

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**O Piloto Aviador Militar:
Traços Disposicionais, Características Adaptativas e
História de Vida**

Cristina Paula de Almeida Fachada

**DOCTORAMENTO EM PSICOLOGIA
Área de Especialização em Psicologia Social**

2015

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**O Piloto Aviador Militar:
Traços Disposicionais, Características Adaptativas e
História de Vida**

Cristina Paula de Almeida Fachada

Tese orientada pelos Professor Doutor Luís Alberto Santos Curral e Professor Doutor Telmo Ventura Mourinho Baptista, especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor em Psicologia, área de especialização em Psicologia Social.

O texto constante neste documento, corresponde a estudos realizados no âmbito de trabalho de doutoramento, sendo responsabilidade da autora e não se constituindo assim doutrina oficial da Força Aérea Portuguesa.

Agradecimentos

Embora tratando-se de um trabalho individual, a realização desta tese de doutoramento só foi possível com a confiança, o apoio, o incentivo e o contributo de diversas pessoas. Por esta razão, desejo expressar o meu honesto reconhecimento e franco agradecimento a todos que nela participaram, de uma forma mais e menos directa. Ciente de que algumas injustiças posso cometer – certamente por omissão, considerando que ao longo destes mais de três anos várias foram as pessoas que comigo cooperaram para a condução deste projecto – teço, desde já, o meu sincero pedido de desculpa e um particular obrigada. Iguamente verdadeiros e sentidos, são os agradecimentos que seguidamente endereço.

Por um lado, aos meus professores, Professor Doutor Luís Alberto Santos Curral (meu orientador) e Professor Doutor Telmo Ventura Mourinho Baptista (meu co-orientador), pela competência científica e valiosa partilha do saber, pela visão crítica e norteada para o aperfeiçoamento constante desta investigação, pelo tempo dispensado e pela amabilidade e boa-disposição com que sempre me receberam.

Por outro lado, à Força Aérea Portuguesa, por todos os desafios que me tem propiciado.

A Sua Excelência o Senhor General Piloto Aviador José António de Magalhães Araújo Pinheiro, Chefe de Estado-Maior da Força Aérea, pelo inestimável voto de confiança com que sempre me agraciou, e que neste trabalho de investigação se repercutiu no modo entusiasta como o acolheu e na forma célere (*Mach 9*) como autorizou a sua concretização.

A Sua Excelência o Senhor Tenente-General Piloto Aviador José Manuel Pinheiro Seródio Fernandes, Comandante do Comando de Pessoal da Força Aérea, por todo o inexcedível crédito que tem em mim continuamente depositado, e que, neste doutoramento, se reflectiu no honroso convite que me endereçou para a sua realização e nos repetidos incentivos para a sua finalização.

A Sua Excelência o Senhor Major-General Piloto Aviador Joaquim Manuel Nunes Borrego, Comandante da Academia da Força Aérea (AFA), pelas reflectidas palavras de orientação e de incentivo com que desde sempre me elevou, e que, sobretudo no desenvolvimento desta tese, foram por mim ainda mais profundamente sentidas e determinantes para a sua conclusão.

Ao Senhor Coronel Técnico de Informática José Manuel Carvalho Ribeiro, pelo constante encorajamento que me endereçou desde o primeiro dia em que abracei este desafio, e que, particularmente nos momentos mais árduos, se revelou deveras edificante para o seu bom termo.

Ao Senhor Coronel Piloto Aviador Armando José Bispo dos Santos, pelo incessante interesse e apoio que sempre tem demonstrado por vários dos projectos que tenho vindo a desenvolver, e que, no presente caso, se reflectiu no seu ainda mais continuado incitamento para uma condução a bom porto, ou adaptado ao contexto aeronáutico, a bom aeroporto.

Ao Senhor Coronel Engenheiro Aeronáutico José Manuel Freitas Santiago, pela sua maneira de estar e de me liderar (durante vários meses, como meu director, na Direcção de Ensino da Academia), que se reflectiu numa inexcelável compreensão e generosidade para com a minha forma de desempenhar as inúmeras tarefas e missões para que era nomeada, concedendo-me uma grande liberdade para gerir o meu tempo e uma maior autonomia para articular o cumprimento da totalidade das minhas incumbências.

Ainda aos meus supracitados comandantes e superiores hierárquicos, a que acrescem Suas Excelências o Senhor Tenente-General Piloto Aviador Carvalho Cordeiro, o Senhor Major-General Piloto Aviador Queiroz dos Reis, o Senhor Major-General Piloto Aviador Martins Rodrigues e o Senhor Brigadeiro-General Piloto Aviador António Branco, e os Senhores Coronel Piloto Aviador Paulo Mateus, Coronel Técnico de Manutenção de Material Aéreo Bento Lopes e Tenente-Coronel Técnico de Manutenção de Material Aéreo José Nuno Pereira, que pelo seu exemplo de estar, comandar e/ou trabalhar, são para mim figuras de referência, que de modo verdadeiramente edificante têm contribuído para o meu crescimento enquanto Oficial.

Aos meus 10 entrevistados, pela total prontidão e abertura com que acederam partilhar as suas histórias de vida – um gesto de indelével confiança para com a minha pessoa, que para sempre guardarei na minha história de vida. Aos 86 oficiais pilotos aviadores (adstritos às Esquadras de Voo 101, 103, 201, 301, 501, 502, 504, 552, 601, 751 e 802) e aos meus 144 ex-alunos (designadamente, aqueles que ingressaram na AFA entre os anos lectivos de 2005/06 e 2011/12), que, sem demoras e prescindindo de algum do seu precioso tempo, anuíram a integrar este estudo. Sem a vossa participação esta tese não teria sido possível concretizar.

Por outro lado ainda, à D. Maria da Graça Barreiros e a Sua Excelência o Senhor Major-General Médico Pedro Barreiros, pela atenção, interesse e carinho com que sempre me acompanharam, e que, em tempos idos, se constituiu como o *trigger* da minha decisão em concorrer para Oficial da Força Aérea Portuguesa.

E como os últimos são os primeiros, um obrigada muito especial à minha família, meu valiosíssimo balão de oxigénio e imensamente precioso porto de abrigo, cuja presença, na minha narrativa, vai naturalmente muito além deste trabalho. Um obrigada pela vossa inesgotável paciência, tolerância e compreensão para lidar com as minhas repetidas faltas de disponibilidade ao longo deste tempo, e com os meus momentos mais difíceis e críticos. Um obrigada pela vossa incondicional cumplicidade, disponibilidade para me apoiar, vivida sabedoria, repetidas e preciosíssimas sugestões e revisões. Um obrigada pelo vosso sempre presente, e para mim tão determinante, optimismo e encorajamento. Enfim, um **obrigada** pelo que já outrora escrevi:

A vossa maravilhosa forma de ser e estar junto de mim. Convosco,
my treasured trio, tudo faz mais sentido. E com o nosso 4-patinhas, tudo se torna bem mais divertido.

A Todos, o meu Bem Hajam!

Dedicatória

To My Treasured Trio

Página intencionalmente deixada em branco

Resumo

É objectivo da presente tese de doutoramento contribuir para a compreensão do desempenho distintivo do Oficial Piloto Aviador da Força Aérea Portuguesa (FAP). Este propósito teve como referência o modelo integrativo de McAdams e Pals (2006), assente no quadro conceptual da história de vida de McAdams (1993, 1996, 2001). A sua operacionalização partiu da avaliação da adequação das variáveis de orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991) ao contexto da FAP, e desenvolveu-se pela investigação das suas relações e pela sua articulação com a análise narrativa das histórias de vida destes militares.

No *primeiro estudo*, de cariz quantitativo, realizou-se um trabalho inicial de adaptação e validação dos instrumentos de medida destinados a avaliar as três variáveis acima identificadas, designadamente a Escala de Orientação para o Objectivo (VandeWalle, 1997), o Questionário Revisto de Auto-liderança (Houghton & Neck, 2002) e a Escala de Compromisso Organizacional (Allen & Meyer, 1990). Para tal, utilizaram-se duas amostras. Uma de 29 alunos da Academia da Força Aérea (AFA) para o estudo de adaptação. Outra de 230 respondentes (144 alunos da AFA e 86 pilotos aviadores da FAP) para o de validação. Os modelos de medida encontrados suportaram a estrutura factorial teorizada para: (i) a orientação para o objectivo por VandeWalle (1997) e Watson, Meade, Surface e VandeWalle (2007), i.e., três variáveis latentes (aprendizagem, desempenho de provar e desempenho de evitamento) carregadas com um total de 11 (das 13 originais) variáveis manifestas; (ii) a auto-liderança por Houghton (2000) e Houghton e Neck (2002), i.e., três variáveis latentes (estratégias focadas no comportamento, estratégias focadas nas recompensas naturais e estratégias de regulação do pensamento) carregadas com um total de 22 (das 35 originais) variáveis manifestas; (iii) o compromisso organizacional por Allen e Meyer (1990) e Meyer e Allen (1991), i.e., três variáveis latentes (compromisso afectivo, normativo e calculativo) carregadas com um total de 17 (das 19 originais) variáveis manifestas. Um conjunto de evidências que serviram ainda de base aos dois estudos seguintes.

No *segundo estudo*, igualmente quantitativo, verificou-se que a orientação para a aprendizagem, sob o efeito de mediação da auto-liderança, contribuía para a explicação do desempenho académico dos alunos ($n = 144$), bem como para a explicação do compromisso organizacional afectivo e normativo da totalidade dos 230 respondentes. Um conjunto de resultados que justificaram o relevo em incluir estas três variáveis no estudo do desempenho distintivo destes militares.

O *terceiro estudo*, também quantitativo, permitiu identificar as mudanças que as três variáveis evidenciadas no estudo anterior tendem a sofrer ao longo da carreira destes militares. Para tal, seguiu-se um desenho quasi-longitudinal, elencando, numa lógica desenvolvimentista,

cinco coortes: 84 alunos em fase *ab initio* da sua formação (1.º ano), 35 alunos finalistas do curso de pilotagem (4.º ano), 25 alunos em estágio de pilotagem (tirocinantes), 72 Oficiais Capitães/Subalternos pilotos operacionais no activo e 14 Oficiais Superiores pilotos operacionais no activo. Em termos de resultados: (i) os alunos do 1.º ano, independentemente da área de especialização que se encontravam a frequentar, não revelaram diferenças significativas; (ii) os alunos do 1.º ano e os alunos tirocinantes, comungando um ingresso numa nova realidade, foram os que, entre si, apresentaram valores médios mais próximos nas três dimensões estudadas; (iii) os alunos do 4.º ano, de entre todos os coortes analisados, foram os que revelaram valores médios mais baixos nas dimensões investigadas; (iv) o maior vínculo emocional e desejo em permanecer na Instituição exibido pelos oficiais pilotos aviadores associou-se pela positiva ao factor idade/antiguidade, e pela negativa a uma insatisfação com a diminuição de experiências de trabalho gratificantes, de missões desafiantes, e de oportunidades profissionais que reforcem o sentimento de realização profissional e de confirmação das expectativas inicialmente definidas. Um conjunto de resultados que permitiram ainda sublinhar o que já havia sido concluído no estudo anterior acerca da importância de levar em consideração o papel destas três variáveis no estudo do desempenho distintivo destes militares.

O *quarto estudo*, com uma natureza essencialmente qualitativa, revelou-se determinante para aprofundar e acurar o conhecimento até então reunido, porque permitiu perceber melhor os esquemas que os pilotos aviadores de diferentes gerações têm utilizado para dar sentido à sua história de vida. Tendo por base a realização de entrevistas autobiográficas guiadas a oficiais pilotos aviadores das gerações passada (3 Oficiais Gerais em situação de reserva/ reforma), presente (4 Oficiais Gerais e Oficiais Superiores no activo, a voar), e futura (3 Oficiais Capitães e Oficiais Subalternos no activo, a voar), identificaram-se várias semelhanças nos esquemas organizativos destes militares. Semelhanças em categorias emergentes (i.e., categorias definidas após uma análise preliminar da informação recolhida nas 10 narrativas) e categorias *a priori* (i.e., categorias definidas num momento anterior à análise, tendo por base quadros conceptuais). No tocante a categorias emergentes, encontraram-se seis: voo; exercício de funções de comando e liderança; valores morais/princípios, normas e código de conduta; esfera familiar; ingresso na FAP; e falecimento de camaradas em voo. Relativamente a categorias *a priori*, seguiram-se dois grandes focos de análise. De um lado, as evidências recolhidas nos estudos anteriores, i.e., orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional afectivo e normativo. De outro lado, o proposto por McAdams (1996) e McAdams et al. (2004), i.e., tom emocional, temas motivacionais e complexidade narrativa.

Palavras-chave: Orientação para o objectivo; Auto-liderança, Compromisso organizacional; História de vida; Narrativa; Entrevista autobiográfica guiada.

Abstract

This thesis aims to understand the distinctive performance of the Portuguese Air Force (PrtAF) officers, namely the military pilots. Using the integrative model of McAdams and Pals (2006), based on the conceptual framework of McAdams (1993, 1996, 2001) life story, the present thesis evaluates the adequacy of goal orientation (Brett & Vandewalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu, 2008; Vandewalle, 1997), self-leadership (Houghton, 2000; Houghton & Neck, 2002) and organizational commitment (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991) to the context of the PrtAF. It also examines these variables regarding relationships amongst them, as well as their linkage with the life stories and the narratives of those military pilots.

The first study, with a quantitative nature, was developed as an initial work of adaptation and validation of the measuring instruments to assess the three variables identified above, specifically, Goal Orientation Scale (VandeWalle, 1997), Revised Self-Leadership Questionnaire (Houghton & Neck, 2002) and Commitment Scale in Workplace (Allen & Meyer, 1990). To this purpose, two samples were used. The adaptation phase sampled 29 students from the Air Force Academy (AFA) and the validation phase sampled 230 respondents (144 students of the AFA and 86 PrtAF pilots). The measurement models found were consistent with the factor structures conceptualized for: (i) goal orientation by VandeWalle (1997) and Watson, Meade, Surface, and VandeWalle (2007), i.e., 11 (from the initial 13) manifest variables loaded on three latent variables (learning, prove performance and avoid performance); (ii) self-leadership by Houghton (2000) and Houghton and Neck (2002), i.e., 22 (from the initial 35) manifest variables loaded on three latent variables (behavior focused strategies, natural reward strategies, and thought pattern strategies); (iii) organizational commitment by Allen and Meyer (1990) and Meyer and Allen (1991), i.e., 17 (from the initial 19) manifest variables loaded on three latent variables (affective, normative and continuance). These results also served as a starting point for the following two studies.

The second study, also quantitative, showed that learning goal orientation predicted performance (in the 144 sampled AFA students) and organizational commitment (namely, affective and normative commitment in the 230 PrtAF respondents, i.e., 144 AFA students plus 86 PrtAF pilots). Moreover, self-leadership natural reward strategies mediated the relationship between learning goal orientation and academic performance, and self-leadership skills mediated the relationship between learning goal orientation and affective and normative commitment. These results also highlighted the importance of taking into account the study of these dimensions in order to achieve the aim of this thesis.

The third study, also quantitative, identified the changes that the three variables emphasized in the previous study tend to suffer throughout the military career. As such, a quasi-longitudinal study was designed. Following a developmental logic, five cohorts were determined: 84 students

in *ab initio* phase of their training (1st years), 35 students of the pilot course (4th years), 25 students in pilot training (final training/trainees), 72 active duty operational pilots (ranked as Lieutenant or Captain), and 14 active duty operational pilots (ranked as Major or above). In terms of results: (i) 1st year students, regardless of their area of expertise, showed no significant mean differences; (ii) 1st year and pilot training students, sharing the beginning of a new reality, amongst all cohorts, showed the closest mean values in the three dimensions studied; (iii) 4th year students, amongst all cohorts, presented the lowest mean values in the investigated dimensions; (iv) the emotional bond and the desire to stay in the organization showed by military pilots were positively associated with age/military seniority and negatively associated with dissatisfaction. Dissatisfaction due to a decrease in rewarding work experiences, in challenging missions, and in professional opportunities that enhance the sense of fulfillment and that confirm the expectations initially set. These results reinforced the aforesaid, concerning the importance of studying the role of these three variables on the distinctive performance of the military pilots.

The fourth study, essentially qualitative, was crucial to deepen and to specify the knowledge gathered in the above studies, because it allowed a better understanding of the schemas that different generations of military pilots have used to give meaning to their life stories. Based on data collected from guided autobiography interviews to military pilots of past generations (3 Generals in reserve duty/retired), present generations (4 Generals and Senior Officers in active duty) and future generations (3 Captains and Lieutenants in active duty), several similarities in the psychological schemas of these military were identified. Similarities related to emergent categories (i.e., categories established following some preliminary examination of the data collected from the 10 narratives) and to *a priori* categories (i.e., categories established prior to the analysis based upon some conceptual theory). In relation to emerging coding, six categories were found: flying; leadership and command; moral values/principles and code of conduct; family context; joining the Air Force; and the death of fellow military pilots in flight. Regarding to *a priori* coding, two major lines of analysis were followed: predefined categories in line with data collected in previous studies, i.e., learning goal orientation, self-leadership, and affective/normative organizational commitment; and predefined categories in accordance with McAdams (1996) and McAdams et al. (2004), i.e., emotional tone, motivational themes and narrative complexity.

Key words: Goal Orientation; Self-Leadership; Organizational Commitment; Life Story; Narrative; Guided Autobiography Interview.

Índice

Parte I – Introdução e Objectivos	5
Capítulo 1: Introdução Teórica e Apresentação dos Estudos	7
1.1 Estado da Arte e Introdução Teórica	9
1.1.1 Orientação para o objectivo	9
1.1.2 Auto-liderança	13
1.1.3 Compromisso organizacional	19
1.1.4 História de vida	27
1.2 Apresentação Integrada dos Estudos	32
Parte II – Estudos sobre o Piloto Aviador Militar	37
Capítulo 2: Adaptação e Validação dos Instrumentos de Medida da Orientação para o Objectivo, Auto-Liderança e Compromisso Organizacional para o Contexto da Força Aérea Portuguesa (Estudo 1)	39
2.1 Introdução	39
2.2 Método	41
2.2.1 Participantes e procedimento	41
2.2.2 Medidas	42
2.3 Resultados	43
2.3.1 Adaptação dos instrumentos de medida	43
2.3.2 Validação da estrutura factorial dos instrumentos de medida	44
2.4 Discussão	49
2.5 Limitações, Estudos Futuros e Considerações Práticas	51
Capítulo 3: O Efeito de Mediação da Auto-liderança na Relação da Orientação para o Objectivo com o Desempenho e com o Compromisso Organizacional no Contexto do Piloto Aviador da Força Aérea Portuguesa (Estudo 2)	53
3.1 Introdução	53
3.1.1 Análise da relação da orientação para o objectivo com o desempenho	54

3.1.2	Análise da relação da auto-liderança e da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho.....	55
3.1.3	Análise da relação da orientação para o objectivo e da auto-liderança com o compromisso organizacional	57
3.2	Método	59
3.2.1	Participantes e procedimento	59
3.2.2	Medidas	60
3.2.3	Análise estatística.....	62
3.3	Resultados	63
3.3.1	Modelo de medida	63
3.3.2	Estatística descritiva.....	63
3.3.3	Modelo de mediação	64
3.4	Discussão.....	74
3.5	Limitações, Estudos Futuros e Considerações Práticas	76

Capítulo 4: Oficial Piloto Aviador Militar – Estudo Comparativo entre Alunos e Operacionais de Pilotagem ao Nível da Orientação para o Objectivo de Aprendizagem, Auto-liderança e Compromisso Organizacional (Afectivo e Normativo) (Estudo 3)

4.1	Introdução	79
4.1.1	Orientação para o objectivo (de aprendizagem) no contexto do piloto aviador	80
4.1.2	Auto-liderança no contexto do piloto aviador.....	81
4.1.3	Compromisso organizacional no contexto do piloto aviador.....	83
4.2	Método	85
4.2.1	Participantes e procedimento	85
4.2.2	Medidas	86
4.2.3	Desenho quasi-longitudinal do presente estudo.....	88
4.2.4	Análise estatística.....	90
4.3	Resultados	90
4.3.1	Modelo de medida	90
4.3.2	Estatística descritiva	91
4.3.3	Testes das hipóteses.....	92
4.4	Discussão.....	97
4.5	Limitações, Estudos Futuros e Considerações Práticas	101

Capítulo 5: A(s) Narrativa(s) do Oficial Piloto Aviador de Diferentes Gerações da Aviação Militar Portuguesa (Estudo 4)	105
5.1 Introdução	105
5.1.1 Modelo integrativo McAdams e Pals	106
5.1.2 Memória autobiográfica e a investigação autobiográfica (guiada).....	107
5.1.3 Estrutura do presente estudo	111
5.2 Método	111
5.2.1 Participantes e procedimento	111
5.2.2 Medida.....	111
5.2.3 Codificação das narrativas	113
5.2.4 Análise de conteúdo	114
5.3 Resultados	114
5.3.1 Análise de conteúdo de categorias emergentes (temáticas principais)	115
5.3.2 Análise de conteúdo das categorias <i>a priori</i> da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional afectivo e normativo.....	122
5.3.3 Análise de conteúdo das categorias <i>a priori</i> baseadas no quadro conceptual de McAdams	127
5.4 Discussão.....	134
5.5 Limitações, Estudos Futuros e Considerações Práticas	138
Parte III – Conclusões sobre o Piloto Aviador Militar	141
Capítulo 6: Resumo Integrado dos Principais Resultados	143
6.1 Apresentação Integrada dos Resultados Encontrados nos Quatro Estudos Realizados	143
6.2 Considerações Metodológicas, Limitações e Estudos Futuros	148
Capítulo 7: Conclusões e Implicações	153
7.1 Implicações Teóricas	153
7.2 Implicações Práticas	154
Referências Bibliográficas	159

Página intencionalmente deixada em branco

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Motivações e níveis de auto-identidade associados ao compromisso organizacional	23
Tabela 2 – Variáveis manifestas de auto-liderança eliminadas (n = 8)	47
Tabela 3 – Estrutura do modelo de medida da auto-liderança após estudo de validação (variáveis latentes e manifestas).....	48
Tabela 4 – Estatística descritiva e correlações para todas as variáveis.	63
Tabela 5 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o desempenho com o desempenho	65
Tabela 6 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o desempenho	67
Tabela 7 – Efeitos totais da relação da orientação para o desempenho (provar/evitamento) com o compromisso organizacional	69
Tabela 8 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o compromisso organizacional	70
Tabela 9 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o compromisso afectivo	72
Tabela 10 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o compromisso calculativo	72
Tabela 11 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o compromisso normativo	73
Tabela 12 – Estatística descritiva e correlações para todas as variáveis	91
Tabela 13 – Estatística descritiva e efeito quasi-longitudinal da orientação para o objectivo de aprendizagem.	92
Tabela 14 – Estatística descritiva e efeito quasi-longitudinal da auto-liderança.	94
Tabela 15 – Estatística descritiva e efeito quasi-longitudinal do compromisso organizacional. ...	96
Tabela 16 – Identificação das categorias emergentes/temáticas principais nas 10 autobiografias guiadas	117
Tabela 17 – Resumo da análise das categorias emergentes/temáticas principais presentes nas 10 narrativas	120
Tabela 18 – Resumo da análise das categorias <i>a priori</i> baseadas no quadro conceptual de McAdams.	127
Tabela 19 – Análise de conteúdo exemplificativa da codificação dos temas motivacionais	129
Tabela 20 – Análise de conteúdo exemplificativa da codificação da complexidade.	131

Página intencionalmente deixada em branco

Índice de Figuras

Figura 1 – Representação esquemática dos quatro estudos efectuados	36
Figura 2 – Análise comparativa de três modelos conceptuais de auto-liderança	50
Figura 3 – Modelo de mediação na amostra dos alunos de pilotagem da Academia	68
Figura 4 – Modelo de mediação final na amostra de alunos de pilotagem e de pilotos operacionais da FAP.....	74

Página intencionalmente deixada em branco

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Testes <i>Post Hoc</i> da orientação para o objectivo de aprendizagem	93
Gráficos 2 (a, b e c) – Testes <i>Post Hoc</i> das três (sub)escalas de auto-liderança.....	94
Gráficos 3 (a e b) – Testes <i>Post Hoc</i> do compromisso organizacional, componentes afectiva e normativa	96

Página intencionalmente deixada em branco

Apresentação do Projecto

A presente tese de doutoramento **contribui** para um conhecimento claramente mais alargado e aprofundado da realidade aeronáutica militar portuguesa numa matéria que lhe é particularmente significativa, a pilotagem.

A sua escolha residiu fundamentalmente no facto de se tratar de um contexto muito particular. Isto é, o contexto aeronáutico castrense, tipicamente associado, para além de todas as características únicas da condição militar (por exemplo, disponibilidade 24 horas por dia, sete dias por semana, 365 dias ao ano; reiteradas deslocações e destacamentos; e, no limite, o desempenho de missões com risco para a própria vida), a uma formação muito exigente (de piloto aviador) e a um tipo de operação percebido como bastante rigoroso. No fundo, a uma elevada capacidade de adaptação dos seus operacionais a diferentes situações. Um contexto cuja singularidade torna o elemento humano – geralmente visto como um recurso-chave de qualquer organização – como um bem ainda mais essencial, cujos elevados padrões de proficiência importa salvaguardar e potenciar e, também por isso, um bem cuja presença importa reter.

