sim alguma coisa, é uma experiência que eu pessoalmente já vivi na África do sul, vive-se também em Zimbabwe que é adotar uma cadeira que tem a ver com etiqueta de boas maneiras, não é. Essa cadeira consiste em preparar um militar em..., no contacto com a sociedade principalmente civil e também como comportar-se em determinados eventos não é, isto não só ajuda a manter a imagem da instituição como também ajuda o próprio militar a saber se lidar em diversas tradições. Ele sabe dizer que eu aqui hoje, estou numa reunião, tem aqui entidades “x” “y” “z”, e o meu comportamento tem que ser esse. Ele deve saber onde fica o copo de água, o copo de vinho, o copo para sumo, não é, ele tem que saber a maneira de servir e não só como também a maneira de se apresentar, o seu vestuário não é, porque não podemos aparecer de “*jeans*” rasgadas numa reunião na presidência da república...sapatos, sem meias exatamente, ou sapatos com meias brancas, não é, são detalhes pequenos que nas outras universidades, África do sul, Zimbabwe, eles... risos... não estou a falar de meias brancas, essa é uma experiência que eu pessoalmente vivi na África do sul, ficamos pouco tempo não é, mas...exatamente é uma cadeira que eles colocam logo no principio, o oficial que esta entrar na academia, ele já esta a ter essa cadeira, aliás o camarada aqui estive no Zimbabwe, parece que ele viveu isso não é, etiqueta de boas maneiras, é uma experiência mesmo importante e necessária.

Os outros colegas daqui da sala concordam com isso?

G1 e G2

Concordamos

G3

Eu concordo porque, também este esta a ser formado para ser um oficial, e um oficial tem que ter uma apresentação apreciável na sociedade, tem que ter uma postura própria e por sinal será uma pessoa que vai lidar-se com aspetos ou com fóruns de grande relevância, então é preciso mostrar uma boa imagem, não só para dignificar a sua imagem pessoal mas também para a instituição, portanto pela qual ele vai desempenhar as suas funções.

G6

Eu... há uma cadeira que tivemos no 1º ano não é, que é chamada organização militar, organização militar em que consistia, consistia em atualizar as pessoas que estão a ingressar nas Forças Armadas, quais as unidades que nós temos as operacionais, quais são as bases, sub-bases o que é que são os regulamentos militares, só que o aspeto que devia se acrescentar, neste caso...só estou a olhar o que é que devia se acrescentar logo no primeiro ano, seriam as horas daquela cadeira, organização militar, porque nós vimos organização militar quase em um semestre. E falando das leis, que a organização militar tem leis, as unidades militares, todo o historial das FADM estão na organização militar e isso não chega, aquele período é muito pequeno para a pessoa que esta a entrar logo nas Forças Armadas é muito pequeno.

G4

Eu concordaria imenso com ele, e até aliado a isso, nós temos aqui, talvez até poderíamos colocar um outro problema. Outrora nós estamos a falar de uma formação de 5 anos, mas já tínhamos esse problema de o tempo ser curto para algumas cadeiras, eu não imagino já agora com essa redução já para 4, dizer estaremos cada vez mais a confinar, aquilo que talvez tínhamos que delatar um pouco mais. Então eu era de opinião que, talvez se mantivéssemos aquele...aquele...aquele tempo anterior de 5anos, bom seria salutar para a própria imagem da AM e o futuro oficial que de lá sai.

G8

Aliado a essa questão que o colega estava a expor aí, eu por experiência mesmo eu dou essa cadeira de organização militar, então o que devia acontecer é que a organização militar é semelhante aquilo que são os institutos lá fora, organização empresarial. Como é que uma instituição esta organizada. Como é que a organização de uma instituição se comporta. Então são esses aspetos que deveriam se focalizar mais na organização militar, eu acho que deveria ser assim, ao invés de aumentarmos o tempo, mas selecionar as matérias ligadas...aquilo que o militar precisa de saber na sua organização. Como é que a sua instituição funciona, quais são os objetivos da sua instituição, é isso que devia constar lá.

G5

Concordo plenamente com os colegas, mas queria acrescentar algum aspeto ao nível da própria especialidade, eu falo da especialidade de administração, eu acredito que existe uma certa lacuna para casos técnicos da própria especialidade quanto aos aspetos contabilísticos e outras coisas assim. Mas aprendemos, a contabilidade normal, mas a contabilidade das Forças Armadas tem alguns aspetos que só ela tem, seria salutar que nós introduzíssemos alguns aspetos que eu acredito que...esses aspetos eu tenho recebido alguns estagiários da ESFA, eles já vêm com alguns conhecimentos destes aspetos técnicos que na academia nos não temos.