Neste âmbito, e inserida na área da Psicologia Social – que visa o estudo da influência do outro, ou das variáveis sociais, sobre os pensamentos, percepções, motivos, comportamentos e atitudes do indivíduo, bem como dos fenómenos intergrupais (*American Psychological Association*, 2014) –, é **objectivo** desta investigação estabelecer um saber mais robusto sobre o Oficial Piloto Aviador (PILAV) da Força Aérea Portuguesa (FAP), a fim de melhor compreender, e se possível ainda mais reforçar, o desempenho distintivo deste militar.

No **plano teórico**, este objectivo tem como referência o modelo integrativo de McAdams e Pals (2006), assente no quadro conceptual de McAdams (1993, 1996, 2001) e operacionalizado num conjunto de cinco princípios destinados a apreender a pessoa como um todo. Um modelo aplicável a diferentes âmbitos, entre os quais a psicologia social (McAdams & Pals, 2006). Por outras palavras, um modelo que advoga que a compreensão da individualidade e do comportamento humano, e, em sentido lato, do Ser Humano, passa: por entender a *evolução e natureza humana* e determinar o que é comum à espécie (Princípio 1); por observar os indivíduos em termos quer de *traços disposicionais*, ou seja, daquilo que é próprio da pessoa, revelando-se mais estável, geral, incondicional e não contextualizado (Princípio 2), quer de *adaptações características*, ou seja, daquilo que é mais dependente e contextualizado no tempo, nas situações e/ou nos papéis sociais (Princípio 3), quer, ainda, da forma como organizam e constroem as suas *narrativas integrativas de vida* (Princípio 4); e por perceber como a *cultura* (Princípio 5) faz sentir o seu efeito (McAdams & Pals, 2006). Um efeito que pode ser de nível: profundo, sobre a forma

como a narrativa é vivida; elevado, sobre o conteúdo e o *timing* das adaptações características; e modesto, sobre o fenótipo dos traços (McAdams & Pals, 2006).

A um **nível prático**, este objectivo passa pelo estudo de dimensões adaptativas e de auto-regulação com reconhecido impacto sobre o desempenho e o meio militar, em comunhão com o estudo dos esquemas que os indivíduos utilizam como forma de estruturar a sua narrativa. Um objectivo operacionalizado, num plano ainda mais prático, no estudo das variáveis disposicionais e situacionais da orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991), em articulação com o estudo narrativo das histórias de vida (McAdams, 1993, 1996, 2001).

Neste enquadramento, são aqui apresentados quatro *estudos*. O **Estudo 1**, destinado a responder ao requisito metodológico de adaptação e validação dos instrumentos de medidas destinados a avaliar estas variáveis para o contexto da FAP. Uma vez validados estes instrumentos, o **Estudo 2**, conceptualizado para avaliar a existência de mais-valias (face ao objectivo desta investigação) na análise das variáveis da orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional. A confirmarem-se estas mais-valias pelo segundo estudo, é pretensão do **Estudo 3** investigar se estas três variáveis sofrem mudanças ao longo da carreira militar do piloto aviador, desde a data do seu ingresso, como aluno da Academia, até ao seu exercício funcional, como Oficial operacional afecto à pilotagem. O **Estudo 4**, pensado como forma de enriquecer e acurar a compreensão resultante dos estudos anteriores, está votado à análise de diversidades e semelhanças nos esquemas organizativos que diferentes gerações de pilotos aviadores operacionais têm utilizado para dar sentido às suas experiências de vida. Para o efeito, agregando as evidências estatisticamente significativas encontradas e discutidas nos primeiros estudos e recorrendo à análise de conteúdo, é seu propósito identificar, nas narrativas de pilotos aviadores de diferentes gerações, a presença de categorias emergentes e de categorias *a priori*. Estas últimas tendo por base duas fontes. De um lado, os resultados encontrados nos *Estudos 2 e 3*, e de outro lado, o quadro teórico de McAdams (1993, 1996, 2001), reflectido no tom emocional, temas motivacionais e complexidade narrativa (McAdams, 1996; McAdams et al., 2004; McAdams et al., 2006).

A última mais-valia deste trabalho de doutoramento decorre da inclusão de uma aproximação menos usual na metodologia de investigação comumente seguida na Psicologia Social e na Aeronáutica Militar, em geral, e na compreensão do desempenho distintivo do piloto aviador militar português, em particular. Em concreto, uma abordagem assente numa metodologia que combina métodos nomotéticos e análises estatísticas essencialmente quantitativas com métodos ideográficos e análises de conteúdo fundamentalmente qualitativas.

O presente documento encontra-se dividido em três partes.

Na *Primeira Parte*, especificamente no Capítulo 1, é realizada uma revisão de literatura sobre os principais conceitos aqui aquilatados, visando a contextualização de evidências empíricas publicadas e importantes para a investigação em curso, a análise de antecedentes e consequentes das variáveis estudadas, bem como da sua natureza predisposicional (traço) e/ou situacional (estado), e as relações entre as variáveis. Este Capítulo termina com a adução sumária dos principais objectivos e da metodologia utilizados em cada um dos estudos realizados, seguida pela sua apresentação integrada.

A *Segunda Parte* – Capítulos 2, 3, 4 e 5 –, é constituída pelos quatro estudos desenvolvidos no âmbito desta tese de investigação. Uma vez que estes estudos irão ser submetidos a revistas científicas (nacionais e internacionais), a sua estrutura é conforme com o formato de um artigo científico.

A *Terceira*, e última *Parte*, é composta pelos Capítulos 6 e 7. No Capítulo 6 são elencados um resumo integrado dos principais resultados dos três estudos e uma discussão de considerações metodológicas, limitações e propostas de possíveis abordagens a realizar em estudos futuros. No Capítulo 7 são descritas as principais conclusões advindas desta tese e as suas implicações teóricas e práticas.

No corpo final do trabalho, apresentam-se as *Referências bibliográficas*.

Página intencionalmente deixada em branco

Parte I – Introdução e Objectivos

Página intencionalmente deixada em branco

Capítulo 1:

Introdução Teórica e Apresentação dos Estudos

Apesar de já terem passado vários anos desde a minha entrada na Academia da Força Aérea, é com muito orgulho que recorro ao processo longo e vivido que me trouxe ao que hoje sou.

Iniciou-se com as provas de selecção, continuou durante quatro anos de Academia e mais um de tirocínio...mas, na verdade, não posso dizer que o 'processo' tenha terminado. Continua hoje, e continuará no futuro.

Presentemente, posso dizer, com inusitado brio, que sou Oficial, Piloto Aviador, da Força Aérea Portuguesa.

Não é por acaso, que as palavras «Oficial» e «Piloto Aviador» estão separadas por vírgulas. Cada uma delas é por si mesma significante...pelo menos para mim...motivo pela qual as separei e lhes dei uma ordem. Acredito que a minha condição de militar, é a matriz sobre a qual tudo o mais se edifica, justificando a sua escrita em primeiro lugar. De seguida, como se fosse um adjectivo, escrevi 'Piloto Aviador'. E é como adjectivo que gosto de sentir a palavra. Não por significar uma série de qualificações técnicas adquiridas, mas, sim, por achar que traduzem um conjunto de valores e virtudes, que enriquecem o nome – Oficial, da Força Aérea Portuguesa – que a precede.

(Fonte: Excerto de uma conversa com um Oficial Piloto Aviador, da categoria de Oficial Capitão/Subalerno)

De forma a melhor compreender o que leva este Oficial, Piloto Aviador da Força Aérea Portuguesa, entre muitos mais, a juntar assim uma palavra à outra, importa ir mais além neste processo de desconstrução. No fundo, importa situar o olhar, por um lado, e numa abordagem mais preambular, na História (tanto ao nível das histórias pessoais, como da História dos historiadores), e, por outro lado, na razão de ser da actual investigação.

Começando, então, pelas histórias pessoais e a História dos historiadores, é frequente ouvir o Oficial da Força Aérea justificar a sua outrora decisão de concorrer à Academia, na procura de concretização de um sonho de criança, ou numa outra razão similar. No fundo, em razões de base menos racional – *Um sonho, e ponto final* – face àquelas outras do querer tomar parte na Defesa Nacional ou na Salvaguarda da Constituição.

No entanto, mais tarde, já em idade adulta, o desejo de continuar a ser militar tende a assentar não só em bases emocionais, mas também num misto de emocional e de racional, por exemplo ilustrado nas palavras de um outro piloto aviador, hoje em idade da reforma:

Nós não dizíamos 'eu estou na Força Aérea' mas, sim, 'eu sirvo a Força Aérea'. Sempre estive ao serviço do meu País, Pátria.

(Fonte: Excerto de uma entrevista com um Oficial Piloto Aviador, da categoria de Oficial General)

Emocionalmente, é frequentemente ecoado por vários militares, o sentimento associado ao envergar da farda, ao marchar durante uma cerimónia militar, ao prestar uma continência, ao entoar o Hino Nacional, etc.. Ou o sentimento inerente ao sentido de pertença a algo gigantesco mas conexo, que se iniciou na fundação de Portugal, e se perpetua até aos dias de hoje; a um “gigante” com 900 anos de História, onde alicerçam Portugal e a Instituição Militar. No fundo, a séculos de História percebidos pelo militar como uma grande responsabilidade, que importa, a cada e a todo o momento, honrar e dignificar.

Racionalmente, afigura-se mais imediato encontrar toda uma série de justificativos que traduzem a importância e a necessidade da Instituição Militar (IM). Sob o ponto de vista legal, as Forças Armadas (FFAA) são responsáveis pela defesa militar da República, razão bastante para justificar a sua relevância. Saindo do âmbito estrito da defesa militar, as FFAA estão também aptas a desempenhar uma panóplia de missões que, todos os dias, contribuem para a soberania de Portugal. Adicionalmente, a forma como a IM está intrinsecamente organizada, é algo que agrada sobremaneira àqueles que nela querem permanecer. Hierarquia, ordem, rigor, disciplina, aprumo, responsabilidade, respeito, etc., são conceitos, valores e ditames fundamentais para a execução da missão, e que muitos militares não só os procuram viver no seu dia-a-dia, como os assumem na sua “forma de estar”, mesmo em actividades exteriores à sua Instituição.

Uma última razão prende-se com a atracção pelo conceito até aqui já várias vezes referido da *missão*. Um termo amplamente utilizado no meio militar, cujo sentido, muito abrangente, pode servir para designar desde o objectivo lato das Forças Armadas até à mais pequena tarefa realizada no dia-a-dia. Um conceito que não se esgota na definição de objectivos e que é normalmente sentido pelos militares como um incentivo a um constante trabalhar, traçar de linhas de acção, procura de alternativas, necessidade de adaptação e de evolução.

De forma sucinta, se por um lado o conceito de “Oficial” apresenta um elevado sentido de responsabilidade, uma grande seriedade perante a missão, um elevado espírito de disciplina e rigor no cumprimento dos ditames Nacionais; por outro, o conceito de “Piloto Aviador” complementa-o com a vivacidade, a liberdade e a força que o voar transmite. Ao mesmo tempo, a IM enriquece o “Piloto Aviador”, pois fornece-lhe uma matriz de actuação, permite-lhe ser metódico na abordagem do voo e dá-lhe missões específicas, auxiliando-o na gestão de toda a liberdade permitida pelo voo.

A simbiose entre estes dois conceitos, “Oficial” e “Piloto Aviador”, que neste capítulo aparece realizada num tom preambular e empírico, é a razão de ser da actual investigação. Dito de outra forma, é propósito desta investigação compreender melhor o desempenho distintivo do oficial piloto aviador militar no que concerne a algumas das variáveis adaptativas que o explicam e aos esquemas utilizados por estes militares para dar sentido às suas histórias de vida.

1.1 Estado da Arte e Introdução Teórica

O presente capítulo, em jeito de revisão geral, tem por objectivo apresentar o conhecimento acumulado respeitante às áreas de investigação do presente trabalho de doutoramento, designadamente, orientação para o objectivo (“*goal orientation*”), auto-liderança (“*self-leadership*”), compromisso organizacional (“*organizational commitment*”) e narrativa/história de vida (“*narrative/life story*”).

1.1.1 Orientação para o objectivo

O aumento de complexidade das tarefas repercute-se, cada vez mais, na necessidade das pessoas adaptarem o seu comportamento à mudança, à nova informação e à diversidade de situações, e de fazerem escolhas sobre quais os propósitos a alcançar e os comportamentos a desenvolver para a prossecução destes propósitos (Johnson, Shull, & Wallace, 2011).

Uma forma de proceder a esta escolha – “processo de decisão sobre onde e como alocar esforços numa dada tarefa” –, é a orientação para o objectivo (Johnson et al., 2011, p. 751). Orientação para o objectivo definida como um quadro mental que influencia o modo como as pessoas abordam situações de realização – no que concerne quer à forma como percebem ou interpretam essas situações, quer às suas respostas face a elas –, e a sua motivação para realizar (Brett & VandeWalle, 1999; Johnson et al., 2011; Ng & Earl, 2008; VandeWalle, 1997).

Uma linha de pensamento perfilhada igualmente por McCollum e Kajs (2009), para quem a orientação para o objectivo traduz um conjunto de crenças que os indivíduos detêm sobre as suas metas no curto e longo prazo (i.e., resultados desejados), que influi no modo como abordam e se envolvem na tarefa.

Em certa medida, a orientação para o objectivo fornece um quadro conceptual para ajudar a compreender o comportamento (adaptativo ou não) dos trabalhadores perante diferentes condições de trabalho (VandeWall, 1997).

No fundo – e sem esquecer a falta de consenso entre a comunidade científica sobre uma única definição (Horowitz, 2010; Ng & Earl, 2008) –, a orientação para o objectivo ancora na asserção de que o comportamento individual é influenciado pela forma como uma dada situação é enquadrada ou rotulada (Katz-Navon & Goldschmidt, 2009), e baseia-se na crença que cada pessoa tem sobre o facto de a inteligência ser incremental (caso da orientação para a aprendizagem) ou estável (caso da orientação para o desempenho; “*performance*”) (Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Marques-Quinteiro & Curral, 2012).

Têm-se então assim dois grandes objectivos de realização: orientação para o objectivo de aprendizagem (“*Learning goal orientation*”) e orientação para o objectivo de desempenho (“*Performance goal orientation*”). Dois objectivos caracterizados (Brett & VandeWalle, 1999; Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008; Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Hafsteinsson, Donovan, & Breland, 2007; VandeWalle, 1997; Watson, Meade, Surface, & VandeWall, 2007):

a. No que concerne à aprendizagem (“*to learn*”), por aprender, desenvolver e melhorar a competência (“*hability*”), com a finalidade de obter conhecimento. Uma procura por mais desafios, acompanhada por uma *eagerness* para conhecer e pela percepção de que as falhas e os erros são oportunidades que uma pessoa tem para desenvolver a sua competência e para persistir apesar das dificuldades. A crença de que as competências e a inteligência podem ser desenvolvidas. Tem por foco a aprendizagem;

b. No que respeita ao desempenho (“*to perform*”), por demonstrar e provar a capacidade individual. O intuito de uma pessoa em completar uma tarefa centra-se na obtenção de julgamentos favoráveis acerca do seu desempenho, sendo baixa a sua persistência face às dificuldades. A crença de que as competências e inteligência não podem ser desenvolvidas. Tem por foco os resultados.

Neste seguimento, defenderam Utman (1997) e VandeWalle (1997) que para o confronto de tarefas complexas torna-se proveitosa a orientação para a aprendizagem, em que o esforço é percebido como uma estratégia instrumental, que potencia o desenvolvimento das capacidades necessárias ao futuro domínio da tarefa, na orientação para o desempenho. Por outro lado, para fazer face a tarefas simples, revela-se mais vantajosa a orientação para o desempenho, talvez devido à menor pressão da componente avaliativa que lhe subjaz (Utman, 1997; VandeWalle, 1997). Ainda a respeito da orientação para o desempenho, em que a capacidade é percebida como um atributo fixo –, o esforço muito dificilmente é percebido como uma estratégia instrumental, promotora de uma melhoria dos resultados (VandeWalle, 1997).

Pesquisas complementares (Bret & VandeWalle, 1999; Hafsteinsson et al., 2007; Johnson et al., 2011; VandeWalle, 1997) revelaram uma conceptualização da orientação para o objectivo em três factores, passando pela especificação da orientação para o desempenho em duas (sub)dimensões:

a. Provar, fazer prova, demonstrar, comprovar a competência individual (Orientação para o Desempenho de Provar; “*Prove*”¹). Quando a pessoa é movida pela procura de resultados favoráveis (movimento de aproximação), pela escolha em realizar tarefas mais fáceis, por forma a atingir sucesso e mostrar a proficiência do próprio;

b. Evitamento (Orientação para o Desempenho de Evitamento; “*Avoid*”²). Quando a pessoa é movida pelo desejo de evitar resultados negativos, falhas, perda de competência ou julgamentos negativos sobre a sua competência.

¹ Na bibliografia, esta dimensão aparece denominada quer por “*prove performance goal orientation*” (por exemplo, VandeWalle, 1997), quer por “*performance-prove goal orientation*” (por exemplo, Bret & VandeWalle, 1999; Johnson et al., 2011), ou, ainda, por “*performance-approach goal orientation*” (por exemplo, Horowitz, 2010). No presente trabalho será utilizada uma notação abreviada de orientação para o objectivo de desempenho de provar, i.e., “orientação para o desempenho de provar”.

² Na bibliografia, esta dimensão aparece denominada quer por “*avoid performance goal orientation*” (por exemplo, VandeWalle, 1997), quer por “*performance-avoid goal orientation*” (por exemplo, Bret & VandeWalle, 1999; Johnson et al., 2011). No presente trabalho será utilizada uma notação abreviada de orientação para o objectivo de desempenho de evitamento, i.e., “orientação para o desempenho de evitamento”.

Estando a orientação para a aprendizagem e a orientação para o desempenho tradicionalmente associadas a um constructo uno e dispostas num contínuo (i.e., com uma natureza dicotómica e mutuamente exclusiva), são, mais recentemente, percebidas de outra forma, ou seja, como duas variáveis distintas e independentes, em que o perfilhar de uma não implica a exclusão da adopção, em simultâneo, da outra (Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008; Curral & Marques-Quinteiro, 2009).

Seguindo uma linha de pensamento equivalente (ou, pelo menos, não contraditória), Katz-Navon e Goldschmidt (2009) advogaram que uma pessoa pode apresentar uma qualquer combinação das duas orientações para o objectivo. Ou seja, pode querer fruir de um bom desempenho em comparação com os outros – orientação para o desempenho –, mas também melhorar a sua própria competência, i.e., orientação para a aprendizagem (Ng & Earl, 2008). Também neste enquadramento Horowitz (2010) apresentou o exemplo de situações altamente competitivas, em que o perfilhar de uma orientação para a aprendizagem não exclui o efeito benéfico (partilhado/comungado) de uma orientação para o desempenho de provar, repercutida na procura de resultados favoráveis.

No que concerne às **perspectivas disposicional versus situacional**, a orientação para o objectivo tem ambas as componentes (Cellar et al., 2011; Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Marques-Quinteiro & Curral, 2012; Ng & Earl, 2008), existindo como traço (por exemplo, quando a situação não oferece pistas sobre qual a melhor orientação a tomar), mas podendo também ser influenciada por estímulos envolventes (no caso contrário, em que a situação oferece indícios suficientemente fortes).

Com efeito, não obstante a sua condição de traço dificilmente se harmonizar com um seu eventual treino, “descobertas recentes demonstram que dotar os indivíduos com pensamento de mestria (um equivalente do pensamento orientado para a aprendizagem), conduziu a melhores resultados na performance dos alunos” (Marques-Quinteiro & Curral, 2012, p. 572).

Uma posição partilhada por Katz-Navon e Goldschmidt (2009) para quem a orientação para o objectivo corresponde a uma variável individual, relativamente estável – que predispõe o indivíduo a adoptar um padrão de resposta face a várias situações –, sendo, contudo, potencialmente permeável a características situacionais, responsáveis, num dado momento e ainda que de forma temporária, pela adopção de um diferente padrão de resposta.

Ainda a este respeito, o princípio da especificidade de domínio (McCollum & Kajs, 2009) sugere que alguns constructos psicológicos irão operar de forma distinta em contextos diferentes (por exemplo, as crenças que uma pessoa tem sobre a forma como se deve comportar na escola e no trabalho dificilmente serão similares, uma vez que se tratam de dois contextos desiguais, com crenças próprias).

No estudo dos **antecedentes da orientação para o objectivo** enquadram-se, segundo Payne, Youngcourt e Beaubien (2007), as competências cognitivas (alunos orientados para a aprendizagem tendem a apresentar um maior número de competências cognitivas) e as crenças acerca do grau de estabilidade da inteligência (aqueles que acreditam que esta é maleável e passível de poder vir a ser desenvolvida, com maior probabilidade adoptam objectivos de aprendizagem).

Segundo Chan (2009), a conceptualização de que os alunos poderiam endossar objectivos múltiplos e seguir diferentes caminhos em prol da sua adaptação, aprendizagem e realização, é ainda mais suportada pela associação da orientação para o objectivo com diferentes formas de perfeccionismo, o que, num outro prisma de análise, faz emergir o perfeccionismo como um **consequente da orientação para o objectivo**.

À luz daqueles que advogam que o perfeccionismo pode ser representado por um *continuum* de comportamentos e pensamentos, definido por aspectos, de um lado, negativos ou doentios – reflectidos em comportamentos neuróticos e obsessivo-compulsivos – e, de outro, positivos ou saudáveis – que permitem alcançar a excelência –, tem-se que este constructo pode não ser totalmente destrutivo ou contraproducente (Chan, 2009).

Enquanto os primeiros (os perfeccionistas neuróticos), apresentando-se rigidamente movidos por padrões pessoais extremamente elevados e muito preocupados em evitar erros, dificilmente percebem como suficientemente bons os seus esforços pessoais, os segundos (os perfeccionistas normais), na realista prossecução de resultados de excelência e valorizando a ordem e a organização, admitem a possibilidade de poderem vir a falhar ou de serem imperfeitos (Chan, 2009).

Neste quadro conceptual, objectivos de desempenho (provar e evitamento) e objectivos de aprendizagem revelaram-se bons preditores do perfeccionismo negativo e do perfeccionismo positivo, respectivamente (Chan, 2009).

Quando aplicado à população académica, Chan (2009) verificou que os alunos que estabeleciam objectivos de aprendizagem, com maior probabilidade, abraçavam desafios, aplicavam melhores estratégias de estudo, usavam um maior número de estratégias de processamento cognitivo, procuravam ajuda adequada, mostravam-se confiantes na forma como abordavam as tarefas académicas e permaneciam em actividade, mesmo quando confrontados com dificuldades. Por seu lado, aqueles que revelavam objectivos de desempenho, em detrimento de se preocuparem com aquilo que efectivamente aprendiam, com maior probabilidade focavam a sua atenção em demonstrar ou fazer prova das suas capacidades, em obter bons resultados evitando desafios e pressões, e em superar os outros, evidenciando, também, uma grande preocupação com a avaliação que terceiros faziam do seu desempenho, o que, no final, concorria para que o seu rendimento se deteriorasse (Chan, 2009).

Por último, e no que ao contexto militar diz respeito, a investigação de Ellyson, Gibson, Nichols e Doerr (2012) – ainda que “conduzida num cenário de paz, colocando por isso algumas limitações acerca do seu alcance em certas especificidades do exercício militar” (p. 7) – revelou que a orientação para o objectivo é um factor que influencia significativamente o desempenho do líder militar.

1.1.2 Auto-liderança

Entre os anos 70 e 90, uma das descobertas mais marcantes ao nível da Psicologia (Neck & Manz, 1996) – tanto mais face à então tendência das organizações para capacitar os indivíduos com uma maior autonomia –, foi a de que as pessoas podiam escolher a sua maneira de pensar. Face a este crescendo de autonomia, e com vista ao desenvolvimento de sistemas participativos eficazes, tornou-se importante potenciar a aprendizagem de competências de auto-liderança (Neck & Manz, 1996).

Paralelamente, e apesar da abordagem tradicional do desenvolvimento da liderança se mostrar maioritariamente centrada naqueles que ocupam posições formais de liderança, ou que foram preparados para a eminência de ocupar tais posições, mostrou-se relevante aprontar as organizações para os novos desafios da liderança, através do desenvolvimento de líderes em todos os níveis das organizações (Pearce & Manz, 2005).

Visto por um prisma complementar, passou-se de uma visão tradicional da liderança (em que esta era percebida como uma característica do indivíduo), para uma perspectiva mais holística, colectiva e conseqüente do processo relacional de uma equipa, grupo ou organização (Hiller, Day, & Vence, 2006).

Primeiramente apresentada como uma ampliação da teoria de auto-gestão (D’Intino, Goldsby, Houghton, & Neck, 2007), e depois como um modelo normativo de auto-influência (Neck & Houghton, 2006), a auto-liderança é um processo da influência que as pessoas exercem sobre si mesmas, por forma a atingirem a auto-motivação e a auto-direcção necessárias para se comportarem de maneiras desejáveis (Houghton & Neck, 2002; Houghton & Yoho, 2005; Neck, 1996; Neck & Manz, 1996; Williams, 1997), mesmo quando confrontadas com tarefas pouco apelativas, mas que precisam ser realizadas (Manz, 1986; Tabak, Çelik, & Türköz, 2011).

Um constructo psicológico, “que representa a capacidade que o indivíduo tem para melhorar o seu desempenho, através do seu repertório de estratégias cognitivas, motivacionais e comportamentais de auto-navegação” (Neck & Houghton, 2006, p. 270). No fundo, “uma competência individual para influenciar a motivação, o comportamento e a cognição do Eu, aquando da definição dos objectivos e tarefas atribuídas em contexto profissional” (Marques-Quinteiro, Curral, & Passos, 2010, p. 2). Dito ainda de outra forma, um conjunto de estratégias comportamentais, motivacionais e cognitivas, destinadas a influenciar positivamente a eficácia dos resultados do desempenho individual (D’Intino et al., 2007; Houghton & Yoho, 2005). Nas palavras

de Prussia, Anderson e Manz (1998, p. 523) “o recurso a comportamentos de auto-liderança pode influenciar as percepções de auto-eficácia e, subsequentemente, influenciar a *performance*.”

Ao invés de tomar as normas como um facto, tal como fazem os modelos de auto-regulação, ou de tratar estas normas como respostas a problemas externamente percebidos, conforme postulado pelos modelos de auto-gestão, a auto-liderança enfatiza o valor intrínseco da tarefa (Manz, 1986; Williams, 1997).

Percebida, então, como um mecanismo adaptativo que impulsiona a capacidade individual, e um catalisador de estados de humor positivo, bem-estar subjectivo (por exemplo, satisfação no trabalho) e percepção individual de auto-eficácia no contexto organizacional (dimensões vistas como importantes preditores da qualidade dos resultados alcançados pelo indivíduo), a auto-liderança é constituída por três factores (ou estratégias de auto-influência), entre si correlacionados e que compreendem nove dimensões de auto-regulação (Marques-Quinteiro, Curral, & Passos, 2012).

Globalmente, estes três factores (estratégias) e respectivas dimensões³, correspondem às:

a. *Estratégias focadas no comportamento* (“*Behavior-focused strategies*”). Destinam-se a aumentar o estado de autoconsciência individual, mediante a estimulação de comportamentos positivos e desejáveis, promotores de resultados bem-sucedidos, e a supressão de comportamentos negativos e indesejáveis, conducentes a resultados mal sucedidos (D’Intino et al., 2007; Javadi, Rezaee, & Salehzadeh, 2013; Houghton & Neck, 2002). Com recurso a estas estratégias, os indivíduos conseguem modificar o seu meio envolvente, ajustar o seu comportamento e maximizar a sua *performance* (Marques-Quinteiro et al., 2012). Incluem-se aqui as seguintes dimensões:

- (1) *Auto-observação* ou *Monitorização comportamental* (“*Self-observation*”). Um tipo de auto-consciência (“*self-awareness*”) que tem por “foco o conhecimento que uma pessoa tem do *como*, do *porquê* e do *quando* tende a adoptar certos comportamentos. [...] um primeiro passo necessário à mudança, ou à eliminação de comportamentos ineficazes ou improdutivos” (D’Intino et al., 2007, p. 106). Um processo através do qual os indivíduos monitorizam o seu comportamento, e decidem o que manter e o que alterar (Marques-Quinteiro et al., 2012).
- (2) *Fixação de objectivos* (“*Self-goal setting*”). Relacionado com o estabelecimento de objectivos desafiantes e específicos, capazes de ajudar a dinamizar, de forma significativa, o esforço para realizar (D’Intino et al., 2007);
- (3) *Atribuição de punições e recompensas* (“*Self-reward*”). Uma espécie de catalisador do desempenho, que tanto serve para a sua promoção como para a

³ As designações (notações) dos factores e dimensões utilizadas no presente documento seguem as traduções de Marques-Quinteiro et al. (2010).

sua inibição (Curral & Marques-Quinteiro, 2009), podendo ser simples, mental, material ou imaterial, por exemplo, um comportamento de auto-felicitação ou o desfrutar de um fim-de-semana especial após uma conquista importante (D'Intino et al., 2007). Do *feedback* de auto-punição ou auto-correcção, repercutido numa análise introspectiva e construtiva das falhas ou dos comportamentos indesejáveis, pode surgir uma reformulação dos comportamentos não-desejados (D'Intino et al., 2007);

- (4) *Criação de mecanismos de feedback* (“*Self-cueing*”). Referente ao uso de estratégias de orientação pessoal, que minimizem o esquecimento de metas, objectivos e níveis de desempenho a atingir (Curral & Marques-Quinteiro, 2009). Listas, lembretes, notas, *post it*, mensagens nos *screensavers* e *posters* motivacionais são alguns exemplos de estímulos ambientais, externos e concretos que podem ajudar a manter a atenção e a concentrar o foco na consecução do objectivo (D'Intino et al., 2007).

b. *Estratégias focadas nas recompensas naturais* (“*Natural reward strategies*”). Destinam-se a: (i) criar situações em que uma pessoa é motivada, ou recompensada, por elementos prazerosos, directamente ligados à função; (ii) desenvolver sentimentos de competência e de autodeterminação – dois mecanismos primários da motivação intrínseca, que promovem uma melhoria do desempenho nos comportamentos de tarefa (D'Intino et al., 2007; Marques-Quinteiro et al., 2010). Para este propósito, existem duas principais estratégias: modelagem positiva da tarefa (“*task positive modelling*”), referente à construção de características agradáveis e divertidas numa dada actividade, de forma a torná-la naturalmente gratificante; e escolha selectiva dos aspectos a valorizar da função ou supressão da tarefa negativa (“*suppression of task negative*”), relacionada com o (re)ajustamento das percepções e que passa por focar a atenção longe dos aspectos desagradáveis da tarefa, e por refocá-la nos aspectos inerentemente gratificantes (Curral & Marques-Quinteiro, 2009; D'Intino et al., 2007; Marques-Quinteiro et al., 2010).

c. *Estratégias de regulação do pensamento* (“*Thought pattern strategies*”). Também denominada *Auto-liderança do pensamento* (“*Thought Self-Leadership*”, TSL) – (Neck & Manz, 1996; Neck, Neck, Manz, & Godwin, 1999), estas estratégias correspondem àquelas que melhor distinguem a auto-liderança de outros conceitos concorrentes, como sejam a auto-regulação e a auto-gestão (Curral & Marques-Quinteiro, 2009). Destinam-se a facilitar a criação de padrões construtivos de pensamento, capazes de influenciar positivamente o desempenho (D'Intino et al., 2007). Por outras palavras, reportam-se a mecanismos internos de simulação mental e de regulação dos padrões de pensamento, potenciadores de uma melhor adaptação do indivíduo ao contexto situacional envolvente (Marques-Quinteiro et al., 2010). Estas estratégias pressupõem

que o trabalhador, na sua organização, pode influenciar-se, ou liderar-se a si mesmo, mediante estratégias cognitivas específicas (Neck & Manz, 1996), tais como:

- (1) *Monitorização de crenças, valores e suposições* (“*Beliefs, values and assumptions*”). Envolve (auto)monitorizar o modo *como* as crenças e os valores pessoais afectam o desempenho, quer positiva quer negativamente, e determinar quais as modificações que são necessárias realizar, a fim de ajustar essas crenças/valores aos objectivos e, desta forma, maximizar o desempenho (Curral & Marques-Quinteiro, 2009).
- (2) *Imaginação mental* ou *Imagética mental* (“*Mental imagery*”). Referente à criação cognitiva, i.e., à experiência coberta e simbólica dos resultados imaginados/visualizados do comportamento do próprio antes da sua (aberta) realização (D’Intino et al., 2007; Neck, 1996; Neck & Manz, 1992; Neck & Manz, 1996). O reforço da auto-eficácia é obtido através da simulação mental e do ensaio de experiências de mestria (Marques-Quinteiro et al., 2010; Williams, 1997). Ou seja, a probabilidade de se ser bem-sucedido na realização de uma tarefa aumenta se as pessoas, antes de a realizarem, se visualizarem a desempenhá-la com sucesso (D’Intino et al., 2007).
- (3) *Auto-diálogo, auto-conversaçoão ou auto-verbalizaçoões* (“*Self-dialogue, self-talk, or self-verbalizations*”). Respeitante ao que as pessoas dizem de si para si, de forma coberta (D’Intino et al., 2007; Neck, 1996; Neck & Manz, 1992; Neck & Manz, 1996). Há um reforçar da auto-eficácia através de verbalizaçoões mentais (Marques-Quinteiro et al., 2010; Williams, 1997). Como que um re-pensar e um re-verbalizar de um discurso interno auto-derrotista, em conformidade com: “Eu penso que consigo, Eu penso que consigo” (“*I think I can, I think I can*”) (Neck, 1996, p. 205; Williams, 1997, p. 141-142).

Percebida como uma variável mista, ou seja, como traço e como estado (e, deste modo, passível de aprendizagem, treino, desenvolvimento e mudança), a auto-liderança é uma competência para o próprio se liderar, através de situações desafiantes e actuantes, que antecedem a realização do objectivo e requerem o estabelecimento e a prossecução de metas (Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Marques-Quinteiro & Curral, 2012).

Neste seguimento, surge a questão da auto-liderança ser uma teoria contingencial, que melhor se adapta a certas condições, ou uma teoria universalmente aplicável, extensível a todos os funcionários, sob todas as circunstâncias (Houghton & Yoho, 2005). Assim, e com base nos estudos efectuados por Houghton e Yoho (2005), o líder só deve procurar desenvolver a auto-liderança dos seus liderados quando: (i) for importante uma abordagem de aperfeiçoamento contínuo e de longo-prazo; (ii) a situação tiver um baixo grau de urgência; (iii) o estado de crise

não for imediato; (iv) a tarefa não for estruturada ou complexa; (v) o líder pretender liderados empenhados, independentes, criativos e psicologicamente *empowered*.

Tendo por foco uma perspectiva mais abrangente (inter-cultural), Alves, Lovelace, Manz, Matsypura, Toyasaki e Ke (2006) alertaram para o facto da compreensão e aplicação da auto-liderança ser susceptível de variar entre diferentes culturas.

No estudo de alguns **antecedentes da auto-liderança**, e para além do papel da orientação para o objectivo já acima identificado (p. 13 deste documento), são aqui brevemente descritos quatro constructos, a saber: liderança carismática, optimismo, felicidade e personalidade.

Relativamente ao primeiro, liderança carismática, não existe uma definição consensual, sendo frequente encontrar na literatura alusões que, no extremo, advogam uma natureza misteriosa – “um dom divino e uma característica especial de personalidade, que dota uma pessoa com poderes sobrenaturais, sobre-humanos e excepcionais” –, ou, por outro lado, uma característica atribucional e observável no comportamento dos líderes (Wan Ismail, Mohamad, Hussain, Rashid, & Rashid, 2011). A maioria dos investigadores é, no entanto, unanime quanto ao facto da liderança carismática apresentar uma relação positiva com o desempenho e a satisfação no trabalho (“*job performance*” e “*job satisfaction*”), ao exercer uma forte influência sobre o esforço, a motivação e a *performance* dos liderados (Javadi et al., 2013; Wan Ismail et al., 2011).

Choi (2006) analisou os efeitos motivacionais da liderança carismática na realização das necessidades dos liderados (por exemplo, através da satisfação profissional, identidade colectiva, coesão grupal e auto-liderança). Analisou igualmente alguns factores contextuais críticos (como sejam factores organizacionais, factores da tarefa e factores dos liderados) com implicações significativas sobre a eficácia deste tipo de liderança, e sobre a interacção entre o líder carismático e os liderados, i.e., capazes de moderar os efeitos motivacionais da liderança carismática (Choi, 2006). De forma sucinta, a liderança carismática ancorada no *empowerment* – “processo que leva a uma melhoria das percepções de auto-eficácia [...] entre os seguidores, mediante a identificação das condições que fomentam um sentimento de impotência e da sua remoção, através quer de práticas organizacionais formais, quer de técnicas informais” –, influencia os mecanismos motivacionais dos liderados (sentido de auto-eficácia e desejo de imitar o líder), o que, por sua vez, influencia as necessidades de poder do liderado, tendo como consequente a auto-liderança Choi (2006, p. 28).

A liderança carismática pode assumir duas formas (Choi, 2006):

- a. *Personalizada*, i.e., exploradora, não igualitária, de auto-engrandecimento, destinada a criar uma dependência cega entre os liderados, e com consequências desastrosas para os liderados e para a organização, representando, assim, o lado obscuro da liderança carismática;
- b. *Socializadora*, i.e., não-exploradora e orientada para o desenvolvimento dos liderados, ajudando-os, por exemplo, a formular objectivos de ordem superior e que respondam às suas necessidades fundamentais e duradouras.

Relativamente ao optimismo, D'Intino et al. (2007) levantaram a questão de como é que uma pessoa consegue manter o seu foco na auto-liderança, quando confrontada com circunstâncias tentadoras ou tempos difíceis. Segundo Frankl (1992), psiquiatra austríaco que estudou prisioneiros em campos Nazis de concentração e de extermínio, a resposta reside no que designou por optimismo trágico, i.e., na capacidade para permanecer optimista mesmo quando confrontado com a tríade trágica (aspectos da existência humana associados à dor, à culpa e à morte). Por outras palavras, com a capacidade para dizer sim à vida, não obstante as circunstâncias envolventes, o que pressupõe ser capaz de: transformar os aspectos negativos em algo construtivo; aprender a controlar a vida interior, o sentido da vida e a resposta aos estímulos exteriores; e pensar/sentir que tudo pode ser retirado ao Homem, menos a última das liberdades humanas que consiste em escolher o seu próprio caminho (D'Intino et al., 2007; Frankl, 1992).

Neste seguimento, pessoas com um estilo explicativo: (i) optimista, tendem a persistir perante os contratempos, perspectivando os acontecimentos negativos da sua vida como temporários, específicos e impessoais, face aos quais não são inteiramente culpadas; (ii) pessimista, tendem a perceber as dificuldades como algo pessoal, permanente, generalizado (“*pervasive*”) e de sua inteira culpa, que muito dificilmente poderá mudar, mas, ainda assim, potencialmente melhorável com o recurso a estratégias de auto-liderança, designadamente estratégias de regulação do pensamento (D'Intino et al., 2007).

Outra área em que as pessoas parecem diferir muito entre si é a felicidade, havendo as que no relacionamento interpessoal parecem estar sempre felizes e contentes, e aquelas outras que se apresentam geralmente deprimidas, descontentes e a funcionar “no limite” (D'Intino et al., 2007). De forma similar ao optimismo, Frankl (1992) observou que a felicidade é possível mesmo em circunstâncias extremas, associando-se mais ao modo como o indivíduo interage com o meio envolvente e às razões que encontra para ser feliz, do que às condições em que efectivamente se encontra.

Diferentemente do optimismo e da felicidade – em certa medida alteráveis e moldáveis com o conhecimento e as competências de auto-liderança –, surgem os traços de personalidade, percebidos como bastante estáveis e constantes ao longo do tempo (D'Intino et al., 2007).

A personalidade relaciona-se com a auto-liderança em aspectos importantes e interessantes, assumindo um papel relevante na determinação de predisposições naturais aos auto-líderes, mas, também, no conhecimento daquilo que uma pessoa necessita aprender e praticar para desenvolver as suas competências de auto-liderança (D'Intino et al., 2007)

Constructos distintos e independentes, personalidade e auto-liderança podem, ainda assim, coexistir e relacionar-se através do seu impacto sobre um resultado comum (Curren & Marques-Quinteiro, 2009). Uma posição já antes perfilhada por Houghton (2000) e Houghton, Bonham, Neck e Singh (2004), cujos estudos demonstraram que as três dimensões de auto-liderança são

diferentes, mas, ainda assim, relacionadas com alguns traços chave de personalidade, como sejam a extraversão, a estabilidade emocional e a conscienciosidade (Houghton, 2000). Neste registo surgem também o locus de controlo interno, em que a pessoa acredita que os resultados que obtém dependem de si mesma, e uma elevada *necessidade de autonomia*, na medida em que a pessoa está ávida para expressar a sua iniciativa individual na realização de uma tarefa (D'Intino et al., 2007)

Williams (1997), a propósito da relação entre a personalidade e a auto-liderança, realçou a razoabilidade de esperar que a personalidade seja moderadora da auto-liderança.

Enquadrável no estudo dos **consequentes da auto-liderança**, tem-se que esta potencia a percepção de controlo e a responsabilidade que, por sua vez, afectam positivamente os resultados do desempenho (Prussia et al., 1998). Uma linha de pensamento partilhada por Konradt, Andreßen e Ellwart (2009), quando advogaram a existência de uma associação positiva entre a auto-liderança e o desempenho individual, parcialmente mediada pela auto-eficácia.

A satisfação no trabalho surge como outro consequente, o que, por outras palavras, significa que a auto-liderança (quer ao nível da escala total, quer das suas três escalas constituintes) se apresentou como um preditor significativo da satisfação no trabalho (Javadi et al., 2013).

Tendo por foco o contexto militar do século XXI, Neck e Manz (1999) postularam que os militares, ao aprenderem a controlar um amplo conjunto de estratégias (pensamentos, motivações e comportamentos), estão a potenciar a sua capacidade para se liderarem a si mesmos, bem como aos outros. Isto pressupõe que os líderes devem começar por desenvolver a sua própria capacidade de auto-liderança (e no limite, a constituírem-se como um modelo), para, só depois, melhor poderem incentivar, orientar e reforçar a auto-liderança no outro (Neck & Manz, 1999). No fundo, que principiemos por serem líderes de si mesmos, e, só depois, por liderar eficazmente o outro.

1.1.3 Compromisso organizacional

O compromisso refere-se a uma vontade em persistir num curso de acção (Cooper-Hakin & Viswesvaran, 2005). Neste enquadramento, o compromisso organizacional “pode ser visto como uma medida, composta por vários tipos de motivos ‘para permanecer’ e ‘para realizar’ na organização” (Gade, 2003, p. 164), sendo que os trabalhadores, em detrimento, ou para além da organização, podem ficar implicados com diferentes focos relacionados com o trabalho, como sejam as chefias, as equipas, etc. (Herscovitch & Meyer, 2002).

Conquanto as suas várias definições, a essência do compromisso organizacional consiste numa força, num quadro mental ou estado psicológico, que liga o indivíduo a um curso de acção/ organização, considerando que este estado exerce uma forte influência sobre a sua decisão para nela permanecer (Allen & Meyer, 1990; Herscovitch & Meyer, 2002; Meyer & Allen, 1991; Meyer, Becker, & Vandenberghe, 2004).

Na literatura sobre o compromisso organizacional, e no que respeita especificamente às suas componentes, reconhecem-se várias abordagens, entre elas, as que diferenciam os compromissos de continuidade ou calculativo, coesão e controlo (Tufali, Yorid, Shahzad, & Irfan, 2012) ou os compromissos afectivo, de continuidade e normativo, à luz da abordagem das Três Componentes de Compromisso – (*Three-component model*, TCM, *of commitment*⁴) – de Meyer e Allen (1991; Bradley & Nicol, 2006; Gade, 2003; Glazer & Kruse, 2008; Herscovitch & Meyer, 2002; Johnson, Chang, & Yang, 2010; Tufali et al., 2012), com validada aplicabilidade *cross-cultural*. Uma validade *cross-cultural* por exemplo ilustrada nos trabalhos de investigação conduzidos por Karim e Noor (2006) junto de uma amostra de bibliotecários da Malásia, ou por Maqsood, Hanif, Rehman e Glenn (2012) com docentes de universidades Paquistanesas dos sectores público e privado, ou, ainda, por Dastoor, Sosa-Fey e Baumanis (2010) que envolveram gestores Japoneses, Tailandeses e Americanos.

No que concerne, especificamente à tipologia MTC do compromisso de Meyer e Allen (Allen & Meyer, 1990; Bradley & Nicol, 2006; Gade, 2003; Glazer & Kruse, 2008; Herscovitch & Meyer, 2002; Johnson et al., 2010; Meyer & Allen, 1991; Tufali et al., 2012), tem-se que a componente⁵ de compromisso:

a. *Afectiva*, refere-se ao «quero» (“*want to*”) do compromisso. Caracteriza-se por um quadro mental de vínculo emocional, identificação e/ou envolvimento do trabalhador na sua organização. Fundamentalmente, o desejo, percebido, em permanecer na organização;

b. *Calculativa*⁶, relaciona-se com a «necessidade (“*need to*”) do compromisso. Descreve um quadro mental de vínculo à organização devido aos custos, económicos e/ou sociais, decorrentes da sua eventual saída. Na sua essência, o preço, percebido, do seu afastamento definitivo da organização; e,

c. *Normativa*, associa-se ao «devo» (“*ought to*”) do compromisso. Traduz um quadro mental de vínculo à organização associado à obrigação para nela permanecer, devido a um acreditar de que tal é a coisa “certa” e “moral” a fazer. Basicamente, a obrigação, percebida, para permanecer na organização.

Relativamente à perspectiva disposicional (traço, predisposição) versus perspectiva situacional (estado), Meyer, Allen e Topolnysky (1998), observaram uma multiplicidade de potenciais contributos para o desenvolvimento do compromisso. Ainda assim, elegeram os

⁴ Por analogia com o acrónimo TCM, respeitante a «*Three-component model*» *of commitment*, tem-se o acrónimo MTC, referente a «*Modelo das três componentes*» do compromisso. No presente trabalho, será utilizada a notação portuguesa MTC.

⁵ Respeitando a conceptualização de Meyer e Allen (1991, pp. 67-68), o termo «componente» em vez de «tipo» é mais adequado porque “este último, [tipo], implica que os estados psicológicos que caracterizam as três formas compromissos são mutuamente exclusivos. Sendo, no entanto, mais razoável esperar que uma mesma pessoa experiencie todas as três formas de compromisso, em graus variados.”

⁶ “*Continuance Commitment*” aparece traduzido na literatura portuguesa por “instrumental”, “de continuidade” ou “calculativo” (Nascimento, Lopes, & Sequeira, 2008; Sousa, 2011). Para efeitos do presente trabalho é utilizada a designação “calculativo” pelas razões apontadas por Nascimento et al. (2008, p. 117), designadamente por esta ser a tradução que melhor exprime o cariz de cálculo inerente a este conceito, i.e., o facto da decisão do indivíduo em permanecer na organização fundamentar-se sobremaneira no “cálculo entre os investimentos que faz e as recompensas que recebe”.

factores situacionais como aqueles que mais fortemente influenciam as diferenças individuais. Por seu lado Nascimento et al. (2008), embora questionando o seu carácter contextual, advogaram igualmente a importância de estudar melhor a influência de variáveis contingenciais (como sejam, os valores, a cultura, as práticas de gestão de recursos humanos e os aspectos de cariz sócio-económico) na edificação do compromisso organizacional. Numa abordagem mais ecléctica, Demir, Sahin, Teke, Ucar e Kursun (2009), identificaram uma natureza mista, resultante de factores pessoais e organizacionais.

Passando ao estudo dos **antecedentes do compromisso**, e no seguimento do acima referido acerca da perspectiva disposicional e situacional, Demir et al. (2009) advogaram a hipótese do compromisso organizacional ser o resultado de dois grandes tipos de factores: (i) pessoais, que representam as características e experiências do indivíduo antes de ingressar na organização; e (ii) organizacionais, que têm a sua origem dentro da organização, e incluem elementos do ambiente de trabalho e da natureza das experiências encontradas pelas pessoas durante a sua vivência na organização.

De forma mais detalhada, Demir et al. (2009) reportaram como antecedentes comumente identificados: (i) características pessoais (idade, educação e necessidade de realização); (ii) experiências de trabalho (atitudes de grupo e percepção de investimento pessoal na organização); e (iii) características do trabalho (desafio profissional, oportunidades de interacção social, e *feedback* sobre o desempenho de um empregado no trabalho). Três categorias de preditores corroboradas por Nazaris e Emami (2012), não obstante algumas diferenças se observarem no que concerne à denominação dos dois últimos, a saber: factores relacionados com o trabalho ("*job-related factors*") e factores da envolvente do trabalho ("*job involvement factors*").

Fu e Deshpande (2012) contribuíram para esta discussão dos antecedentes, investigando, junto de um universo de 144 trabalhadores de uma empresa chinesa na área privada da construção, o impacto sobre o compromisso organizacional, por um lado, da satisfação no trabalho e, por outro, de seis tipos de climas éticos/morais ("*ethical climate*"). Como climas com impacto sobre o compromisso organizacional Fu e Deshpande (2012) indicaram: (i) pela positiva, o cuidador ("*caring*"), inerente à organização que se preocupa de forma sincera com o bem-estar de todos no seu seio, e o de independência, ligado ao espaço que cada um tem dentro da organização para agir de acordo com as suas convicções e padrão moral; e (ii) pela negativa, o instrumental, repercutido naquele que coloca a salvaguarda dos seus interesses pessoais acima de tudo o resto.

Um dos antecedentes mais importantes a equacionar nesta discussão (Maltin, 2011) são as experiências positivas de trabalho, como o tipo de liderança desenvolvido, os factores de *stress* (ambiguidade, conflito de papéis, etc.), a justiça organizacional e o apoio organizacional, com particular relevo para o apoio prestado pelo líder às necessidades dos seus liderados e para a forma como os liderados percebem a satisfação das suas necessidades.

Conquanto não existir uma resposta clara e consensual sobre o modo como são estabelecidas as relações entre a idade e a antiguidade, versus o compromisso, tal não dirime a existência destas relações (Nazari & Emami, 2012). Neste âmbito, serão estes dois antecedentes do compromisso organizacional, acrescidos da motivação e da liderança (transformacional), que, em seguida, vão ser abordados com algum pormenor.

No que respeita à idade, foi observada uma associação positiva entre esta variável e o compromisso, talvez porque os trabalhadores séniores se encontram mais satisfeitos com a organização, ocupam posições mais elevadas e têm uma menor probabilidade de obter novos trabalhos (Nazari & Emami, 2012; Rusbult & Farrell, 1983). De forma complementar, os indivíduos mais novos, em fase inicial da carreira, hesitam entre implicarem-se mais na organização – reforçando o seu vínculo emocional a esta – ou irem permanecendo no seu seio enquanto o trabalho for interessante, não hesitando em procurar outro emprego quando as tarefas deixarem de corresponder às suas expectativas (Ornstein, Cron, & Slocum, 1989).