**Portanto esses são os aspetos que melhorariam o curso de formação inicial não é?
Quais foram as principais competências que vocês mobilizaram primeiro?**

G5

Primeiro dizer que não é fácil diferenciar essas três competências, mas a primeira que nos foi solicitada é o saber fazer. Dai que fomos atribuídos tarefas e nós tivemos que executá-las de acordo com os conhecimentos que nós trazíamos. E, seguidamente nós tivemos que chamar a segunda que é o saber estar, na medida em que eu estou a fazer aquilo que eu sei fazer, devo-me comportar como deve ser, isso significa que um estudante, um oficial que veio da academia deve fazer as coisas como deve ser com uma postura de um oficial que vem da academia.

G6

Para me foi ao contrário, primeiro foi o saber ser porque, porque se eu chegasse, mostrasse que eu sei fazer qualquer coisa, logo a prior não teria aquilo que eu acho nem... que seria a humildade academia, porque ia lá para mostrar que eu sei fazer isso...então as pessoas não poderiam..., as pessoas iriam me encarar...então as pessoas...eu pensei, que podiam me encerrar e ou me interpretar de uma outra forma, então eu preferi...preferi...preferi primeiro.... Preferi primeiro mostrar essa competência de saber ser, como é que eu devia me apresentar.....mostrar o que afinal das contas eu sei fazer isso.

G1

Sim, falando daquilo que é a minha realidade para me, primeiro foi saber estar...saber ser queria dizer, depois saber fazer, são as duas competências que eu numa primeira fase....

Para me a primeira competência que... foi um choque foi de saber fazer, porque quando eu cheguei na repartição de pessoal onde eu trabalho até então, muitas coisas que se faziam de forma arcaica e ultrapassada em algum momento eu tinha que mostrar, como tem que se fazer no sentido de as coisas andarem bem e serem bem-feitas.

Para me foi saber “saber”, para saber fazer... Saber “saber” para ter primeiro as condições mínimas ou básicas de como se faz, saber “saber”, depois saber fazer.

G2

Eu penso que os fatores dependem, os fatores dependem de cada caso. Mas o primeiro fator depende do ambiente de trabalho...ambiente de trabalho é o grande fator que vai influenciar no desenvolvimento das competências. O segundo é o tipo de líder, é alferes que sai da academia naturalmente que não vai trabalhar isolado, em muitos casos vai trabalhar com o seu superior hierárquico. Há um “*slogan*” que tivemos quando saímos da academia, que nunca esqueci-me foi andar ao passo da unidade... Então... então o tipo de líder, há líderes que de facto aceitam passar o testemunho facilmente e há outros líderes que...tem uma forma diferente de passar o testemunho mas para me acima de tudo o fator é o ambiente de trabalho.

Tens algo ao contrário de tudo que se disse aqui?

G7

Não é bem ao contrário, mas na minha ótica uns aspetos fundamentais que podem melhorar o desenvolvimento de competências é elevar a questão do clima organizacional,

se o clima é favorável para exercermos aquelas que são as nossas funções, aquilo que nós sabemos fazer, de certeza que vamos desenvolver as nossas competências num ambiente um pouco saudável.

Tendo em conta as vossas experiências de comando e liderança, o que propõem para o aperfeiçoamento de competência de comando e liderança? O que tem a dizer, como aspetos conclusivos?

G4

Ahm... para aperfeiçoar o comando e liderança, na academia, nós fizemos exercícios de comando e liderança entre colegas isso torna o trabalho um pouco mais fácil, mas se nós experimentássemos colocar o oficial que esta sendo formado a liderar...academia tem componente fixa que não tem nenhum vinculo com os próprios estudantes, colocarmos o estudante da academia a liderar, a comandar aquela componente fixa como oficial dia por exemplo, isso iria aperfeiçoar bastante no comando e liderança do oficial na sua...na execução das suas atividades, porque quando nós saímos, este é um dos aspetos que torna-se um detalhe muito grande que eles querem ver este oficial que nós temos... quando chega na unidade como ele lida diante da tropa nem, a tropa digamos soldados, os nossos subordinados, como é que ele lida, como é que vai agir nessas situações. O estudante da academia sai com aquela situação de que opah... eu sei, porque ele está habituado a liderar os seus colegas, mas diante dos seus colegas e seus subordinados que não conhece a situação torna-se um pouco mais diferente.

G6

Para me diria que para o aperfeiçoamento, neste caso ao oficial já formado...no caso das instituições de ensino, eu estou na escola dos sargentos, nós recebemos oficiais que vem da academia militar, então para aperfeiçoamento do comando e chefia, neste caso na área de liderança eu propunha que, eles num primeiro contacto tenham um pelotão para comandar, porque temos tido casos que não tem recebido pelotão, vai diretamente para auxiliar as aulas. Então, propunha que primeiro tenham o contacto de comandar o pelotão, receber um efetivo para comandar.