Relativamente à antiguidade, esta apresentou-se positivamente correlacionada com o compromisso organizacional, sugerindo que a maior experiência numa dada empresa confere um estatuto mais elevado ao indivíduo e diminui a sua propensão para abandonar a organização (Sousa, 2011).

A motivação, quando aplicada ao comportamento no local de trabalho (i.e., motivação no trabalho), refere-se a um conjunto de forças energéticas (ou energizantes), internas e externas ao indivíduo, que explica o que os “trabalhadores estão motivados a realizar, a forma como o vão tentar realizar, o quão duro vão ter que trabalhar para o atingir, e o quando vão parar” (Meyer et al., 2004, p. 992).

Neste seguimento, Johnson et al. (2010) elencaram motivações e níveis de auto-identidade associadas ao compromisso organizacional e, mais especificamente, a cada uma das suas três componentes (afectiva, normativa e calculativa), conforme descrito na Tabela 1.

Tabela 1 – Motivações e níveis de auto-identidade associados ao compromisso organizacional
(Fonte: Adaptado pela autora de Johnson et al., 2010, p. 228).

Constructo	Definição	Compromisso organizacional			
		Afectivo	Normativo	Calculativo	
				Poucas/falta de alternativas	Elevado sacrifício
Motivações básicas:					
Internalização	Adoptar e actuar em conformidade com os valores ou objectivos de outra pessoa ou grupo, face à integração destes valores ou objectivos no <i>self</i> . Estas acções são maioritariamente auto-determinadas.	✓			
Identificação	Actuar de forma consistente com o outro ou com as expectativas sociais. Acções percebidas como construtivas e maioritariamente auto-determinadas.	✓			
Introjecção	Actuar de forma a reduzir sentimentos de culpa e a impulsionar a auto-estima, através da concretização de “deveres” e “obrigações” que se encontram prescritos. Estas acções são de alguma forma auto-determinadas.		✓		
Complacência (“ <i>Complicance</i> ”)	Actuar de forma a satisfazer constrangimentos externos (por exemplo, obter prémios, evitar punições). Estas acções não são auto-determinadas.			✓	✓
Níveis de auto-identidade:					
Colectivo	As auto-definições baseiam-se na pertença ao grupo, e os comportamentos são motivados pelas normas e objectivos do grupo. A auto-estima é contingencial ao cumprimento bem-sucedido do papel no grupo.	✓	✓		
Relacional	As auto-definições baseiam-se em parcerias “ <i>dyadic</i> ”, e os comportamentos são motivados pelas expectativas do parceiro. A auto-estima é contingencial ao cumprimento bem-sucedido das expectativas do parceiro.	✓	✓		
Individual	As auto-definições baseiam-se no individual, e os comportamentos são motivados pelo bem-estar e os objectivos pessoais. A auto-estima é contingencial ao sucesso pessoal.			✓	✓

Não obstante o compromisso organizacional ter a sua validade grandemente evidenciada, a componente calculativa continua a ter alguns problemas, porque perspectivada ora como um conceito unitário, ora como constituído por dois factores – *Elevado sacrifício* e *Poucas ou falta de alternativas* (ver Tabela 1) –, com uma base motivacional essencialmente externa, mas, ainda assim diferente (Landry, Panacci, & Vandenberghe, 2010). De forma específica, a base motivacional do indivíduo para o *elevado sacrifício*, só até certo ponto externamente elicitada, apresentou-se mais forte do que a base motivacional das *poucas ou falta de alternativas*, completamente regulada pelo exterior porque grandemente alicerçada na falta de alternativas de emprego (Landry et al., 2010).

Por seu lado os compromissos normativo e afectivo, ainda que de forma não consensual, distinguem-se de três maneiras (Johnson et al., 2010): uma ao nível dos consequentes (analisada no parágrafo seguinte) e duas ao nível dos antecedentes. São estas últimas: o compromisso normativo é menos específico à organização do que o afectivo, porque é mais permeável à socialização cultural e às crenças gerais acerca do emprego, do que às experiências reais no seio de uma empresa; o compromisso afectivo tem associado a si motivações de internalização e identificação, enquanto o normativo tem de introjecção (ver Tabela 1).

Ainda no que concerne aos antecedentes de cada componente do compromisso, Allen e Meyer (1990), Maltin (2011), Meyer e Allen (1991) e Meyer, Stanley, Herscovitch e Topolnytsky (2002) salientaram, entre outros, e no caso:

a. *Afectivo*, as características pessoais (por exemplo, afiliação, ética pessoal no trabalho e locus de controlo), as experiências/características do trabalho (caso da confirmação das expectativas iniciais, recompensa equitativa, suporte organizacional), e as características estruturais/estrutura organizacional (descentralização da tomada de decisão e formalização de políticas e de procedimentos).

b. *Calculativo*, a magnitude e/ou número de investimentos (ou danos colaterais) realizados e a percepção individual acerca da falta de alternativas.

c. *Normativo*, as experiências pessoais, anteriores e subsequentes ao ingresso do indivíduo na organização (respectivamente, socialização familiar/cultural e socialização organizacional).

Complementarmente, observou Maltin (2011, p. 79-81):

O apoio organizacional percebido, a liderança transformacional e a justiça organizacional são os três indicadores que mais fortemente contribuem para o desenvolvimento do compromisso afectivo; [um conjunto de] experiências de trabalho potencialmente capazes de satisfazer as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relação. [...] Em oposição ao compromisso afectivo, o compromisso calculativo relaciona-se de forma negativa com o apoio organizacional percebido e a liderança transformacional. Os funcionários cujas necessidades são satisfeitas através destas e outras experiências positivas de trabalho, muito improvavelmente [valorizam] os custos subjacentes ao compromisso calculativo. [...] O compromisso normativo tende a correlacionar-se com as mesmas variáveis e na mesma direcção que o compromisso afectivo, embora num grau menor.

Para finalizar, e em jeito de parenteses, Dunn, Dastoor e Sims (2012) chamaram a atenção para o facto desta relação da liderança transformacional poder ter uma característica cross-cultural, atendendo a que não encontraram diferenças significativas nas duas amostras que estudaram (uma Americana e uma Israelita).

No que ao estudo dos **consequentes do compromisso** diz respeito, são, em seguida, tecidas algumas considerações acerca do seu papel na *performance*, na liderança carismática e no contexto militar.

A lealdade ou o vínculo que o indivíduo tem face à sua entidade empregadora, i.e., o seu compromisso organizacional, influencia uma infinidade de resultados organizacionais (Allen & Meyer, 1990; Demir et al., 2009; Heffner & Gade, 2003). Tem-se, como exemplo, o caso do

turnover ou intenção de retirada (também denominado por “*withdrawal cognition*”), cuja probabilidade de ocorrência tende a diminuir perante o compromisso (Allen & Meyer, 1990; Herscovitch & Meyer, 2002; Meyer & Allen, 1991; Nazari & Emami, 2012), ou o nível de motivação da força de trabalho, que tende a aumentar com o compromisso (Nazari & Emami, 2012; Ornstein et al., 1989).

Neste seguimento, Meyer et al. (2002) observaram que as três componentes (afectiva, calculativa e normativa) comungaram o facto de estarem negativamente correlacionadas com o *turnover* e a intenção de retirada – especificamente: *turnover* e $\rho_{Afectivo} = -0,17$, $\rho_{Normativo} = -0,16$ e $\rho_{Calculativo} = -0,10$; intenção de retirada e $\rho_{Afectivo} = -0,56$, $\rho_{Normativo} = -0,33$ e $\rho_{Calculativo} = -0,18$ –, o mesmo não se verificando com a forma como se relacionam com o comportamento no trabalho. A este nível, foi com efeito registada uma correlação positiva forte entre o compromisso afectivo (logo seguido pelo compromisso normativo) e o comportamento no trabalho (desempenho, comportamento de cidadania organizacional e assiduidade), a saúde e o bem-estar dos funcionários; e “uma ausência de relação ou uma correlação negativa, entre o compromisso calculativo e estes comportamentos” (Meyer et al., 2004, p. 994).

Para Nazari e Emami (2012) a razão pela qual estas correlações ainda não encontraram consenso entre a comunidade científica, liga-se ao facto da intenção de retirada ser um constructo mais complexo do que se julgava e de difícil medição (por exemplo, porque permeável a questões culturais ou de desajustabilidade social).

Quanto ao absentismo, o estudo realizado por Meyer et al. (2002) sugeriu a existência de uma correlação negativa com o compromisso afectivo ($\rho = -0,15$), e de correlações positivas, mas muito fracas, perto do zero, com os compromissos normativo e calculativo, indiciadora de que os trabalhadores mais implicados com a organização tendem a faltar menos ao trabalho.

Centrando o estudo do compromisso no contexto militar, Karrasch (2003) e Tremble, Payne, Finch e Bullis (2003) postularam que os ramos das Forças Armadas (FFAA) – Armada, Exército e Força Aérea – necessitam desenvolver, e manter, uma força de militares altamente motivados e capazes; uma verdade que decorre, em parte, das condições únicas do serviço militar, que, a troco de um vencimento médio, envolve um tipo de vida exigente, com nomeações/colocações afastadas da família, amiudados destacamentos e deslocações, e abnegação na execução de missões com risco para a própria vida. Apesar de todas estas especificidades, e dificuldades, homens e mulheres estão dispostos a permanecer nas FFAA, sendo esta vontade potencialmente explicada pelo compromisso organizacional (Karrasch, 2003; Tremble et al, 2003).

Complementarmente, referem Gade (2003) e Gade, Tiggler e Schumm (2003), o compromisso calculativo e afectivo são importantes para o prognóstico e compreensão de resultados vitais para as organizações militares, tais como a atrição, a retenção, o bem-estar, o moral e o desempenho. Neste seguimento, Allen (2003) e Gade (2003) alertaram para o interesse

de estudos futuros, realizados no contexto militar, também explorem o papel do compromisso normativo no desempenho e na prontidão militar.

De certa forma integrável na abordagem dos consequentes do compromisso organizacional, surge a associação deste constructo com a liderança carismática. Uma associação claramente descrita por Wan Ismail, Mohamad, Hussain, Rashid e Rashid (2011) no próprio título do seu artigo: “Compromisso organizacional como um mediador da liderança carismática, que modela a *performance* e a satisfação dos liderados.”

Por último, e para ilustrar alguns consequentes do compromisso organizacional no contexto militar, apresentam-se em seguida três casos provindos dos trabalhos de: (i) Cistulli, Snyder e Jacobs (2012), sobre as discussões do alistamento e da recomendação de ingresso (“*referral intentions*”) nas Forças Armadas Americanas; (ii) Bradley e Nicol (2006), no que concerne a preditores do treino militar para cadetes das Forças Canadenses; e (iii) Heffner e Gade (2003) – complementado por O’Shea, Goodwin, Driskell, Salas e Ardison (2009), relativamente ao comportamento de pequenos nichos (“*nested*”) em grupos operacionais de forças especiais.

No primeiro caso, Cistulli et al. (2012) avaliaram as discussões sobre: (i) a iniciativa individual de alistamento, pedindo aos participantes para, através de uma escala de Likert em cinco pontos, classificarem o seu eventual alistamento nas Forças Armadas: “Irei discutir com os meus amigos, a possibilidade de me alistar nas Forças Armadas” e “Irei discutir com os meus familiares, a possibilidade de me alistar nas Forças Armadas.”; (ii) a recomendação de alistamento a terceiros, solicitando aos respondentes para, através de uma escala de Likert em cinco pontos, classificarem o tipo de referência que fariam sobre as Forças Armadas: “Qual a probabilidade de recomendar o alistamento nas Forças Armadas aos seus amigos” e “Qual a probabilidade de recomendar o alistamento nas Forças Armadas aos seus familiares.” Neste âmbito, verificaram que a componente afectiva do compromisso organizacional, se constituía como um bom preditor das discussões sobre o alistamento e as intenções de recomendar o ingresso (Cistulli et al., 2012).

No segundo caso, Bradley e Nicol (2006) ao examinarem a influência de diversas variáveis na previsão da *performance* dos cadetes do Real Colégio Militar do Canadá, reflectida pela nota MOC (“*Military Occupation Classification*”), concluíram que o *locus* de controlo foi a componente que apresentou uma maior correlação, enquanto o compromisso exibiu uma correlação não-significativa, eventualmente explicada pela possibilidade de não existir mesmo uma relação. Complementarmente, o compromisso afectivo revelou-se apenas correlacionado com os aspectos do desempenho que requeriam motivação e não capacidade (Bradley e Nicol (2006). Abrindo um breve parêntese, a nota MOC correspondia à nota final que os cadetes recebiam após completarem a sua formação (em termos quer das aulas universitárias a que assistiam ao longo do ano lectivo, quer do treino militar que realizavam durante os meses de verão), e que era mantida no seu registo permanente, podendo ser utilizada para ajudar a determinar a sua elegibilidade para

a obtenção de posições de liderança no colégio militar, e para definir a sua primeira colocação Bradley e Nicol (2006).

O terceiro caso, enquadra-se no facto dos indivíduos poderem estabelecer um compromisso não só com a organização, mas também com um ou mais grupos organizacionalmente relevantes, i.e., nichos organizacionais, onde um grupo menor estava englobado num maior, por exemplo, as Forças de Operações Especiais no seio da Instituição Militar (Heffner & Gade, 2003). Neste sentido, o compromisso do indivíduo face ao nicho da Força de Operação Especial revelou-se psicometricamente distinto do seu compromisso face à Instituição no seu todo (O’Shea et al., 2009). Por outro lado, Heffner e Gade (2003) – à luz de estudos em que militares das Forças Especiais do Exército Americano apresentavam valores mais elevados em compromisso afectivo no tocante ao seu nicho de 10 a 12 elementos, do que face ao Exército, no seu todo – aventaram a hipótese do aumento da satisfação e do compromisso dos militares a um nível próximo, poder contribuir para elevar a sua satisfação e o seu compromisso com o Ramo no seu todo, e, por conseguinte, para a sua retenção. Uma hipótese ainda mais pertinente perante a perspectiva de que, no futuro, os militares tenderão a operar em unidades menores e mais independentes, similarmente ao já actualmente encontrado nas Forças de Operações Especiais Heffner e Gade (2003).

1.1.4 História de vida

No passado, o «*Era uma vez*» ou as histórias de vida (“*life stories*”) eram frequentemente percebidas como uma espécie de contos de fadas e, fundamentalmente, como uma brincadeira de crianças, com baixo valor científico para a compreensão do comportamento humano (McAdams, 2001). Uma ilação que se provou falaciosa face ao crescente interesse que a abordagem narrativa, as histórias de vida e as recordações autobiográficas têm despertado como forma de compreender o comportamento e a experiência humana (McAdams, 2001). Por exemplo, Freud e Adler utilizavam as histórias – associadas, respectivamente, a sonhos e a recordações em idade precoce – como uma metodologia (um meio) para um fim conceptual, que podiam ser traços, motivações, conflitos, etc. (McAdams, 2001).

Percebido, assim, como uma lupa teórica e uma abordagem metodológica (Rhodes & Brown, 2005), que permite recolher importantes dados para a compreensão das interacções e dos enviesamentos individuais, bem como das expectativas sociais e dos valores culturais (Horrocks & Callahan, 2006), o estudo da narrativa afigura-se como uma ferramenta de trabalho importante em vários domínios, tais como a psicologia organizacional, o desenvolvimento de carreira e a psicoterapia (Mayo, 2001), e em diversificados tipos de estudos, caso da socialização, aprendizagem, estratégia, exercício do poder e controlo, cultura, etc. (Rhodes & Brown, 2005).

Contar histórias é assim percebido como uma forma do indivíduo dar sentido aos seus pensamentos e vivências pessoais:

Construir um sentimento geral de quem [é], através de experiências públicas e privadas. As interações influenciam os pensamentos [individuais] e, do mesmo modo, os pensamentos influenciam o comportamento. E é este processo, cíclico e influenciado pela emoção, que constrói uma identidade ^[7]. [...] [Neste seguimento], cada indivíduo possui uma história de vida, e é essa história que lhe dá a sua identidade, permitindo-lhe existir e funcionar entre os demais (Horrocks & Callahan, 2006, p. 69; 71; 73).

Como postulado por McAdams (1998, p. 1127), um adulto tem uma identidade na medida em que for bem-sucedido na formulação e internalização de uma narrativa de vida, onde estejam compilados o “passado reconstruído, o presente percebido e o futuro antecipado”, e elencados um cenário, cenas, personagens, enredos e temas. Uma narrativa pautada, no mínimo, por alguma continuidade temática (McAdams et al., 2006), que, no fundo, fornece significado ao indivíduo e coerência à sua vida (McAdams, 2006), a par de um sentido de autoria pessoal no seu ciclo de vida (Mayo, 2001).

A forma como alguém se define a si mesmo – “quem foi”, “quem é” e “quem poderá ser” –, está associada aos seus mitos pessoais, internalizados e evolutivos (Adler, Kissel, & McAdams, 2006). Um processo frequentemente inconsciente de criação de um mito heróico e pessoal, um mito único, através do qual o indivíduo se cria, em detrimento de se descobrir (McAdams, 1993).

Nesta linha de pensamento, as histórias vivem, ou existem, para serem contadas (McAdams, 2001; Singer & Rexhaj, 2006). Contadas a uma audiência interior e/ou exterior, caso, por exemplo, de um ouvinte escolhido para vestir o papel de juiz ou de tradutor, ou, ainda, de intérprete da narrativa (McAdams, 1998).

Estas experiências recontadas, sendo reconstruções criadas do passado e antecipações do futuro (Adler et al., 2006), são frequentemente limitadas pela interpretação do próprio narrador. Ainda assim, se é verdade que as pessoas propendem, por vezes, a mentir, a esquecer, a exagerar e/ou a confundir estas experiências recontadas, é também verdade que estas experiências recontadas não deixam, por isso, de serem verdades reveladoras da história de vida do narrador (Riessman, 1993, cit. por Horrocks & Callahan, 2006). Esta realidade, associada ao facto de que é possível contar uma infinidade de diferentes tipos de histórias, e de que cada história de vida é única, dificulta a tarefa de encontrar diversidades e semelhanças entre as vidas das pessoas e as suas histórias de vida. Uma dificuldade que, no entanto, não chega ao ponto de impedir o estabelecimento de pontes de comunhão entre as várias narrativas, nem de perceber o sentido

⁷ McAdams (1998, p. 1127) definiu a identidade como um “história de vida internalizada, ou uma colecção de histórias que o adulto moderno transporta na sua mente como forma de dar sentido à sua vida, tanto para si como para os outros”. Definição que, nas palavras de Horrocks e Callahan (2006, p. 71) corresponde a “um processo emocional, que é compreendido através da reflexão pessoal e da sanção com os outros [«*enactment with others*»]”.

(psicológico e sociológico) que subjaz ao «como» e aos «porquês» do indivíduo, num dado momento, construir determinados tipos de histórias para a sua vida⁸ (McAdams, 1998).

Concomitantemente, é um erro defender que “a ciência apresenta uma forma ‘anarrativa’ e factual de olhar para mundo, que vai para lá da subjectividade da narração de histórias” (Wicks & Freeman, 1998, cit. por Rhodes & Brown, 2005, p. 179). Ademais, não sendo as histórias e os factos “categorias mutuamente exclusivas”, cabe aos métodos narrativos assumirem-se como uma importante fonte de informação empírica, “para além da disponibilizada pela ‘ciência normal’”, bem como um meio eficaz de representar e comunicar a pesquisa (Rhodes & Brown, 2005, p. 179).

Num contexto social, a coerência narrativa é uma questão de ser-se compreendido (McAdams, 2006). Neste âmbito, o contador de histórias quando se apercebe que não está a ser entendido, deixa imediatamente de ter um objectivo para contar a sua história (McAdams, 2006). Complementarmente, as suas acções podem ser mal interpretadas e as suas intenções erroneamente entendidas, o que poderá resultar num conflito, sensação de isolamento ou de dessincronia face ao outro (Singer & Rexhaj, 2006).

As histórias, independentemente da sua maior ou menor complexidade, devem então ser suficientemente coerentes para comunicar algo e:

Razoavelmente estruturadas para capturar e prender a atenção do público, e obter deste algumas respostas emocionais. [...] Histórias que desafiam as expectativas estruturais sobre a temporalidade, a intenção, o objectivo, a causalidade ou a conclusão, podem não suscitar curiosidade e interesse, e serem vistas pela audiência como incoerentes, ou, pelo menos, como incompletas (McAdams, 2006, p. 111).

Porque os predicados relativos à coerência podem ter um cariz cultural (Singer & Rexhaj, 2006), a cultura onde a vida é vivida deve estar reflectida na história que é contada (McAdams, 2006). Para terem sentido, as narrativas devem estar em sintonia com as histórias, a época e o lugar onde ocorreram, ou seja com as caracterizações, os enredos, etc., que as pessoas de uma determinada sociedade e num dado momento histórico consideraram como sendo aceitável e concebível (McAdams, 1998).

Singer e Rexhaj (2006), sem esquecer os constrangimentos culturais implicados na autonomia do narrador, teceram seis critérios para compreender a coerência narrativa. Neste âmbito, uma narrativa adaptativa é aquela que se apresenta: (i) racionalmente orientada (norteadada pela necessidade de auto e hetero-compreensão); (ii) imbuída de um sentido de autoria pessoal; (iii) aberta à reflexão e ao reconhecimento de posições alternativas (i.e., de outras potenciais

⁸ Conquanto, em termos de constructo, os termos «narrativa» e «história» distinguem-se pela natureza da sua abrangência – sendo o primeiro mais genérico (conjunto de ocorrências) e o segundo mais pormenorizado (detalha a narrativa, elencando as relações entre as partes envolvidas, os seus motivos, emoções, etc.) –, na prática, é frequente uma certa sobreposição no seu manuseamento e a sua utilização como sinónimos (Watson, 2009). Uma prática que, no presente trabalho, encontra eco.

narrativas); (iv) flexível em vez de rígida; (i) permeável à acção do encenador (mais do que o actor, que se limita a vestir um papel, o narrador é uma espécie de encenador, que dirige a acção); (vi) sócio-culturalmente ancorada (localizada numa determinada cultura, contexto, etc.).

Contexto que, embora nem sempre seja tido em consideração face à propensão para concentrar mais no “texto” do que na explicação do “contexto”, se assume como um factor essencial para compreender e interpretar as histórias de vida (Zilber, Tuval-Mashiach, & Lieblich, 2010), tanto mais porque as histórias nascem, crescem, proliferam, vivem e eventualmente acabam por morrer na cultura, i.e., mediante todo um conjunto de normas, regras e tradições que prevalecem numa dada sociedade (McAdams, 2001).

Norteados por estes pressupostos, Zilber et al. (2010) apresentaram o Modelo das Três-Esferas do contexto externo (“*Three-Spheres Model of external context*”), face ao qual as histórias de vida podem ser lidas. São elas, a esfera: das relações intersubjectivas (interacções dentro da narrativa), da área social (contexto sócio-cultural envolvente) e das meta-narrativas culturais, também conhecidas por grandes narrativas, narrativas mestras ou narrativas dominantes, i.e., teias de significados (crenças e conteúdos culturais), que não são explicitadas no texto e de que o narrador não tem consciência, mas que dão forma ao enredo (Zilber et al., 2010).

No que à discussão da perspectiva disposicional (traço, predisposição) versus perspectiva situacional (estado) diz respeito, tem-se que as histórias de vida se apresentam significativamente moldadas por influências ambientais e culturais, tornando-se, ao longo do tempo, menos estáveis que os traços disposicionais e mais permeáveis quer a flutuações situacionais, quer a mudanças de desenvolvimento (McAdams et al., 2006).

Em certa medida, passível de inserir-se na investigação dos **antecedentes da narrativa** (ou da identidade narrativa) situa-se o estudo da personalidade, do bem-estar (eudemónico) e da tomada de decisão.

Relativamente à personalidade, as investigações de Adler et al. (2006) revelaram que os estudos narrativos não propendem a aludir à sua relação com a psicopatologia, salvo a associação da depressão com histórias de vida caracterizadas por uma maior variedade de temas com uma conotação negativa, e com sequências de contaminação (ou seja, quando o tom inicialmente positivo de uma cena, acaba por ficar danificado ou ofuscado face a acontecimentos posteriores que são negativos).

Concernente ao bem-estar, a identidade narrativa, relacionada com a história (interna e dinâmica) que a pessoa constrói para dar sentido à sua vida, está intimamente ligada à interpretação subjectiva de felicidade que esta faz para si mesma, o que se enquadra numa visão de bem-estar eudemónico (Bauer, McAdams, & Pals, 2008).

O eudemonismo (ou endaimonismo, do grego eudaimonia) – que já os pensadores clássicos (Sócrates, Platão e Aristóteles) viam como o bem maior, uma felicidade que consistia em prazer e virtude, a vida boa, a maior prova de verticalidade numa pessoa (Bauer et al., 2008), por contraste com o bem-estar hedónico⁹ –, encontra eco em vários padrões de identidade narrativa, com o foco em guiões culturais de redenção (“*culturally script of redemption*”), crescimento pessoal e experiências transformadoras. Cenas de crescimento pessoal e de redenção tendem a ser enfatizadas por pessoas felizes e maduras, observando-se uma associação positiva entre o bem-estar eudemónico e a propensão para perspectivar a adversidade (vivências de dor e sofrimento) como episódios de transformação, lições de vida, desenvolvimento de novos *insights* ou aprofundamento das relações pessoais e da forma como é entendido o contexto envolvente (Bauer et al., 2008).

A propósito da temática da redenção, abre-se aqui um pequeno parenteses para referir que em sociedades contemporâneas como a Americana – pautadas pelo culto do permanente auto-perfeçoamento e do direito de se reinventarem, associado à ideia de que aquilo que a pessoa irá ser no amanhã não está condicionado pelo que foi no ontem nem o que é no hoje (Roy & McAdams, 2006) –, as narrativas que desfrutam de uma maior admiração e de uma mais elevada reputação são, precisamente, as redentoras, frequentemente construídas por adultos americanos altamente generativos¹⁰ e relacionadas com figuras heróicas, que desafiam o convencional em prol da prossecução dos seus desejos e objectivos, ou que saem reforçadas após sofrerem duras tribulações da vida (Bauer et al., 2008).

Nesta linha de investigação, McAdams, Reynolds, Lewis, Pattern e Bowman (2001) encontraram associações: (i) positivas, entre sequências de redenção e (auto-relatos) de bem-estar psicológico; (ii) negativas, entre sequências de contaminação e níveis de bem-estar.

No que diz respeito à tomada de decisão, as pessoas tomam decisões complexas para mudarem a sua vida – como sejam o ingressar numa nova profissão, casar, etc. –, imbuídas da pretensão de se tornarem mais felizes, significativas ou melhores (Bauer et al., 2005a). Um processo de tomada de decisão que pode alicerçar em dois estilos (Bauer et al., 2005a):

a. Cristalização do desejo (“*crystallization of desire*”), norteado pela procura do que se quer fazer no futuro. Um estilo indutor de um movimento de aproximação em direcção ao resultado

⁹ Segundo Bauer, McAdams e Sakaeda (2005b), e Bauer et al. (2008), o bem-estar eudemónico alicerça numa visão de tipo humanista, associada ao quão significativa uma pessoa sente que a vida é, enquanto o bem-estar hedónico ancora numa abordagem de índole individualista, relacionada com o quão bem uma pessoa se sente face à sua própria vida.

¹⁰ Generatividade percebida à luz da concepção de Erikson (1976, cit. por Bauer et al., 2008) e que se define pelo adulto que se preocupa em promover o bem-estar das gerações futuras, empreendendo para tal em projectos de parentalidade, docência, apoio cívico, voluntariado e demais formas de prestação de cuidados no seio da sociedade onde está inserido. De forma resumida, McAdams e Logan (2004) associaram à generatividade dez asserções, são elas: 1) preocupação e compromisso com o bem-estar das gerações futuras; 2) desafio desenvolvimental para os adultos de meia-idade; 3) desenvolvimento de desejos altruístas e egoístas; 4) permeabilidade à cultura; 5) idiossincrasidade (porque diferida de indivíduo para indivíduo); 6) estar relacionada com a qualidade parental; 7) predizer um leque de envoltimentos sociais; 8) promover o bem-estar psicológico; 9) ser expressa nas histórias que as pessoas constroem para dar sentido à sua vida; 10) as histórias de vida dos adultos altamente generativos atestam o poder da redenção (“*redemption*”) e renovação (“*renewal*”) humana.

desejado (como o prazer, o sucesso, etc.), e positivamente associado ao bem-estar, à satisfação com a vida e à felicidade;

b. Cristalização do descontentamento (“*crystallization of discontent*”), despoletado pelo sentimento de que os aspectos positivos de uma determinada condição de vida são, em muito, ultrapassados pelos negativos. Um estilo reflectido num movimento de evitamento ou de tentativa de afastamento do resultado indesejado (como a dor, o fracasso, etc.).

De alguma forma semelhante a estudos de caso e, em parte, integrado na **investigação de consequentes**, serão em seguida analisadas duas áreas em que a pesquisa da história/narrativa de vida pode constituir-se como uma abordagem produtiva, a saber: *Organizações e Liderança*.

As organizações, percebidas como instituições humanas às quais estão elencadas uma grande variedade de seres humanos (Griffiths & MacLeod, 2008), devem ser entendidas como o resultado de diferentes perspectivas ou de uma pluralidade de sistemas verbais socialmente construídos. Por outras palavras, como uma rede de interpretações narrativas, inter-relacionadas e construídas com base numa multiplicidade quer de contadores de histórias quer de histórias propriamente ditas (Rhodes & Brown, 2005). Ciente de que nas organizações são narradas inúmeras histórias, compete à pesquisa organizacional, alicerçada na abordagem narrativa, procurar novas formas de representação destas histórias (Rhodes & Brown, 2005). Novas formas de representação que não se limitem a um mero resumir das várias histórias individuais numa narrativa única e totalitarista, mas que sejam sensíveis ao pressuposto da reflexividade e conduzidas por investigadores conscientes do papel activo que acabam por assumir em todo este processo, na medida em que são responsáveis por seleccionar as histórias que serão contadas e, também, pela própria narração da história final (Rhodes & Brown, 2005).

Ao nível da liderança, Shamir, Dayan-Horesh e Adler (2005) sublinharam a importância de complementar o foco dos estilos de liderança, com uma abordagem biográfica e narrativa da história de vida do líder. Abordagem esta que pode ser usada no desenho de um processo de formação, destinado a desenvolver a pessoa como um todo, intelectual e emocionalmente mais bem provida para lidar com a novidade, a mudança, o imprevisto, etc., e para assumir a liderança no seio da sua área funcional (Danko, 2003).

1.2 Apresentação Integrada dos Estudos

O presente trabalho de investigação tem por objectivo compreender melhor o desempenho distintivo do Oficial Piloto Aviador (PILAV) da Força Aérea Portuguesa (FAP), contribuindo assim para um conhecimento mais alargado e aprofundado da realidade aeronáutica militar portuguesa numa área que lhe é particularmente significativa, a pilotagem.

À luz deste racional, apresentam-se em seguida e de uma forma muito sucinta os quatro estudos realizados nesta tese de doutoramento.

Estudo 1: *Adaptação e Validação dos Instrumentos de Medida da Orientação para o Objectivo, Auto-Liderança e Compromisso Organizacional para o Contexto da Força Aérea Portuguesa.* Este primeiro estudo tem por propósito proceder a um trabalho preparatório de adaptação e validação dos instrumentos de medida da orientação para o objectivo (*Escala de Orientação para o Objectivo* de VandeWalle, 1997), auto-liderança (*Questionário Revisto de Auto-Liderança* de Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional (*Escala de Compromisso Organizacional* de Allen & Meyer, 1990) para o contexto militar aeronáutico português. Um propósito que, no fundo, significa validar os instrumentos de medida a serem utilizados nos Estudos 2 e 3.

Estudo 2: *O Efeito de Mediação da Auto-liderança na Relação da Orientação para o Objectivo com o Desempenho e com o Compromisso Organizacional no Contexto do Piloto Aviador da Força Aérea Portuguesa.* Este segundo estudo procura analisar, no contexto do piloto aviador da Força Aérea, as relações entre as variáveis da orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997) e da auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) com o desempenho e com o compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991). Um objectivo que, para além de um fim em si mesmo, constitui-se também como um meio para avaliar a importância de utilizar as medidas de orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional no estudo do desempenho distintivo do piloto aviador militar. Neste âmbito, impõe-se avaliar a existência de eventuais relações da orientação para o objectivo com o desempenho académico dos alunos de pilotagem e com o compromisso organizacional dos alunos de pilotagem e dos oficiais pilotos aviadores. E, concomitantemente, investigar se estas relações são mediadas pela auto-liderança. A amostra integra efectivos da FAP, em concreto, alunos da Academia e oficiais pilotos aviadores operacionais.

Estudo 3: *O Oficial Piloto Aviador Militar – Estudo Comparativo entre Alunos e Operacionais de Pilotagem ao Nível da Orientação para o Objectivo de Aprendizagem, Auto-liderança e Compromisso Organizacional (Afectivo e Normativo).* Este terceiro estudo tem como finalidade perceber se as variáveis que no *Estudo 2* se revelaram mais explicativas do desempenho do Oficial Piloto Aviador sofrem mudanças ao longo da carreira militar do piloto aviador, desde a data do seu ingresso, como aluno da Academia, até ao seu exercício funcional, como Oficial operacional afecto à pilotagem. Neste âmbito, e não sendo viável, por questões de morosidade, acompanhar um mesmo grupo desde o dia em que inicia a sua formação em pilotagem até ao dia em que passa à reforma, este estudo segue um desenho quasi-longitudinal, elencando numa lógica desenvolvimentista cinco coortes: alunos do 1.º ano, em fase *ab initio* da sua formação; alunos do

4.º ano do curso de pilotagem, considerada como a fase de finalistas¹¹; alunos em tirocínio, i.e., período de cerca de dez meses, em que têm que realizar a sua formação final/estágio em pilotagem; Oficiais Capitães/Subalternos pilotos operacionais no activo; e Oficiais Superiores pilotos operacionais no activo.

Estudo 4: *A(s) Narrativa(s) do Oficial Piloto Aviador de Diferentes Gerações da Aviação Militar Portuguesa.* Tendo por referencial o modelo integrativo de McAdams e Pals (2006), alicerçado no quadro conceptual de McAdams (1993, 1996, 2001), é propósito deste quarto estudo conhecer melhor os esquemas que os pilotos aviadores operacionais de diferentes gerações – Oficiais Gerais em situação de reserva/reforma (geração passada), Oficiais Gerais e Oficiais Superiores no activo, a voar (geração presente), e Oficiais Capitães e Oficiais Subalternos no activo, a voar (geração futura) – têm utilizado para integrar e organizar a pluralidade de elementos da sua vida numa unidade, dando assim sentido às suas experiências. Seguindo uma lógica desenvolvimentista ou geracional, é objectivo contribuir para a caracterização do desempenho distintivo do oficial piloto aviador, tomando em consideração as diversidades e semelhanças nos seus esquemas organizativos, analisados em termos de categorias emergentes (ou temáticas principais) e de categorias *a priori*. Estas últimas associadas, por um lado, às variáveis adaptativas e de auto-regulação que os resultados dos dois estudos anteriores revelem ter um efeito significativo na compreensão (ou explicação) do desempenho distintivo do oficial piloto aviador. Por outro lado, ao tom emocional, temas motivacionais e complexidade narrativa (McAdams, 1996; McAdams et al., 2004; McAdams et al., 2006) que decorrem do enquadramento teórico de McAdams (1993, 1996, 2001).

Em síntese, o *Estudo 1*, desenhado como ponto de partida desta investigação sobre o desempenho distintivo do oficial piloto aviador, pretende adaptar e validar os instrumentos de medida de orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional a serem utilizados na presente investigação. Neste seguimento, o *Estudo 2* destina-se a verificar a importância em analisar estas três variáveis na explicação do desempenho distintivo do piloto aviador da Força Aérea, e a investigar a existência de relações entre estas variáveis. Especificamente, perceber se, neste contexto, a orientação para o objectivo se relaciona com o desempenho e com o compromisso organizacional, e se estas relações são mediadas pela auto-liderança. Perante as limitações associadas a estudos comparativos de um só momento, é pretensão do *Estudo 3* testar, através de um desenho quasi-longitudinal, o papel destas variáveis em diferentes momentos da vida do aviador militar, designadamente, o momento da formação em pilotagem (fases *ab initio*, finalista e tirocínio) e o momento do exercício efectivo do voo, como

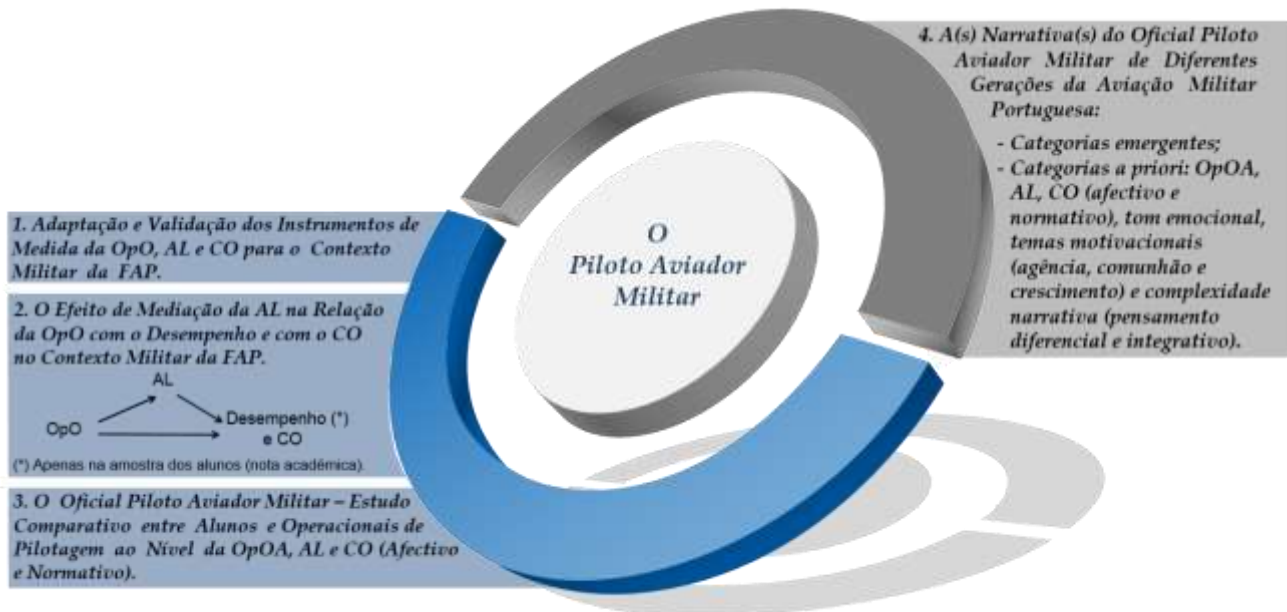
¹¹ O 4.º ano do Curso de Mestrado em Aeronáutica Militar, especialidade de pilotagem, é considerado o último ano de aulas na AFA. Depois deste ano, segue-se um semestre lectivo para realizar a dissertação de mestrado, findo o qual os alunos (agora denominados de tirocinantes e com o posto de aspirante-a-oficial ou alferes) são colocados noutra Unidade para terminar o seu curso, ou seja, a fase de tirocínio.

piloto operacional. Por último, em conformidade com o modelo integrativo de McAdams e Pais (2006), e agregando as evidências estatisticamente significativas encontradas nos estudos anteriores, é propósito do *Estudo 4* enriquecer e acurar a compreensão do objectivo deste trabalho de doutoramento, com a obtenção de conhecimento acerca dos esquemas que diferentes gerações de pilotos operacionais têm utilizado para dar sentido às suas experiências.

O impacto do conhecimento teórico, teórico-prático e de campo aqui reunido é o de poder responder a alguns pontos-chave perspectivados como relevantes para uma melhor compreensão e intervenção no desempenho do oficial piloto aviador militar. A título de exemplo: *Como é que estes militares se adaptam a frequentes mudanças ou desafios?*, *Como é que abordam situações complexas de realização?*, *Como é que percebem o esforço para responder à tarefa?*, *Como é que se auto-influenciam, por forma a manterem-se motivados no exercício das missões, mesmo aquelas que se lhes afiguram menos desafiantes?*, *O que é que liga estes militares à Força Aérea Portuguesa?* Enfim, *Como é que estes militares dão sentido às suas vivências pessoais e experiências de vida?*

Um impacto ainda maior quando considerado o tipo de metodologia seguido e a representatividade das amostras estudadas. Relativamente à metodologia, porque combina estudos quantitativos, de análise estatística, com estudos fundamentalmente qualitativos, de análise de conteúdo. Ao nível da representatividade, porque sendo esta elevada (quer na amostra dos pilotos operacionais, quer, ainda mais, na dos alunos) mais significativo se torna o poder de extrapolação ou de generalização das evidências encontradas para a população de origem.

De uma forma esquemática, a Figura 1 apresenta os quatro estudos que integram este trabalho de doutoramento.



(Nota: AL = Auto-liderança; CO = Compromisso organizacional; OpO = Orientação para o objectivo; OpOA = Orientação para o objectivo de aprendizagem)

Figura 1 – Representação esquemática dos quatro estudos efectuados

Parte II – Estudos sobre o Piloto Aviador Militar

Página intencionalmente deixada em branco

Capítulo 2: Adaptação e Validação dos Instrumentos de Medida da Orientação para o Objectivo, Auto-Liderança e Compromisso Organizacional para o Contexto da Força Aérea Portuguesa (Estudo 1)

Para compreender melhor o desempenho distintivo do piloto aviador da Força Aérea Portuguesa (FAP), o presente estudo visa dois propósitos, complementares entre si. Por um lado, responder ao requisito metodológico de adequação das medidas destinadas a avaliar a orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), a auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e o compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991) face a esta realidade militar. Conquanto algumas destas medidas já terem sido validadas e usadas em Portugal (por exemplo o compromisso organizacional por Nascimento, Lopes, & Salgueiro, 2008), é requisito metodológico averiguar da sua adaptação e validade no contexto militar da FAP, onde não foi encontrado qualquer registo do seu emprego. Por outro lado, constituir-se como um trabalho inicial e preparatório dos *Estudos 2 e 3*, que irão utilizar as estruturas dos modelos de medida aqui validados. Desta forma, e com recurso a análises factoriais confirmatórias associadas à modelação de equações estruturais, avaliaram-se as estruturas factoriais da Escala de Orientação para o Objectivo de VandeWalle (1997), do Questionário Revisto de Auto-Liderança de Houghton e Neck (2002) e da Escala de Compromisso Organizacional de Allen e Meyer (1990). Ao nível dos resultados, os modelos de medida destas três variáveis aqui testados/encontrados apresentaram-se conceptualmente conformes com a estrutura factorial teorizada por: VandeWalle (1997) e Watson, Meade, Surface e VandeWalle (2007) ao nível da orientação para o objectivo; Houghton (2000), e Houghton e Neck (2002) no que respeita à auto-liderança; Allen e Meyer (1990) e Meyer e Allen (1991) no que concerne ao compromisso organizacional. Relativamente à estrutura, a orientação para o objectivo apresentou-se definida por três variáveis latentes (aprendizagem, desempenho de provar e desempenho de evitamento), carregadas com um total de 11 (das 13 originais) variáveis manifestas. A auto-liderança por três variáveis latentes (estratégias focadas no comportamento, focadas nas recompensas naturais e de regulação do pensamento), carregadas com um total de 22 (das 35 originais) variáveis manifestas. O compromisso organizacional por três variáveis latentes (afectiva, normativa e calculativa), carregadas com um total de 17 (das 19 originais) variáveis manifestas.

2.1 Introdução

O estudo de adaptação e validação das medidas associadas aos constructos da orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu,

2008; VandeWalle, 1997), auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991) no desempenho distintivo do piloto aviador militar, foi precedido pela operacionalização destas variáveis. Uma operacionalização necessariamente sumária face aos dois propósitos deste estudo, i.e., responder ao requisito metodológico de adequação das medidas ao contexto em análise e servir como base metodológica às estruturas destas três medidas utilizadas nos *Estudos 2 e 3*.

Orientação para o objectivo. Quadro mental que influencia a forma como as pessoas realizam uma tarefa ou se comportam em prol de uma meta (Brett & VandeWalle, 1999; Johnson, Shull, & Wallace, 2011; Ng & Earl, 2008; VandeWalle, 1997). Neste âmbito, aquelas que acreditam que a inteligência tem uma natureza incremental, são as que apresentam uma orientação para a aprendizagem, investindo mais recursos (comportamentais, emocionais e/ou cognitivos) na resolução de problemas, e denotando uma atitude de abertura à mudança e a novos desafios (Button et al., 1996; Marques-Quinteiro & Curral, 2012). Por seu lado, aquelas outras que percebem a inteligência como tendo uma natureza estável, são as que tendem a orientar-se para objectivos de desempenho, identificando-se mais com situações onde a probabilidade de insucesso seja reduzida ou mesmo nula (Button et al., 1996; Marques-Quinteiro & Curral, 2012).

Tradicionalmente, referem Attenweiler e Moore (2006) e Cellar et al. (2011), a investigação sobre a orientação para o objectivo tem-se desenvolvido à luz de dois focos. Um foco que subscreve os dois factores anteriormente identificados, e que tem por exemplo como expoentes Button et al. (1996) e Chen e Mathieu (2008). Um outro foco que subdivide a orientação para o desempenho nos (sub)factores *demonstrar/provar* ou «fazer prova de» e *evitar/evitamento*, e onde se inserem, por exemplo, Brett e VandeWalle (1999), Johnson et al., (2011) e VandeWalle (1997). Orientação para o desempenho de provar associada à pretensão em demonstrar competência pessoal/profissional, e orientação para o desempenho de evitamento relacionada com o objectivo de escapar ou de não ser alvo de resultados/julgamentos negativos (Bret & VandeWalle, 1999; Hafsteinsson, Donovan, & Breland, 2007; Johnson et al., 2011; VandeWalle, 1997).

Entendidas como duas variáveis distintas e independentes, a adopção de uma orientação para o objectivo de aprendizagem não impede o perfilhar, em simultâneo, da orientação para o objectivo de desempenho, e vice-versa (Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008; Curral & Marques-Quinteiro, 2009).

Auto-liderança. Percebida como um modelo normativo de auto-influência (D'Intino, Goldsby, Houghton, & Neck, 2007; Neck & Houghton, 2006), e um mecanismo adaptativo que o indivíduo tem para melhorar o seu desempenho (Marques-Quinteiro, Curral, & Passos, 2012; Neck & Houghton, 2006), a auto-liderança diz respeito ao modo como uma pessoa se (auto)influência/(auto)motiva em prol da consecução de uma tarefa (Houghton & Neck, 2002; Houghton & Yoho, 2005; Manz, 1986; Neck, 1996; Neck & Manz, 1996; Williams, 1997), mesmo

aquelas que se lhe afiguram menos motivantes mas que têm que ser executadas (Manz, 1986; Tabak, Çelik, & Türköz, 2011). Neste enquadramento, surgem três grandes tipos de estratégias de auto-regulação (D'Intino et al., 2007; Javadi, Rezaee, & Salahzadeh, 2013; Houghton & Neck, 2002; Marques-Quinteiro et al., 2012; Neck & Manz, 1996; Neck, Neck, Manz, & Godwin, 1999): estratégias focadas no comportamento (auto-observação ou monitorização comportamental, fixação de objectivos, atribuição de punições e recompensas e criação de mecanismos de *feedback*); estratégias focadas nas recompensas naturais (mediante modelagem positiva da tarefa e/ou supressão da tarefa negativa) e estratégias de regulação do pensamento (monitorização de crenças, valores e suposições, imagética mental e auto-diálogo).

Compromisso organizacional. Força relativa (Demir, Sahin, Teke, Ucar, & Kursun, 2009) ou quadro mental (Glazer & Kruse, 2008) que faz a pessoa identificar-se e ligar-se à sua organização, influenciando a sua vontade para nela permanecer e realizar (Allen & Meyer, 1990; Cooper-Hakin & Viswesvaran, 2005; Gade, 2003; Herscovitch & Meyer, 2002; Meyer & Allen, 1991; Meyer, Becker, & Vanderbrghe, 2004). Constructo multidimensional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2004; Nascimento, Lopes, & Salgueiro, 2008), que elenca em si três componentes (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991; Meyer & Herscovitch, 2001): afectiva (vínculo emocional), normativa (vínculo associado a sentimentos de dever e obrigação moral para com a organização) e calculativa (vínculo baseado no cálculo entre o investimento pessoal e as recompensas recebidas, i.e., o retorno).

2.2 Método

2.2.1 Participantes e procedimento

Participantes. No estudo inicial de adaptação, a análise das propriedades psicométricas dos três instrumentos de medida utilizados na presente investigação – ao nível da orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional –, foi realizada junto de um grupo de alunos da Academia da Força Aérea (AFA). Em termos metodológicos, foi decidido que o número de participantes a integrar esta fase de pré-teste deveria corresponder ao número total de alunos a frequentar o primeiro ano do Curso de Mestrado em Aeronáutica Militar na AFA (n = 31). No entanto, a ausência de dois cadetes da especialidade de piloto aviador (PILAV) no dia da recolha dos dados (12 de Julho de 2010), fez com que este quantitativo fosse de 29, i.e., 17 PILAV, 7 Engenheiros (ENG) e 5 de Administração (ADMAER). Na sua maioria, os respondentes eram do sexo masculino (86%), com uma idade igual ou inferior a 22 anos (89,7%). Por seu lado, o estudo de validação foi realizado junto de uma amostra de 230 respondentes (144 alunos da AFA e 86 pilotos aviadores da Força Aérea Portuguesa, FAP).

Procedimento. Depois de presencialmente explicados os objectivos do estudo, e assegurada a confidencialidade e o anonimato das respostas individuais (apenas usadas para fins

de análise estatística), os alunos foram convidados a preencher os questionários, em contexto de sala de aula.

2.2.2 Medidas

Orientação para o objectivo. Foi avaliada através da Escala de Orientação para o Objectivo de VandeWalle (1997), constituída por 13 itens, destinados a avaliar, através de: 5 itens, a orientação para o objectivo de aprendizagem (por exemplo, “Gosto de realizar actividades desafiantes a partir das quais possa adquirir novas aptidões”); 4 itens, a orientação para o objectivo de desempenho de provar (por exemplo, “Preocupo-me em demonstrar que posso ter melhores desempenhos que os meus colegas”); 4 itens, a orientação para o objectivo de desempenho de evitamento (por exemplo, “Para mim, é mais importante evitar mostrar falta de aptidão do que aprender uma competência nova”). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em sete pontos, que variou entre *Discordo totalmente* (1) e *Concordo totalmente* (7). A obtenção de uma pontuação elevada nesta escala e (sub)escalas era indicadora de elevados níveis de orientação para o objectivo.

Auto-liderança. Foi medida com recurso à versão portuguesa de Marques-Quinteiro, Curral e Passos (2012) do Questionário Revisto de Auto-Liderança (*Revised Self-Leadership Questionnaire, RSLQ*) de Houghton e Neck (2002), constituída por 35 itens. 18 itens destinados a avaliar estratégias focadas no comportamento, associadas às dimensões de: (i) monitorização comportamental (n = 4 itens; por exemplo, “Procuro manter-me a par do meu progresso nos projectos e actividades aos quais me dedico”); (ii) auto-recompensa (n = 3 itens; por exemplo, “Quando faço algo bem feito, recompenso-me com um evento especial como uma ida ao cinema, a um concerto, a uma festa, etc.”); (iii) auto-punição (n = 4 itens; por exemplo, “Tendo a repreender-me mentalmente sempre que tenho um desempenho fraco”); (iv) fixação de objectivos (n = 5 itens; por exemplo, “Estabeleço objectivos específicos para o meu desempenho”); e (v) criação de mecanismos de *feedback* (n = 2 itens; por exemplo: “Uso notas escritas para me lembrar daquilo que tenho para fazer”). 5 itens destinados a avaliar as estratégias focadas nas recompensas naturais (por exemplo, “Procuro no meu trabalho tarefas que me dêem satisfação”). Por último, 12 itens destinados a avaliar as estratégias de regulação do pensamento, especificamente as dimensões da imagética mental (n = 5 item; “Ensaio mentalmente e com muita frequência o modo como planeio lidar com determinado desafio, antes mesmo de o realizar”); do auto-diálogo (n = 3 itens; por exemplo, “Por vezes falo comigo mesmo(a) (na minha cabeça ou em voz alta) como forma de me ajudar a ultrapassar situações difíceis”); e da monitorização de crenças e suposições (n = 4 item; “Penso e avalio as minhas crenças e suposições”). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em cinco pontos, que variou entre *Não se aplica* (1) e *Aplica-se sempre* (5). A obtenção de pontuações elevadas nestas escala e (sub)escalas era indicadora de elevados níveis de auto-liderança.

Compromisso organizacional. Foi medido com recurso à versão portuguesa de Nascimento et al. (2008) da Escala de Compromisso Organizacional (*Commitment scale in workplace*) de Allen e Meyer (1990), e compreendeu 18 itens, avaliados numa escala de Likert em sete pontos, variando de *Discordo totalmente* (1) a *Concordo totalmente* (7). A opção em subtrair um item aos 19 utilizados por Nascimento et al. (2008) teve em consideração a sugestão destes autores de estudos futuros passarem pela retirada do item “Como já dei tanto a esta empresa, não considero actualmente a possibilidade de trabalhar numa outra” da componente calculativa. Neste âmbito, foram utilizados 6 itens para avaliar o compromisso: afectivo (por exemplo, “Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta organização”); calculativo (por exemplo, “Muito da minha vida iria ser afectado se decidisse querer sair desta organização neste momento”); e normativo (“Esta organização merece a minha lealdade”). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em sete pontos, que variou entre *Discordo totalmente* (1) e *Concordo totalmente* (7). A obtenção de pontuações elevadas tanto na escala no seu todo como nas suas (sub)escalas era indicadora de elevados níveis de compromisso organizacional.

2.3 Resultados

2.3.1 Adaptação dos instrumentos de medida

No estudo de adaptação dos instrumentos de medida, foi examinada a consistência interna das medidas de auto-liderança, orientação para o objectivo e compromisso organizacional (análise de fiabilidade, “*reliability*”, do α de Cronbach), de forma a determinar o grau de significância estatística dos seus respectivos itens e, perante casos de fraca correlação, a decidir da sua eliminação. No que concerne, especificamente, à Escala de Orientação para o Objectivo de VandeWalle (1997), esta começou por ser traduzida do inglês para o português, corrente e fluente. Uma tradução desenvolvida por duas pessoas em conjunto, especificamente a autora desta tese e um oficial piloto aviador, i.e., um potencial respondente. Em seguida, procedeu-se à retroversão desta primeira versão para inglês, por duas pessoas em separado (um oficial piloto aviador, potencial respondente e com um elevado nível de inglês¹², e um docente de inglês), comparando-se, no final, as versões obtidas com o original. A versão resultante foi sujeita à apreciação de 3 alunos da AFA, 3 oficiais pilotos aviadores da FAP e 3 psicólogos, que depois de responderem ao questionário tiveram oportunidade para, individualmente, apresentarem as observações e recomendações que consideraram pertinentes, e que integraram a formulação da versão a ser pré-testada.

Orientação para o objectivo. Com base nos dados recolhidos, revelou-se estatisticamente significativa a retirada dos itens com os mais baixos valores das correlações corrigidas do item-

¹² Esta avaliação de “elevado” traduz os critérios do *Defense Language Institute*, que integra o Departamento de Defesa dos Estados Unidos e o nível *Standard Language Proficiency* (SLP) 3-4, conforme definido pela NATO e que agrega as componentes de escuta (“listening”), oralidade (“speaking”), leitura (“reading”) e escrita (“writing”).

total. Em concreto, os itens: “Para mim, o desenvolvimento das minhas capacidades de trabalho é suficiente para correr riscos”, da escala de orientação para a aprendizagem ($r = 0,053$); e “Ficaria preocupado(a) em realizar uma determinada actividade se a minha *performance* revelasse um baixo nível de aptidão”, da escala de orientação para o desempenho de evitamento ($r = 0,249$). No que concerne a *inputs* qualitativos tecidos por 79,3% dos respondentes (i.e., questões e dúvidas colocadas presencial e individualmente sobre o sentido de uma proposição), revelou-se pertinente reformular a construção frásica do item “*Preocupo-me em demonstrar* que posso ter melhores desempenhos que os meus colegas” por “*Gosto de mostrar* que posso ter melhores desempenhos que os meus colegas”. Decorrente deste estudo inicial de adaptação, a escala passou a ser constituída por 11 itens e ficou estimado um intervalo de tempo para preenchimento de 2 a 4 minutos.

Auto-liderança. Com base nos dados recolhidos neste *estudo inicial*, revelou-se estatisticamente significativa a retirada dos dois itens da (sub)escala de estratégias focadas nas recompensas naturais que apresentaram os mais baixos valores da correlação corrigida item-total. Designadamente, “Mais do que me focar nos aspectos negativos das minhas tarefas profissionais (académicas), procuro focar-me nos aspectos positivos” ($r = 0,120$), e “Procuro fazer-me rodear de pessoas e instrumentos que façam emergir o que de melhor há em mim” ($r = 0,210$). Alicerçado neste estudo inicial de adaptação, o questionário passou a ser constituído por 33 itens e ficou estimado um intervalo de tempo para preenchimento de 5 a 7 minutos.

Compromisso organizacional. Com base nos dados recolhidos neste *estudo inicial*, e contrariamente ao sugerido por Nascimento et al. (2008), não se revelou pertinente a retirada dos itens “Esta [organização] merece a minha lealdade” e “Sinto que tenho um grande dever para com esta [organização]” da componente normativa. Uma não retirada precisamente fundamentada no mesmo argumento que levou Nascimento et al. (2008) a sugerirem a sua exclusão, i.e., o conteúdo semântico destes itens aludir à existência de uma ligação moral para com a organização. Enquanto no contexto investigado por estes investigadores, este tipo de conteúdo semântico não fazia sentido, na realidade castrense, pelo contrário, afigurava-se pertinente e significativo manter, para ver como se iria comportar nos estudos de validação. Este estudo inicial de adaptação não alterou a constituição de 18 itens da escala, e permitiu estimar o intervalo de tempo para preenchimento (2 a 4 minutos).

2.3.2 Validação da estrutura factorial dos instrumentos de medida

No *estudo de validação* da estrutura factorial dos três instrumentos de medida utilizados (i.e., dos modelos conceptuais), foi utilizada a Modelação de Equações Estruturais (MEE,

“*Structural equation modeling*”, SEM¹³), na sua componente de testar o modelo de medida (mediante análise fatorial confirmatória, AFC), através do *software* IBM SPSS Amos 21 (Albright, 2008; Albright & Park, 2009; Arbuckle, 2007). Neste enquadramento, a bondade de ajustamento dos modelos (“*overall goodness-of-fit of the models*”) baseou-se na apreciação dos resultados associados aos seguintes índices de qualidade: teste de diferença de qui-quadrado (“*Chi-Square*”, CMIN, χ^2), razão entre o qui-quadrado e os graus de liberdade (“*Chi-Square/degrees of freedom*”, CMIN/DF, $\chi^2/g.l.$), raiz do resíduo quadrado médio (“*Standardized Root Mean Square*”, SRMR), índice de ajuste incremental (“*Incremental Fit Index*”, IFI), índice de ajuste comparativo [“(Bentler) *Comparative Fit Index*”, CFI], índice de Tucker-Lewis (“*Tucker-Lewis Index*”, TLI) e raiz do erro quadrado médio de aproximação (“*Root Mean Square Error of Approximation*”, RMSEA). Uma apreciação que tendo por referência uma análise conjunta dos critérios de Albright e Park, (2009, p. 6-7), Arbuckle (2007, p. 587-606), Brites (s/d), Campana et al. (2009, p. 73), Pilati e Laros (2007, p. 211-212), Silva (2006, p. 37-43), considerou como indicadores de um: (i) bom ajustamento aos dados os seguintes índices/valores: teste do χ^2 com $p > 0,05$; $\chi^2/g.l. = [1, 5]$ (índice também compensatório de um $p \leq 0,05$ no teste do χ^2); SRMR < 0,10; IFI, CFI e TLI > 0,90; RMSEA < 0,05; (ii) adequado ajustamento, um RMSEA situado no intervalo [0,05, 0,08].

A decisão de testar, sempre que possível, os modelos de medida conceptuais em cada uma das amostras (pesem embora as mediações versadas no presente *estudo* focarem-se no grupo compósito, i.e., alunos e pilotos operacionais) alicerçou em dois tipos de razões. De um lado, o desenvolvimento de uma abordagem mais conservadora deste requisito metodológico de validação (mesmo porque, em alguns momentos deste presente trabalho de investigação, estas duas amostras irão ser analisadas em separado e de forma comparativa). De outro lado, o estabelecimento de uma eventual base de trabalho para investigações futuras.

Modelo de medida da orientação para o objectivo. As consistências da medida registadas nas duas amostras [alunos ($\alpha_{\text{Orientação para o objectivo_escala total}} = 0,67$, $\alpha_{\text{Orientação para a aprendizagem}} = 0,76$, $\alpha_{\text{Orientação para o desempenho de provar}} = 0,79$ e $\alpha_{\text{Orientação para o desempenho de evitamento}} = 0,68$); pilotos operacionais ($\alpha_{\text{Orientação para o objectivo_escala total}} = 0,62$, $\alpha_{\text{Orientação para a aprendizagem}} = 0,85$, $\alpha_{\text{Orientação para o desempenho de provar}} = 0,78$ e $\alpha_{\text{Orientação para o desempenho de evitamento}} = 0,74$)], foram validadas à luz dos critérios de fiabilidade recomendados por Robinson, Shaver e Wrightsman (1991), entre moderada ($0,60 \leq \alpha < 0,70$), elevada ($0,70 \leq \alpha < 0,80$) e exemplar ($\alpha \geq 0,80$).

Os dados aqui recolhidos – quer na amostra dos alunos [$\chi^2(41) = 52,82$, $p = 0,102$; $\chi^2/g.l. = 1,29$; SRMR=0,06; IFI = 0,97; CFI = 0,97; TLI = 0,96; RMSEA = 0,045] quer na dos pilotos

¹³ No presente trabalho, será utilizada a notação portuguesa MEE, associada a Modelação de Equações Estruturais (Brites, s/d), por vezes também designada por Modelagem de Equações Estruturais (Campana, Tavares, & Silva, 2009) ou Modelos de Equações Estruturais (Pilati & Laros, 2007).

operacionais [$\chi^2(41) = 50,69$, $p = 0,143$; $\chi^2/\text{g.l.} = 1,24$; SRMR=0,08; IFI = 0,97; CFI = 0,97; TLI = 0,96; RMSEA = 0,048] – evidenciaram a boa qualidade de ajuste dos modelos testados. Modelo, de resto, conceitualmente conforme com a estrutura factorial proposta por Vandewalle (1997) e Watson, Meade, Surface e Vandewalle (2007), definida por três variáveis latentes (aprendizagem, desempenho de provar e desempenho de evitamento), carregadas com as respectivas variáveis manifestas ($n = 11$ na presente investigação).

Modelo de medida da auto-liderança. Calculadas as correlações inter-item para os 33 itens, foram eliminados três itens com baixos valores de r , sendo que os dois primeiros abaixo referidos já antes haviam sido excluídos por Marques-Quinteiro et al. (2012) por contribuírem para uma solução inadmissível. Em concreto, foram assim eliminados os itens: “Uso notas escritas para me lembrar daquilo que tenho para fazer” ($r = 0,348$), “Uso lembretes específicos (como notas e listas) para me ajudar a lembrar de coisas que tenha de concretizar” ($r = 0,376$) e “Sempre que entro em desacordo com alguém, reavalio e articulo abertamente as minhas convicções” ($r = 0,176$). Neste seguimento, foram estimadas as consistências da medida para a amostra dos alunos ($\alpha_{\text{Auto-liderança_escala total}} = 0,92$, $\alpha_{\text{Estratégias focadas no comportamento}} = 0,87$, $\alpha_{\text{Estratégias focadas nas recompensas naturais}} = 0,62$ e $\alpha_{\text{Estratégias de regulação do pensamento}} = 0,85$) e dos pilotos operacionais ($\alpha_{\text{Auto-liderança_escala total}} = 0,93$, $\alpha_{\text{Estratégias focadas no comportamento}} = 0,87$, $\alpha_{\text{Estratégias focadas nas recompensas naturais}} = 0,61$ e $\alpha_{\text{Estratégias de regulação do pensamento}} = 0,91$), validadas à luz dos critérios de fiabilidade recomendados por Robinson et al. (1991), entre moderada ($0,60 \leq \alpha < 0,70$), elevada ($0,70 \leq \alpha < 0,80$) e exemplar ($\alpha \geq 0,80$).

Com vista ao estudo de validação do modelo conceptual de Houghton (2000), e Houghton e Neck (2002) – definido por três variáveis latentes (estratégias focadas no comportamento, estratégias focadas nas recompensas naturais e estratégias de regulação do pensamento), carregadas com as respectivas variáveis manifestas –, foram comparadas duas estruturas (apenas na amostra dos alunos, uma vez que o tamanho da amostra de pilotos operacionais, $n = 86$, se revelou insuficiente para este tipo de análise). A primeira estrutura, constituída pelos 30 itens sobrantes (Modelo₁) e a segunda por 22 itens (Modelo₂), após eliminação dos 8 itens que numa re-análise revelaram os valores mais baixos das correlações inter-item (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Variáveis manifestas de auto-liderança eliminadas (n = 8)

Factor (variável latente)	Item (variável manifesta)	Correlação corrigida do item-total
Estratégias focadas no comportamento	“Faço pontos de situação para me manter a par do quão bem me estou a sair nas tarefas académicas.”	$r = 0,475$
	“Escrevo objectivos específicos para o meu próprio desempenho.”	$r = 0,439$
Estratégias de regulação do pensamento	“Uso a minha imaginação para me ver a ter bons desempenhos em tarefas importantes.” (*)	$r = 0,397$
	“Sempre que me deparo com uma situação complexa ou desafiante, penso sobre as minhas crenças e suposições face a essa situação.” (*)	$r = 0,385$
	“Antes de realizar uma tarefa ou actividade, visualizo-me a fazê-la bem.”	$r = 0,491$
	“Tento avaliar mentalmente a precisão das minhas crenças acerca de situações com as quais estou a ter problemas.”	$r = 0,474$
	“Por vezes, nos momentos antes de desempenhar uma tarefa ou actividade, crio na minha mente a imagem de mim a ser bem sucedido(a).”	$r = 0,440$
	“Visualizo-me propositadamente a superar os desafios com que me deparo.”	$r = 0,461$

(*) Itens igualmente identificados por Marques-Quinteiro et al. (2012) como problemáticos, por apresentarem baixos *loadings* e pesos em mais do que um factor.

Comparativamente com o Modelo₁ [$\chi^2(402) = 1557,06, p = 0,000; \chi^2/g.l. = 3,87; SRMR=0,14; IFI = 0,51; CFI = 0,50; TLI = 0,46; RMSEA = 0,144$], o Modelo₂ foi o que melhor se ajustou aos dados [$\chi^2(196) = 368,90, p = 0,000; \chi^2/g.l. = 1,88; SRMR=0,10; IFI = 0,90; CFI = 0,90; TLI = 0,88; RMSEA = 0,079$]. Uma melhoria significativa [$\Delta\chi^2(206) = 1188,16, p < 0,0001$], mesmo considerando o fraco ajuste do seu TLI (< 0,90) e do valor de $p < 0,001$ associado ao seu χ^2 (este último compensado pelo bom ajuste do $\chi^2/g.l.$). O modelo final (Modelo₂), revelou um desempenho globalmente ajustado e sintónico com os três factores advogados na literatura, e apresentou-se constituído por 22 itens, distribuídos por oito das nove dimensões de auto-liderança, conforme ilustrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Estrutura do modelo de medida da auto-liderança após estudo de validação (variáveis latentes e manifestas).

Variáveis latentes		Variáveis manifestas
Estratégias focadas no comportamento	Monitorização comportamental	- “Regra geral, estou consciente do quão bem me estou a sair no desempenho de uma tarefa ou actividade.” - “Estou atento(a) ao quão bem me estou a sair no desempenho das minhas tarefas ou actividades escolares.” - “Procuro manter-me a par do meu progresso nos projectos e actividades aos quais me dedico.”
	Auto-recompensa	- “Quando executo um trabalho particularmente bem, gosto de oferecer a mim mesmo(a) alguma coisa ou actividade que me agrade particularmente.” - “Quando faço algo bem feito, recompenso-me com um evento especial como uma ida ao cinema, a um concerto, a uma festa, etc..” - “Sempre que completo uma tarefa com sucesso, ofereço a mim mesmo(a) algo de que gosto.”
	Auto-punição	- “Tendo a repreender-me mentalmente sempre que tenho um desempenho fraco.” - “Tenho tendência a ser mentalmente muito severo(a) comigo mesmo(a) quando não me saio bem numa tarefa ou actividade.” - “Sinto-me culpado(a) quando tenho um desempenho mais fraco.” - “Por vezes, expresso descontentamento comigo próprio(a) quando não tenho um bom desempenho.”
	Fixação de objectivos	- “Estabeleço objectivos especificos para o meu desempenho.” - “Tenho presentes quais os objectivos para o meu esforço pessoal.” - “Trabalho para concretizar objectivos que defini para mim mesmo(a).” - “Penso sobre os objectivos que pretendo vir a concretizar no futuro.”
	Criação de mecanismos de <i>feedback</i>	
Estratégias focadas nas recompensas naturais	Pensamento focado nas recompensas naturais	- “Quando tenho opção, mais do que simplesmente fazer o meu trabalho, procuro fazê-lo de um modo que me divirta.” - “Procuro no meu trabalho tarefas que me dêem satisfação.” - “Encontro as minhas formas pessoais de realizar as actividades.”
Estratégias de regulação do pensamento	Imagética mental	- “Ensaio mentalmente e com muita frequência o modo como planeio lidar com determinado desafio, antes mesmo de o realizar.”
	Auto-diálogo	- “Por vezes dou por mim a falar comigo mesmo(a) (na minha cabeça ou em voz alta) como forma de me ajudar a lidar com problemas difíceis.” - “Por vezes falo comigo mesmo(a) (na minha cabeça ou em voz alta) como forma de me ajudar a ultrapassar situações difíceis.” - “Por vezes, quando estou numa situação difícil, tendo a falar comigo mesmo (em voz alta ou na minha cabeça) como forma de me ajudar a ultrapassar as dificuldades.”
	Monitorização de crenças e suposições	- “Penso e avalio as minhas crenças e suposições.”

Na leitura da Tabela 3 verifica-se, ainda, o esvaziamento de uma dimensão, “Criação de mecanismos de *feedback*”, decorrente da eliminação dos seus dois itens constituintes.

Modelo de medida do compromisso organizacional. As consistências da medida registadas nas duas amostras [alunos ($\alpha_{\text{Compromisso organizacional_escala total}} = 0,89$, $\alpha_{\text{Compromisso afectivo}} = 0,85$, $\alpha_{\text{Compromisso calculativo}} = 0,59$ e $\alpha_{\text{Compromisso normativo}} = 0,84$) e pilotos operacionais ($\alpha_{\text{Compromisso organizacional_escala total}} = 0,62$, $\alpha_{\text{Compromisso afectivo}} = 0,85$, $\alpha_{\text{Compromisso calculativo}} = 0,74$ e

α Compromisso normativo = 0,78)], foram validadas à luz dos critérios de fiabilidade recomendados por Robinson et al. (1991), entre mínima ($\alpha < 0,60$), moderada ($0,60 \leq \alpha < 0,70$), elevada ($0,70 \leq \alpha < 0,80$) e exemplar ($\alpha \geq 0,80$).

A fim de estudar a validação do modelo conceptual de Allen e Meyer (1990) e Meyer e Allen (1991) – definido por três variáveis latentes (compromisso afectivo, compromisso calculativo e compromisso normativo), carregadas com as respectivas variáveis manifestas –, foram comparadas duas estruturas, tanto na amostra dos alunos, como na dos pilotos operacionais. A primeira estrutura constituída por 18 itens (Modelo₁) e a segunda por 17 itens (Modelo₂). A eliminação de um item neste segundo modelo decorreu da re-análise dos valores mais baixos das correlações item-total, a saber o item “Uma das consequências negativas para mim se saísse desta [organização] resulta da escassez de alternativas de emprego que teria disponíveis” da componente calculativa.

A partir das AFC realizadas, o Modelo₁ registou os seguintes indicadores na amostra dos alunos [$\chi^2(132) = 411,18$, $p = 0,000$; $\chi^2/g.l. = 3,12$; SRMR=0,15; IFI = 0,75; CFI = 0,74; TLI = 0,70; RMSEA = 0,122], e na dos pilotos operacionais [$\chi^2(132) = 345,40$, $p = 0,000$; $\chi^2/g.l. = 2,62$; SRMR=0,16; IFI = 0,71; CFI = 0,70; TLI = 0,65; RMSEA = 0,138]. Por seu lado, o Modelo₂ apresentou os seguintes indicadores na amostra dos alunos [$\chi^2(110) = 140,54$, $p = 0,026$; $\chi^2/g.l. = 1,28$; SRMR=0,07; IFI = 0,97; CFI = 0,97; TLI = 0,96; RMSEA = 0,044], e na dos pilotos operacionais [$\chi^2(105) = 152,68$, $p = 0,002$; $\chi^2/g.l. = 1,45$; SRMR=0,09; IFI = 0,93; CFI = 0,93; TLI = 0,90; RMSEA = 0,073]. Da análise comparativa destes indicadores, o Modelo₂ foi o que revelou melhorias significativas tanto na amostra dos alunos [$\Delta\chi^2(22) = 270,64$, $p < 0,0001$] como na dos pilotos operacionais [$\Delta\chi^2(27) = 192,72$, $p < 0,0001$].

Uma vez que o fraco ajuste do valor de $p < 0,001$ associado ao χ^2 na amostra dos pilotos operacionais, é compensado pelo bom ajuste do $\chi^2/g.l.$ (situando no intervalo de 1 a 5), o Modelo₂ associado a ambas as amostras enquadra-se de forma plena com a estrutura factorial postulada pela literatura disponível, quer à data dos trabalhos de Allen e Meyer (1990) e Meyer e Allen (1991) quer de outros ulteriormente publicados (Fields, 2002; Meyer & Herscovitch, 2013; Stinglhamber, Bentein, & Vandenberghe, 2002; Xu & Bassham, 2010).

2.4 Discussão

Orientação para o objectivo. As consistências da medida registadas nas duas amostras – globalmente positivas e validadas à luz dos critérios de fiabilidade recomendados por Robinson et al. (1991) – foram ao encontro do esperado, tomando como exemplo a investigação de VandeWalle (1997). Também como expectável – considerando, por exemplo, os trabalhos de Brett e VandeWalle (1999), Button et al. (1996), Chen e Mathieu (2008), VandeWalle (1997) e Watson

et al. (2007) – apresentou-se o modelo de medida validado no presente trabalho. Um modelo conceptualmente definido por 3-factores (num total de 11 itens).

Auto-liderança. Os dados provenientes da análise factorial confirmatória realizada suportaram o postulado pela teoria (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002), especificamente, a associação das três dimensões primárias (estratégias focadas no comportamento, estratégias focadas nas recompensas naturais e estratégias de regulação do pensamento) com um factor de ordem superior, denominado auto-liderança (num total de 22 itens). Dito por outras palavras, os dados encontrados na presente investigação foram ao encontro da análise comparativa dos três modelos efectuada por Houghton (2000) e Houghton e Neck (2002) e ilustrada na Figura 2, em que o modelo que melhor se ajustou aos dados foi o modelo factorial de 2.^a ordem (CFI = 0,91 e IFI = 0,92), comparativamente com os modelos de 1-factor (CFI = 0,85 e IFI = 0,85) e de 3-factores não-correlacionados (CFI = 0,60 e IFI = 0,61).

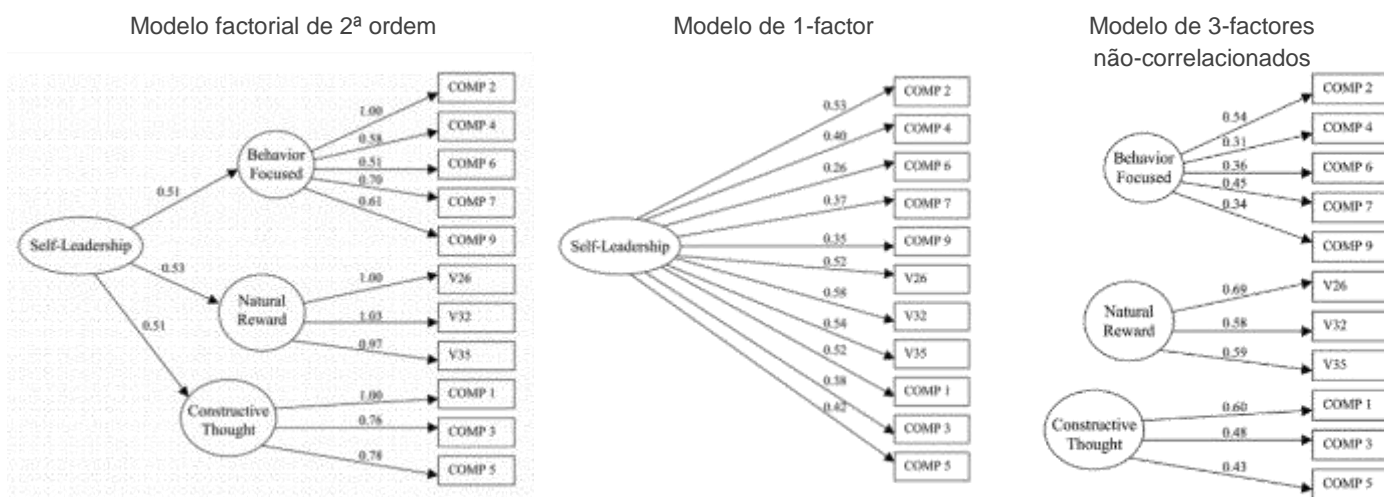


Figura 2 – Análise comparativa de três modelos conceptuais de auto-liderança
(Fonte: Houghton, 2000, p. 24, 32,34-35; Houghton & Neck, 2002, p. 679-681).

Compromisso organizacional. No contexto dos alunos de pilotagem e dos pilotos operacionais da Força Aérea Portuguesa, os resultados suportaram a estrutura conceptual do compromisso organizacional. Uma estrutura ancorada em 3-factores – afectivo, calculativo e normativo – aqui avaliados por um total de 17 itens. Uma tridimensionalidade já expectável face ao modelo conceptual (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991), bem como à sua ulterior adaptação para o contexto português (Nascimento et al., 2008). Ainda nesta linha de análise insere-se o trabalho de Xu e Bassham (2010), que elegeram esta solução a 3-factores face a uma outra, definida por 4-factores (Blau, 2003 e Maltin, 2011), através da sub-divisão da componente calculativa em dois constructos (compromisso organizacional calculativo de falta de alternativas e

compromisso organizacional calculativo de elevado sacrifício). Por último, foi igualmente suportada a acuidade da escala de medição (conforme Fields, 2002; Meyer & Allen, 1997).

2.5 Limitações, Estudos Futuros e Considerações Práticas

Este *estudo* comporta uma **limitação** que importa reconhecer, pese embora não se ter afigurado como significativamente condicionante das mais-valias decorrentes das evidências aqui encontradas. Em concreto, uma limitação associada ao tamanho da amostra, mas que, em boa verdade, reflecte o tamanho da própria população estudada. Ou seja, por um lado o tamanho da amostra restringiu, ainda que de forma muito pontual, algumas análises e significâncias estatísticas – por exemplo ao nível do estudo de validação do modelo conceptual de auto-liderança de Houghton (2000) e de Houghton e Neck (2002) para a amostra dos pilotos operacionais. No entanto, por outro lado, um dos pontos fortes do presente estudo residiu, precisamente, no facto da amostra analisada ter praticamente correspondido à população (caso dos alunos) ou a valores bastante próximos (caso dos oficiais PILAV operacionais).

O presente *estudo* contribui para o trabalho de validação dos modelos conceptuais da orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991) para o contexto da FAP, e mais especificamente, da amostra estudada. Representa igualmente um primeiro passo para o desenvolvimento das medidas de orientação para o objectivo (VandeWalle, 1997), auto-liderança (Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990) adaptadas ao contexto da aeronáutica militar portuguesa. Um contributo que permite, ainda, retirar importantes recomendações para **estudos futuros**, assim como **considerações práticas**. Neste enquadramento, será interessante replicar estes resultados com amostras mais alargadas, seguindo, em termos práticos, as estruturas aqui encontradas. Especificamente, orientação para o objectivo, definida por objectivo de aprendizagem (5 itens), objectivo de desempenho de provar (4 itens) e objectivo de desempenho de evitamento (2 itens); auto-liderança, definida pelas estratégias focadas no comportamento (14 itens), focadas nas recompensas naturais (3 itens) e de regulação do pensamento (5 itens); compromisso organizacional, definido pelas componentes afectiva (6 itens), calculativa (5 itens) e normativa (6 itens).

Página intencionalmente deixada em branco

Capítulo 3: O Efeito de Mediação da Auto-liderança na Relação da Orientação para o Objectivo com o Desempenho e com o Compromisso Organizacional no Contexto do Piloto Aviador da Força Aérea Portuguesa (Estudo 2)

O propósito de compreender melhor o desempenho distintivo do piloto aviador da Força Aérea Portuguesa é, neste *estudo*, operacionalizado em duas análises, que se completam. Por um lado, a análise da relação das variáveis adaptativas e de auto-regulação da orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997) e da auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) com o desempenho do aluno de pilotagem da Academia da Força Aérea Portuguesa (AFA). Por outro lado, a análise da relação destas duas variáveis com o compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991), tanto ao nível dos alunos de pilotagem como dos pilotos operacionais da Força Aérea Portuguesa (FAP). A amostra estudada compreendeu 144 alunos da AFA e 86 pilotos operacionais da FAP. Ao nível dos resultados, encontraram-se, no grupo dos 144 alunos, relações significativas entre a orientação para o objectivo (aprendizagem e desempenho de evitamento) e o desempenho, operacionalizado numa nota académica compósita de final de ano. Também significativa revelou-se a relação entre a orientação para o objectivo de aprendizagem e o compromisso organizacional (designadamente, componentes afectiva e normativa) na amostra dos 230 respondentes. Registaram-se, ainda, efeitos de mediação da auto-liderança sobre as relações da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho e com o compromisso organizacional. A globalidade destes resultados, representada em dois modelos, permitiu, por último, confirmar a importância de estudar a articulação destas dimensões na compreensão do desempenho distintivo do oficial piloto aviador militar.

3.1 Introdução

O estudo da orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), da auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e do compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991) sobre o desempenho distintivo do piloto aviador militar, foi precedido por uma breve revisão e sistematização de literatura relevante acerca destas variáveis e de relações entre elas, complementada pelo levantamento de hipóteses.

3.1.1 Análise da relação da orientação para o objectivo com o desempenho

Neste capítulo são apresentadas algumas considerações relativas à orientação para o objectivo, bem como à sua operacionalização no contexto da presente investigação e à sua relação com o desempenho académico.

Variável com um papel importante na investigação organizacional (Button et al., 1996), a orientação para o objectivo define-se como um comportamento para agir em função de um desafio ou de uma meta; um quadro mental que influencia a forma como as pessoas abordam situações de realização (Brett & VandeWalle, 1999; Johnson, Shull, & Wallace, 2011; Ng & Earl, 2008; VandeWalle, 1997).

Neste âmbito, o tipo de estratégias (de auto-regulação) que as pessoas mobilizam para a consecução da tarefa, depende das suas crenças acerca da inteligência ter uma natureza incremental ou estável, respectivamente, orientação para o objectivo de aprendizagem ou orientação para o objectivo de desempenho (Button et al., 1996). Assim, pessoas orientadas para a aprendizagem têm uma maior “probabilidade para investir mais recursos (cognitivos, emocionais e comportamentais) na resolução de problemas e para desenvolver uma atitude positiva face a situações de mudança e de novidade” (Marques-Quinteiro & Curral, 2012, p. 561), enquanto as orientadas para o desempenho, tendem a envolver-se em situações de baixo risco, em que a probabilidade de insucesso é reduzida ou mesmo inexistente.

No tocante à *operacionalização da orientação para o objectivo no presente estudo*, tecem-se em seguida duas considerações relacionadas com a estrutura factorial (2 ou 3-factores) desta dimensão e a sua natureza predisposicional ou situacional.

A investigação sobre a orientação para o objectivo tem-se desenvolvido segundo dois ramos (Attenweiler & Moore, 2006; Cellar et al., 2011): um que utiliza um modelo a dois factores – orientação para a aprendizagem e orientação para o desempenho (Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008); e outro que utiliza um modelo a três factores, ao sub-dividir a orientação para o desempenho do modelo a dois-factores nos (sub)factores: *demonstrar/provar*, «fazer prova de», “*to prove*”; e *evitamento*, “*to avoid*”. Adicionalmente, existem ainda aqueles investigadores que advogam mais de três factores, caso do modelo «2x2» de McCollum e Kajs (2009), que inclui quatro orientações: aproximação para a mestria, aproximação para o desempenho, evitamento da mestria e evitamento do desempenho. A este respeito, o presente *estudo* seguiu a estrutura 3-factorial (orientação para a aprendizagem, orientação para o desempenho de provar e orientação para o desempenho de evitamento) conforme, por exemplo, Brett e VandeWalle (1999), Johnson et al. (2011) e VandeWalle (1997). Orientação para a aprendizagem (OpA) associada ao objectivo de obter conhecimento, desenvolvimento pessoal/profissional, abraçar desafios e novos projectos, etc.; orientação para o desempenho de provar (OpDP) relacionada com o objectivo de demonstrar competência pessoal/profissional; e orientação para o desempenho de evitamento

(OpDE) relativa ao objectivo de escapar ou de não ser alvo de resultados/julgamentos negativos (Bret & VandeWalle, 1999; Hafsteinsson, Donovan, & Breland, 2007; Johnson et al., 2011; VandeWalle, 1997). Ainda a este nível, a tipologia aprendizagem e desempenho, tradicionalmente percebida como dicotómica e mutuamente exclusiva, é neste *estudo* entendida como envolvendo duas variáveis distintas e independentes, em que o perfilhar de uma não implica a exclusão da adopção, em simultâneo, da outra (Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008; Curral & Marques-Quinteiro, 2009).

Apesar da orientação para o objectivo congregar uma dupla natureza, predisposicional e situacional (Button et al., 1996; VandeWalle, 1999; Brett & VandeWalle, 1999), na presente investigação, foi adoptada a definição conceptual de orientação para o objectivo enquanto disposição ou traço, conforme, por exemplo, Button et al. (1996).

Por último, e enquadrado no estudo do efeito preditor da orientação para o objectivo sobre o desempenho (i.e., o estudo dos *consequentes*), Johnson et al. (2011) encontraram dois efeitos significativos: um positivo, da orientação para a aprendizagem, e um negativo, da orientação para o desempenho de evitamento. Igualmente positivo e significativo, apresentou-se o efeito preditor da orientação para a aprendizagem sobre o desempenho adaptativo e proactivo encontrado por Marques-Quinteiro e Curral (2012).

No seguimento do até aqui referido, e atendendo, em particular, a estes efeitos de preditor positivo da orientação para a aprendizagem sobre o desempenho, e de preditor negativo da orientação para o desempenho sobre o desempenho, foram testadas as seguintes hipóteses:

H1: A orientação para o objectivo de aprendizagem está positivamente associada ao desempenho (académico).

H2: A orientação para o objectivo de desempenho está negativamente associada ao desempenho (académico).

H2a: A orientação para o desempenho de provar está negativamente associada ao desempenho (académico).

H2b: A orientação para o desempenho de evitamento negativamente associada ao desempenho (académico).

3.1.2 Análise da relação da auto-liderança e da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho

Neste capítulo são apresentadas algumas considerações relativas à auto-liderança, bem como à sua operacionalização no contexto da presente investigação e à sua relação com a orientação para o objectivo de aprendizagem e o desempenho académico.

Inicialmente percebida como uma generalização da teoria da auto-gestão e, posteriormente, como um modelo normativo de auto-influência (D'Intino, Goldsby, Houghton, & Neck, 2007; Neck & Houghton, 2006), a auto-liderança refere-se ao modo como uma pessoa se (auto)influencia a fim de atingir a (auto)motivação e a (auto)directão necessárias para realizar (Houghton & Neck, 2002; Houghton & Yoho, 2005; Manz, 1986; Neck, 1996; Neck & Manz, 1996; Williams, 1997), mesmo quando confrontada com tarefas menos motivantes mas que têm que ser executadas (Manz, 1986; Tabak, Çelik, & Türköz, 2011). Um mecanismo adaptativo que o indivíduo tem para melhorar o seu desempenho (Marques-Quinteiro, Curral, & Passos, 2012; Neck & Houghton, 2006).

No presente estudo, a auto-liderança é operacionalizada em três factores de auto-regulação (D'Intino et al., 2007; Marques-Quinteiro et al., 2012), designadamente de âmbito comportamental (estratégias de auto-liderança focadas no comportamento), motivacional (estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais) e cognitivo (estratégias de auto-liderança de regulação do pensamento). Estratégias focadas no comportamento (EFC) relacionadas com a autoconsciência individual e os mecanismos de auto-regulação comportamental, nomeadamente auto-observação ou monitorização comportamental, fixação de objectivos, atribuição de punições e recompensas e criação de mecanismos de *feedback* (D'Intino et al., 2007; Javadi, Rezaee, & Salahzadeh, 2013; Houghton & Neck, 2002; Marques-Quinteiro et al., 2012; Neck & Houghton, 2006). Estratégias focadas nas recompensas naturais (EFRN) relativas à procura de elementos prazerosos directamente ligados à função, e ao desenvolvimento de sentimentos de competência e autodeterminação, mediante a construção de características agradáveis numa dada tarefa (i.e., modelagem positiva da tarefa) e/ou a escolha selectiva dos aspectos a valorizar ou a anular numa dada actividade, a fim de a tornar mais gratificante (i.e., supressão da tarefa negativa) (Curral & Marques-Quinteiro; D'Intino et al., 2007; Marques-Quinteiro et al., 2012). Estratégias de regulação do pensamento (ERP) – também designada por auto-liderança do pensamento (*“Thought self-leadership”*, TSL; Neck & Manz, 1996; Neck, Neck, Manz, & Godwin, 1999). Um tipo de estratégias associadas a mecanismos internos de simulação mental e de regulação cognitiva, destinados a potenciar a criação de padrões construtivos de pensamento, capazes de influenciar positivamente o desempenho (D'Intino et al., 2007; Marques-Quinteiro et al., 2012; Neck, 1996; Neck & Manz, 1996; Williams, 1997), e onde estão elencadas a monitorização de crenças, valores e suposições, a imagética mental (experiência simbólica, ou coberta, dos resultados visualizados, antes da efectiva, ou aberta, realização) e o auto-diálogo (verbalizações que o indivíduo diz de si para si, de forma coberta).

Apesar da auto-liderança poder ser vista como traço (natureza predisposicional) e estado (natureza situacional) (Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Houghton & Yoho, 2005; Marques-

Quinteiro & Curral, 2012), na presente investigação foi seguida a definição conceptual de auto-liderança enquanto disposição, conforme, por exemplo, Marques-Quinteiro et al. (2012).

Por último, e tendo por quadro referencial o estudo dos *consequentes* da auto-liderança, a literatura tem evidenciado não só o seu papel preditor – no desempenho empreendedor (Neck et al., 1999) e nos níveis, por exemplo, de auto-eficácia e de desempenho individual (Konradt, Andreßen, & Ellwart, 2009; Prussia, Anderson, & Manz, 1998), de satisfação no trabalho (Javadi et al., 2013; Neck & Manz, 1996), de percepção de auto-eficácia, de afecto positivo e optimista e de adaptação à mudança (Neck & Manz, 1996) –, como também o seu papel mediador, em concreto, da relação da orientação para a aprendizagem e da motivação intrínseca com o desempenho de inovação na tarefa (Curral & Marques-Quinteiro, 2009).

À luz do até aqui referido, e tendo por foco a(s) relação(ões) da **orientação para o objectivo, auto-liderança e desempenho (académico)**, foi testada a seguinte hipótese:

H3: A relação positiva da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho (académico) é mediada pela auto-liderança. Ou seja, a orientação para a aprendizagem está associada a um maior uso de estratégias de auto-liderança, o que, por sua vez, está positivamente associado ao desempenho.

3.1.3 Análise da relação da orientação para o objectivo e da auto-liderança com o compromisso organizacional

Neste capítulo são apresentadas algumas considerações relativas ao compromisso organizacional e às suas relações com a orientação para o objectivo e com a auto-liderança.

No contexto da presente investigação o compromisso organizacional é percebido como uma força relativa que faz a pessoa identificar-se e envolver-se na sua organização (Demir, Sahin, Teke, Ucar, & Kursun, 2009). Um quadro mental que liga o indivíduo à sua organização, dá sentido às situações de trabalho (Glazer & Kruse, 2008) e influência a sua vontade para nela permanecer e realizar (Allen & Meyer, 1990; Cooper-Hakin & Viswesvaran, 2005; Gade, 2003; Herscovitch & Meyer, 2002; Meyer & Allen, 1991; Meyer, Becker, & Vanderbrghe, 2004). Uma identificação e um envolvimento associados a um acreditar nos valores e nos objectivos organizacionais, bem como na realização de esforços em nome da organização (Hafer & Martin, 2006).

Neste âmbito, o compromisso organizacional constitui uma variável importante no estudo das organizações (Allen & Meyer, 1990), em geral, e da instituição castrense, em particular. Uma importância reflectida, por exemplo em 2003, na edição de um número especial da revista *Military Psychology*, que, entre outras conclusões, evidenciou o compromisso organizacional como um factor potencialmente explicador da vontade dos militares para permanecer nas Forças Armadas (Karrasch, 2003; Tremble, Payne, Finch, & Bullis, 2003), assim como da retenção, bem-estar, moral e desempenho destes efectivos (Gade, 2003; Gade, Tiggler, & Schumm, 2003). Percebido

como um constructo multidimensional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2004; Nascimento, Lopes, & Salgueiro, 2008), o compromisso é constituído por três componentes (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991; Meyer & Herscovitch, 2001), designadamente afectiva (vínculo emocional), normativa (vínculo associado a sentimentos de dever e de obrigação moral para com a organização) e calculativa (vínculo baseado no cálculo entre o investimento pessoal e as recompensas recebidas, i.e., o retorno).

Tendo ainda por base a revisão da literatura, o compromisso organizacional pode ser visto como um traço disposicional, que predispõe a adopção de uma atitude e/ou como um estado situacional, que descreve a forma como a pessoa se sente num dado momento (Demir et al., 2009; Landry et al., 2010; Meyer, Allen, & Topolnysky, 1998; Nascimento et al., 2008).

No tocante à questão da operacionalização do compromisso organizacional no presente estudo, foi seguida uma abordagem unidimensional da componente calculativa, conforme, por exemplo, Xu e Bassham (2010) e Nascimento et al. (2008), em detrimento de uma outra que divide em dois sub-factores – falta de alternativas e elevado sacrifício (caso de Johnson, Chang, & Yang, 2010; Landry, Panaccio, & Vanderbergue, 2010; Meyer, Stanley, Herscovich, & Topolnysky, 2002).

Por outro lado, conquanto investigações mais recentes centrarem-se nos efeitos de perfis de compromisso, resultantes da combinação de valores elevados e de valores baixos de cada uma das três componentes – i.e., no postulado de que os efeitos de uma componente dependem dos níveis relativos em que as outras duas componentes estão presentes (Maltin, 2011; Meyer, Kam, Goldenberg, & Bremner, 2013) –, o presente trabalho de doutoramento seguiu um referencial teórico “tradicional” mas ainda assim útil (Maltin, 2011, p. 64). Por outras palavras, focou-se no estudo dos efeitos (independentes) ou aditivos destas componentes, conforme, por exemplo, Allen e Meyer (1990), Herscovitch e Meyer (2002), e Meyer et al. (2002).

Por último, o presente trabalho de investigação enquadra-se mais numa perspectiva de estado, em detrimento de traço, pelas razões apontadas por Landry et al. (2010), ou seja, a forma como as questões são formuladas remete para uma entidade específica. Mesmo sem explicitar o nome Força Aérea, a sua identificação (indirecta) está sempre presente, conforme, por exemplo, ilustrado pelos itens “Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta organização” (da componente afectiva), “Muito da minha vida iria ser afectada se decidisse querer sair desta organização neste momento” (da componente calculativa) ou “Esta organização merece a minha lealdade” (da componente normativa).

Orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional. Na análise dos antecedentes do compromisso organizacional enquadram-se a orientação para o objectivo (por exemplo Lee, Tan, & Javalgi, 2010) e a auto-liderança, por exemplo Houghton e Yoho (2005),

cuja investigação empírica foi ainda muito recentemente identificada por Pihl-Thingvad (2014) como uma das poucas nesta área.

Neste seguimento, e tendo por base os resultados da investigação de Lee, Tan e Javalgi (2010), em que a orientação para o desempenho apenas se associou de forma significativa, e negativa, ao compromisso afectivo, foram testadas as seguintes hipóteses:

H4: A orientação para o objectivo de desempenho está negativamente associada ao compromisso organizacional afectivo.

H4a: A orientação para o desempenho de provar está negativamente associada ao compromisso organizacional afectivo.

H4b: A orientação para o desempenho de evitamento está negativamente associada ao compromisso organizacional afectivo.

Considerando, por outro lado, o alargamento do modelo de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o objectivo com o desempenho (proposto por Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Marques-Quinteiro & Curral, 2012) à inclusão da relação significativamente positiva da orientação para a aprendizagem com o compromisso organizacional (Lee et al., 2010) e da relação positiva da auto-liderança com o compromisso organizacional (Houghton & Yoho, 2005) –, foi testada a seguinte hipótese:

H5: A orientação para o objectivo de aprendizagem está positivamente associada ao compromisso organizacional, e esta relação é mediada pela auto-liderança. Ou seja, a orientação para a aprendizagem está associada a um maior uso de estratégias de auto-liderança, o que, por sua vez, está positivamente associado ao compromisso organizacional.

3.2 Método

3.2.1 Participantes e procedimento

Participantes. O estudo dos efeitos de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o objectivo com o: (i) desempenho, foi realizado junto de uma amostra de 144 alunos da Academia da Força Aérea; (ii) compromisso organizacional, foi realizado junto de uma amostra de 230 respondentes (144 alunos da Academia da Força Aérea, AFA, e 86 pilotos aviadores operacionais da Força Aérea Portuguesa, FAP), com um tempo de permanência na Instituição compreendido no intervalo de 4 meses a 31 anos.

Procedimento. Depois de presencialmente explicados os objectivos do estudo, os questionários foram distribuídos e respondidos voluntariamente pelos respondentes, sempre em contexto de sala. Foi assegurada a confidencialidade e o anonimato das respostas individuais de

todos os participantes. Apenas para a amostra dos alunos, e com vista ao ulterior cruzamento dos dados dos questionários com o desempenho, foi-lhes pedido que se identificassem. Porque esta identificação foi realizada através de um código¹⁴, não foi violado o princípio do anonimato.

3.2.2 Medidas

Desempenho. Variável operacionalizada, na amostra dos alunos, numa nota académica compósita, correspondente à média das classificações obtidas nas unidades curriculares da Área Técnica e Científica (ATC) no final do ano lectivo. A opção pela nota ATC, em detrimento de outras onde são incluídas as componentes de instrução estritamente militar e física, prendeu-se com o facto destas duas componentes terem um peso variável ao longo do percurso formativo de um aluno (por exemplo, na carga horária dedicada à instrução, na ponderação para o cálculo da nota de final de ano, etc.). Na amostra dos pilotos operacionais, o carácter de confidencialidade do processo de avaliação de desempenho, tornou inviável a sua consulta e, por conseguinte, o seu uso como medida de desempenho. Por outro lado, a participação destes pilotos aviadores em amiadados exercícios de qualificação operacional, tanto em ambiente combinado (entre diferentes países) como conjunto (entre os vários ramos das Forças Armadas), a elevada frequência – em *timings* muito variados –, de missões e destacamentos, e as especificidades dos diferentes tipos de operação, entre outras particularidades do dia-a-dia do militar em exercício efectivo de funções, tornou difícil a operacionalização de uma medida de desempenho que fosse suficientemente transversal a todos os participantes. Em resumo, e pelo aqui referido, o desempenho foi apenas estudado na amostra dos alunos, e traduziu-se por uma nota académica.

Orientação para o objectivo. Foi avaliada através de uma versão adaptada ao contexto do piloto aviador da FAP da Escala de Orientação para o Objectivo de VandeWalle (1997). Dos 13 itens iniciais, e tendo por base as evidências do *Estudo 1*, foram utilizados 11, destinados a avaliar, através de: 4 itens, a orientação para o objectivo de aprendizagem (por exemplo, “Gosto de realizar actividades desafiantes a partir das quais possa adquirir novas aptidões”); 4 itens, a orientação para o objectivo de desempenho de provar (por exemplo, “Preocupo-me em demonstrar que posso ter melhores desempenhos que os meus colegas”); 3 itens, a orientação para o objectivo de desempenho de evitamento (por exemplo, “Para mim, é mais importante evitar mostrar falta de aptidão do que aprender uma competência nova”). Todas as escalas apresentaram valores de consistência interna ($\alpha_{\text{Orientação para a aprendizagem}} = 0,80$; $\alpha_{\text{Orientação para o desempenho de provar}} = 0,79$; $\alpha_{\text{Orientação para o desempenho de evitamento}} = 0,72$), situados, à luz dos critérios de fiabilidade recomendados por Robinson, Shaver e Wrightsman (1991), nos parâmetros moderado ($0,60 \leq \alpha < 0,70$) e exemplar ($\alpha \geq 0,80$). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em sete pontos, que variou entre

¹⁴ Um código constituído por seis caracteres, compilados e escritos pelo próprio respondente na folha de rosto do caderno de questionários, a saber: primeira letra do primeiro nome da mãe, primeira letra do apelido da mãe, ano de nascimento do próprio participante, primeira letra do primeiro nome do pai, e primeira letra do apelido do pai.

Discordo totalmente (1) e *Concordo totalmente* (7). A obtenção de uma pontuação elevada nesta escala e (sub)escalas era indicadora de elevados níveis de orientação.

Auto-liderança. Foi avaliada através de uma versão adaptada ao contexto do piloto aviador da Força Aérea da versão portuguesa de Marques-Quinteiro et al. (2012) do Questionário Revisto de Auto-Liderança (*Revised Self-Leadership Questionnaire, RSLQ*) de Houghton e Neck (2002). Dos 35 itens iniciais, e tendo por base as evidências do *Estudo 1*, foram utilizados 22. De entre estes, 14 itens destinaram-se a avaliar as estratégias focadas no comportamento, repartidas pelas dimensões de monitorização comportamental (n = 3 itens; por exemplo, “Procuro manter-me a par do meu progresso nos projectos e actividades aos quais me dedico”); de auto-recompensa (n = 3 itens; por exemplo, “Quando faço algo bem feito, recompenso-me com um evento especial como uma ida ao cinema, a um concerto, a uma festa, etc.”); de auto-punição (n = 4 itens; por exemplo, “Tendo a repreender-me mentalmente sempre que tenho um desempenho fraco”); e de fixação de objectivos (n = 4 itens; por exemplo, “Estabeleço objectivos específicos para o meu desempenho”). As estratégias focadas nas recompensas naturais foram avaliadas através de 3 itens (por exemplo, “Procuro no meu trabalho tarefas que me dêem satisfação”) e as estratégias de regulação do pensamento mediante 5 itens. Estes últimos 5, distribuídos pelas dimensões da imagética mental (n = 1 item; “Ensaio mentalmente e com muita frequência o modo como planeio lidar com determinado desafio, antes mesmo de o realizar”); do auto-diálogo (n = 3 itens; por exemplo, “Por vezes falo comigo mesmo(a) (na minha cabeça ou em voz alta) como forma de me ajudar a ultrapassar situações difíceis”); e da monitorização de crenças e suposições (n = 1 item; “Penso e avalio as minhas crenças e suposições”). As três escalas apresentaram valores de consistência interna ($\alpha_{\text{Estratégias focadas no comportamento}} = 0,84$; $\alpha_{\text{Estratégias focadas nas recompensas naturais}} = 0,62$; $\alpha_{\text{Estratégias de regulação do pensamento}} = 0,86$), situados, comparativamente com os critérios de fiabilidade recomendados por Robinson et al. (1991), nos parâmetros moderado ($0,60 \leq \alpha < 0,70$) e exemplar ($\alpha \geq 0,80$). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em cinco pontos, que variou entre *Não se aplica* (1) e *Aplica-se sempre* (5). A obtenção de pontuações elevadas nestas escala e (sub)escalas era indicadora de elevados níveis de auto-liderança.

Compromisso organizacional. Foi avaliado através de uma versão adaptada ao contexto do piloto aviador da FAP da versão portuguesa de Nascimento et al. (2008) do Questionário de Compromisso Organizacional de Allen e Meyer (1990). Dos 18 itens iniciais, e tendo por base as evidências do *Estudo 1*, foram utilizados 17, destinados a avaliar, através de: 6 itens, o compromisso afectivo (por exemplo, “Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta organização”); 5 itens, o compromisso calculativo (por exemplo, “Muito da minha vida iria ser afectado se decidisse querer sair desta organização neste momento”); e 6 itens, o compromisso normativo (“Esta organização merece a minha lealdade”). Todas as escalas apresentaram valores de consistência interna ($\alpha_{\text{Compromisso afectivo}} = 0,83$; $\alpha_{\text{Compromisso calculativo}} = 0,67$; $\alpha_{\text{Compromisso normativo}} = 0,81$),

situados, face aos critérios de fiabilidade recomendados por Robinson et al. (1991), nos parâmetros moderado ($0,60 \leq \alpha < 0,70$) e exemplar ($\alpha \geq 0,80$). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em sete pontos, que variou entre *Discordo totalmente* (1) e *Concordo totalmente* (7). A obtenção de pontuações elevadas tanto na escala no seu todo como nas suas (sub)escalas era indicadora de elevados níveis de compromisso organizacional.

Variáveis de controlo. Entre as variáveis demográficas, foram inquiridas variáveis específicas ao contexto do piloto aviador da FAP, designadamente, o posto. Estudos anteriores demonstraram associações da idade com o compromisso organizacional (Nascimento et al., 2008; Nazari & Emami, 2012; Ornstein, Cron, & Slocum, 1989; Rusbult & Farrell, 1983). Ainda assim a idade não foi controlada como variável ordinária porque poderia comprometer o anonimato do respondente.

3.2.3 Análise estatística

Foi utilizada a Modelação de Equações Estruturais (mediante AFC) para testar o modelo de medida e comparar diferentes modelos, através do *software* IBM SPSS Amos 21 (Albright, 2008; Albright & Park, 2009; Arbuckle, 2007). Neste âmbito, a bondade de ajustamento dos modelos alicerçou na apreciação dos resultados associados aos seguintes índices de qualidade: χ^2 , $\chi^2/g.l.$, SRMR, IFI, CFI, TLI e RMSEA. Uma apreciação que tendo por referência uma análise conjunta dos critérios de Albright e Park, (2009, p. 6-7), Arbuckle (2007, p. 587-606), Brites (s/d), Campana et al. (2009, p. 73), Pilati e Laros (2007, p. 211-212), Silva (2006, p. 37-43), considerou como indicadores de um: (i) bom ajustamento aos dados os seguintes índices/valores: teste do χ^2 com $p > 0,05$; $\chi^2/g.l = [1, 5]$ (índice também compensatório de um $p \leq 0,05$ no teste do χ^2); SRMR $< 0,10$; IFI, CFI e TLI $> 0,90$; RMSEA $< 0,05$; (ii) adequado ajustamento, um RMSEA situado no intervalo $[0,05, 0,08[$.

Para o estudo da auto-liderança, como uma variável mediadora na relação da orientação para o objectivo com o desempenho (académico), e na relação da orientação para o objectivo com o compromisso organizacional, foi utilizado o *software* PROCESS, com as correspondentes notações (Hayes, 2012) e *templates* (Hayes, 2013), procedimentos e três condições que devem estar presentes numa mediação (Hayes, 2012; Preacher & Hayes, 2004): (i) a variável independente (orientação para o objectivo) é um preditor significativo da variável dependente (desempenho académico; compromisso organizacional), i.e., $c_1 \neq 0$ de forma significativa; (ii): a variável independente (orientação o objectivo) é um preditor significativo da variável mediadora (auto-liderança), i.e., $a_1 \neq 0$ de forma significativa; e (iii) a variável mediadora (auto-liderança) é um preditor significativo da variável dependente (desempenho académico; compromisso organizacional), i.e., $b_1 \neq 0$ de forma significativa. Quando o efeito de mediação da auto-liderança na relação da variável independente (orientação para o objectivo) com a

dependente (desempenho/ compromisso organizacional) difere de zero ($c'1 \neq 0$) de forma: (i) não-significativa, é porque a mediação é perfeita ou completa; (ii) significativa, é porque a mediação é parcial.

3.3 Resultados

3.3.1 Modelo de medida

Foram comparados dois modelos de medida (Modelo_{1-Factor} e Modelo_{3-Factores}) através do procedimento estatístico de AFC, viabilizado pelo *software* IBM SPSS Amos 21 (Albright, 2008; Albright & Park, 2009; Arbuckle, 2007). No Modelo_{1-Factor}, os itens foram todos carregados numa única variável latente, enquanto no Modelo_{3-Factores}, foram carregados nas suas respectivas variáveis latentes (orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional). Foram permitidas correlações entre as variáveis latentes. Os índices de qualidade do Modelo_{1-Factor} [$\chi^2(22) = 61,975$, $p < 0,0001$; $\chi^2/g.l. = 2,82$; SRMR = 0,06; IFI = 0,94; CFI = 0,93; TLI = 0,89; RMSEA = 0,09] revelaram-se irregularmente ajustados aos dados, sobretudo no que respeita ao RMSEA e IFI. Por seu lado, o Modelo_{3-Factores} apresentou adequados índices de qualidade [$\chi^2(10) = 24,688$, $p < 0,01$; $\chi^2/g.l. = 2,47$; SRMR = 0,05; IFI = 0,97; CFI = 0,97; TLI = 0,94; RMSEA = 0,07], ajustando-se aos dados de forma significativamente superior ao modelo a 1-factor [$\Delta\chi^2(12) = 37,287$, $p < 0,0001$]. Como previsto, estas análises comprovaram que as variáveis manifestas estavam carregadas nas suas respectivas variáveis latentes.

3.3.2 Estatística descritiva

A Tabela 4 apresenta a estatística descritiva e as correlações para as variáveis estudadas.

Tabela 4 – Estatística descritiva e correlações para todas as variáveis.

	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Nota ATC	13,64	0,75									
2. OpO de aprendizagem	5,94	0,82	0,23**								
3. OpO de desempenho de provar	3,92	1,22	-0,02	0,10							
4. OpO de desempenho de evitamento	2,64	1,05	-0,21*	-0,29**	0,26**						
5. AL, estrat. focadas no comportamento	3,40	0,56	0,19*	0,30**	0,30**	0,15*					
6. AL, estrat. focadas nas recompensas naturais	3,72	0,64	0,23**	0,37**	0,32**	-0,06	0,57**				
7. AL, estrat. de regulação do pensamento	3,37	0,87	0,15	0,22**	0,25**	0,09	0,65**	0,47**			
8. CO afectivo	5,17	1,20	0,07	0,35**	-0,02	-0,06	0,36**	0,36**	0,28**		
9. CO normativo	4,84	1,32	0,08	0,25**	0,04	-0,02	0,40**	0,38**	0,30**	0,67**	
10. CO calculativo	4,24	1,29	-0,03	0,07	0,18**	0,15*	0,28**	0,20**	0,26**	0,31**	0,47**

Nota: Dimensões das amostras na variável «1» foi de 144 alunos, e nas variáveis «2» a «10» foi de 230 (144 alunos + 86 pilotos operacionais). ATC = Área Técnico-Científica; OpO = orientação para o objectivo; AL = auto-liderança; CO = compromisso organizacional.

** Correlação significativa ao nível de 0,01; * Correlação significativa ao nível de 0,05.

Os resultados apresentados na Tabela 4 revelaram, ao nível dos 144 alunos, correlações significativas entre a nota ATC e a orientação para o objectivo, com sinal positivo no caso da aprendizagem ($r = 0,23$, $p < 0,01$) e negativo no evitamento ($r = -0,21$, $p < 0,05$). Observaram-se

igualmente correlações significativas e positivas entre a nota ATC e as estratégias de auto-liderança focadas no comportamento ($r = 0,19$, $p < 0,05$) e nas recompensas naturais ($r = 0,23$, $p < 0,01$). Ao nível da amostra total ($n = 230$), registaram-se correlações significativas na generalidade das relações entre as variáveis estudadas, com excepção da orientação para o desempenho de evitamento, apenas significativamente correlacionado com as estratégias de auto-liderança focadas no comportamento ($r = 0,15$, $p < 0,05$) e com o compromisso calculativo ($r = 0,15$, $p < 0,05$). Assim, e como esperado (por exemplo face a Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Marques-Quinteiro & Curral, 2012), os respondentes com melhor desempenho e com um vínculo mais forte à organização (i.e., com mais elevados valores médios de compromisso organizacional), apresentaram igualmente uma maior identificação com objectivos desafiantes e promotores do seu desenvolvimento (orientação para a aprendizagem) e com o recurso a variadas estratégias de auto-regulação (comportamental, motivacionais e/ou cognitivas).

3.3.3 Modelo de mediação

Para testar as hipóteses levantadas, foi utilizado o *software* PROCESS (Hayes, 2012; Hayes, 2013; Preacher & Hayes, 2004).

Teste da H1 – *A orientação para o objectivo de aprendizagem está positivamente associada ao desempenho (académico)*. Os dados recolhidos junto da amostra de 144 alunos permitiram validar o teste desta primeira hipótese.

Neste âmbito, e tendo por base a análise de regressão entre duas variáveis, foi encontrado um efeito significativo (efeito total) da orientação para a aprendizagem sobre o desempenho académico dos alunos ($B = 0,23$, $p < 0,05$), com a variável preditora (orientação para a aprendizagem) a explicar 5,2% do total de variabilidade do desempenho (académico). Estes resultados **suportam a H1: A orientação para o objectivo de aprendizagem está positivamente associada ao desempenho (académico)**.

Teste da H2 – *A orientação para o objectivo de desempenho está negativamente associada ao desempenho (académico)*. Os dados recolhidos junto da amostra de 144 alunos (ver Tabela 5), permitiram validar o teste desta segunda hipótese.

Tabela 5 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o desempenho com o desempenho

Efeito total (c_1 = efeito directo + efeito indirecto) da:					
Orientação para o desempenho de provar → Desempenho (académico)					
	B	EP	p	LLC (95%)	ULCI (95%)
c_1	-0,01	0,06	n.s.	-0,13	0,11
Adj R ²	0,002				
F =	0,026				
Efeito total (c_1 = efeito directo + efeito indirecto) da:					
Orientação para o desempenho de evitamento → Desempenho (académico)					
	B	EP	p	LLC (95%)	ULCI (95%)
c_1	-0,15	0,62	*	-0,27	-0,03
Adj R ²	0,043				
F =	6,091				
Efeitos directos (c_1') e indirectos (a_1, b_1) da:					
Orientação para o desempenho de evitamento → Auto-liderança → Desempenho académico					
Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas no comportamento			Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais		
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)
a_1	0,08	0,05	n.s.	-0,01	0,17
b_1	0,32	0,13	*	0,07	0,57
c_1'	-0,18	0,06	**	-0,30	-0,06
Adj R ²	0,093 **				
F =	6,729				
Teste Sobel:	B = 0,03; EP = 0,02; z = 1,41, n.s.				
Mediador: Estratégias de auto-liderança de regulação do pensamento					
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)
a_1	0,08	0,06	n.s.	-0,04	0,20
b_1	0,15	0,06	*	0,03	0,26
c_1'	-0,16	0,06	**	-0,29	-0,04
Adj R ²	0,071 **				
F =	6,030				
Teste Sobel:	B = 0,01; EP = 0,01; z = 1,10, n.s.				

Nota: n.s. (não significativo) quando $p \geq 0,05$.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

De uma forma mais detalhada, com base na análise de regressão entre duas variáveis e no apresentado na Tabela 5, o efeito directo (efeito total) da orientação para o desempenho de provar e o desempenho académico, embora negativo, não se revelou significativo (B = -0,01, n.s.). Estes resultados **não suportam a H2a: A orientação para o desempenho de provar está negativamente associada ao desempenho (académico).**

Por seu lado, o efeito directo (efeito total) da orientação para o desempenho de evitamento e o desempenho académico revelou-se significativo (B = -0,15, $p < 0,05$), explicando 4,3% do total

de variabilidade do desempenho académico dos alunos. Estes resultados **suportam a H2b: A orientação para o desempenho de evitamento está negativamente associada ao desempenho (académico)**. Pelo aqui analisado, é **suportada parcialmente a H2**, na medida em que apenas se revelou significativa a relação negativa da orientação para o objectivo de desempenho de evitamento com o desempenho académico.

Decorrente deste efeito significativo, foi estudada a hipótese da auto-liderança se constituir como uma variável mediadora da relação da orientação para o desempenho de evitamento com o desempenho académico. Uma hipótese que acabou por não se confirmar, na medida em que não foi cumprida uma das três condições definidas por Hayes (2012), Hayes (2013) e Preacher e Hayes (2004), especificamente: $a_1 \neq 0$ de forma significativa. Ou seja, a orientação para o desempenho de evitamento (variável independente) não se ter revelado um preditor significativo da auto-liderança (variável mediadora) em qualquer uma das três (sub)escalas ($B_{\text{Estratégias focadas no comportamento}} = 0,08$, n.s.; $B_{\text{Estratégias focadas nas recompensas naturais}} = -0,05$, n.s.; $B_{\text{Estratégias de regulação do pensamento}} = 0,08$, n.s.).

Teste da H3 – *A relação positiva da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho (académico) é mediada pela auto-liderança. Ou seja, a orientação para a aprendizagem está associada a um maior uso de estratégias de auto-liderança, o que, por sua vez, está positivamente associado ao desempenho.* Os dados recolhidos junto da amostra de 144 alunos (ver Tabela 6) permitiram validar o teste desta terceira hipótese.

Tabela 6 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o desempenho

Efeitos directos (c_1') e indirectos (a_1, b_1) da:					
Orientação para a aprendizagem → Auto-liderança → Desempenho (académico)					
Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas no comportamento			Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais		
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)
a_1	0,30	0,61	****	0,18	0,43
b_1	0,16	0,15	n.s.	-0,15	0,46
c_1'	0,18	0,11	n.s.	-0,04	0,38
Adj R^2	0,062 *				
F	3,944				
Teste Sobel:	B = 0,05; EP = 0,05; z = 0,98, n.s.				
Mediador: Estratégias de auto-liderança de regulação do pensamento					
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)
a_1	0,39	0,10	***	0,19	0,59
b_1	0,07	0,10	n.s.	-0,07	0,20
c_1'	0,20	0,10	n.s.	-0,01	0,40
Adj R^2	0,057 *				
F	4,616				
Teste Sobel:	B = 0,03; EP = 0,03; z = 0,97, n.s.				

```

graph LR
    A[Orientação para a aprendizagem] -- a1 --> B[Auto-liderança c1']
    B -- b1 --> C[Desempenho]
    A -- c1 --> C
    
```

Nota: n.s. (não significativo) quando $p \geq 0,05$.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; **** $p < 0,0001$.

De uma forma mais detalhada, o um efeito significativo (efeito total) da orientação para a aprendizagem sobre o desempenho académico dos alunos ($B = 0,23$, $p < 0,05$), com a variável preditora (orientação para a aprendizagem), e que permitiu suportar a **H1**, confirmam a primeira condição de Hayes (2012) e Preacher e Hayes (2004), de $c_1 \neq 0$ de forma significativa.

Neste seguimento, e da análise da Tabela 6 observam-se três efeitos significativos entre a orientação para a aprendizagem e a auto-liderança, especificamente ao nível das estratégias: focadas no comportamento ($B = 0,30$, $p < 0,0001$), focadas nas recompensas naturais ($B = 0,32$, $p < 0,0001$) e de regulação do pensamento ($B = 0,39$, $p < 0,001$). Um conjunto de resultados que confirmam a segunda condição de Hayes (2012) e Preacher e Hayes (2004) de $a_1 \neq 0$ de forma significativa, i.e., a orientação para a aprendizagem está positivamente associada à auto-liderança.

Foi ainda encontrado um efeito significativo na associação entre as estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais e o desempenho académico dos alunos ($B = 0,20$, $p < 0,05$), confirmando-se, assim, a terceira condição de Hayes (2012) e Preacher e Hayes (2004) de $b_1 \neq 0$ de forma significativa, i.e., a auto-liderança, no que respeita, apenas, às estratégias focadas nas recompensas naturais, é um preditor significativo e positivo do desempenho (académico).

No que concerne, para finalizar, à avaliação da mediação postulada pela **H3**, e tendo por quadro conceptual os procedimentos de Hayes (2012), Hayes (2013) e Preacher e Hayes (2004), foi encontrada uma mediação perfeita na associação “Orientação para a aprendizagem → Auto-liderança (estratégias focadas nas recompensas naturais) → Desempenho” (efeito directo, $B = 0,16$, n.s.). Uma mediação perfeita reforçada pelo teste de Sobel ($z = 1,92$, $p < 0,05$) e que explicou 7,5% do total de variabilidade do desempenho (académico). Estes resultados **suportam parcialmente a H3: A relação positiva da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho (académico) é mediada pela auto-liderança**. Parcialmente porque de entre os três tipos de estratégias de auto-liderança estudadas, as únicas que apresentam um efeito de mediação são as estratégias focadas nas recompensas naturais.

Pelo aqui analisado é **parcialmente suportada a H3**, com as estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais a apresentarem um efeito de mediação na relação positiva da orientação para a aprendizagem com o desempenho académico, elevando o total explicado do desempenho (académico) de 5,2% para 7,5%.

A partir dos testes das H1, H2 e H3, o modelo que, no contexto do aluno de pilotagem da Academia da Força Aérea, melhor ilustra o efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o objectivo com o desempenho (académico), é apresentado na Figura 3.

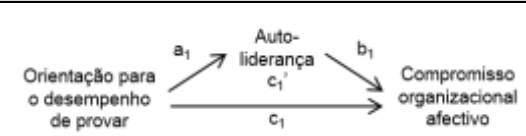


Figura 3 – Modelo de mediação na amostra dos alunos de pilotagem da Academia
(Fonte: elaborado pela autora com o software IBM SPSS PROCESS).

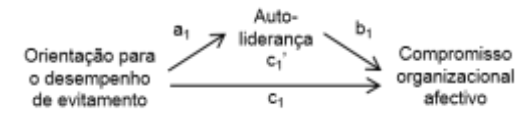
Teste da H4 – A orientação para o objectivo de desempenho está negativamente associada ao compromisso organizacional afectivo. Os dados recolhidos junto da amostra de 230 efectivos (144 alunos + 86 pilotos operacionais) da FAP (ver Tabela 7) permitiram validar o teste desta quarta hipótese.

Tabela 7 – Efeitos totais da relação da orientação para o desempenho (provar/evitamento) com o compromisso organizacional

Efeito total (c_1 = efeito directo + efeito indirecto) da: Orientação para o desempenho de provar → Compromisso organizacional afectivo					
	B	EP	p	LLC (95%)	ULCI (95%)
c_1	-0,02	0,07	n.s.	-0,17	0,12
Adj R^2	0,001				
F	0,111				



Efeito total (c_1 = efeito directo + efeito indirecto) da: Orientação para o desempenho de evitamento → Compromisso organizacional afectivo					
	B	EP	p	LLC (95%)	ULCI (95%)
c_1	-0,07	0,07	n.s.	-0,22	0,07
Adj R^2	0,004				
F	0,966				



(*) $p \geq 0,05$, i.e., não significativo (n.s.).

De uma forma mais detalhada, com base na análise de regressão entre duas variáveis e nos dados apresentados na Tabela 7, os efeitos totais da orientação para o desempenho de provar (H4a) e da orientação para o desempenho de evitamento (H4b) sobre o compromisso organizacional não se revelaram significativos [($B_{Provar} = -0,02$, n.s.) e ($B_{Evitamento} = -0,07$, n.s.)]. Estes resultados **não suportam a H4a: A orientação para o desempenho de provar está negativamente associada ao compromisso organizacional afectivo nem a H4b: A orientação para o desempenho de evitamento está negativamente associada ao compromisso organizacional afectivo**. Pelo aqui analisado **não é suportada a H4**.

Teste da H5 – *A orientação para o objectivo de aprendizagem está positivamente associada ao compromisso organizacional, e esta relação é mediada pela auto-liderança. Ou seja, a orientação para a aprendizagem está associada a um maior uso de estratégias de auto-liderança, o que, por sua vez, está positivamente associado com o compromisso organizacional.* Os dados recolhidos junto da amostra de 230 efectivos (144 alunos + 86 pilotos operacionais) da FAP (ver Tabela 8), permitiram validar o teste desta quinta hipótese.

Tabela 8 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o compromisso organizacional

Efeito total (c_1 = efeito directo + efeito indirecto) da:					
Orientação para a aprendizagem → Compromisso organizacional					
	B	EP	p	LLC (95%)	ULCI (95%)
c_1	0,36	0,10	***	0,18	0,56
Adj R ²	0,080				
F	= 14,469				

Efeitos directos (c_1') e indirectos (a_1, b_1) da:					
Orientação para a aprendizagem → Auto-liderança → Compromisso organizacional					
Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas no comportamento			Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais		
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)
a_1	0,20	0,04	****	0,13	0,28
b_1	0,73	0,10	****	0,53	0,93
c_1'	0,22	0,10	*	0,02	0,41
Adj R ²	0,213 ***				
F	= 42,180				
Teste Sobel:	B = 0,15; EP = 0,04; z = 4,11 ****				
Mediador: Estratégias de auto-liderança de regulação do pensamento					
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)
a_1	0,24	0,07	**	0,10	0,38
b_1	0,36	0,10	****	0,20	0,51
c_1'	0,28	0,10	**	0,08	0,47
Adj R ²	0,163 ***				
F	= 21,969				
Teste Sobel:	B = 0,09; EP = 0,03; z = 2,64 **				

Nota: n.s. (não significativo) quando $p \geq 0,05$.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; **** $p < 0,0001$.

De uma forma mais detalhada, com base na análise de regressão entre duas variáveis e nos dados apresentados na Tabela 8, foram encontrados:

- Um efeito significativo (efeito total) da orientação para a aprendizagem sobre o compromisso organizacional ($B = 0,36$, $p < 0,001$), com a variável preditora (orientação para a aprendizagem) a explicar 8% do total de variabilidade do compromisso organizacional. Estes resultados confirmam a primeira condição de Hayes (2012) e Preacher e Hayes (2004), de $c_1 \neq 0$ de forma significativa, i.e., a orientação para a aprendizagem está significativamente associada ao compromisso organizacional.

- Três efeitos significativos da orientação para a aprendizagem sobre cada uma das (sub)escalas de auto-liderança, especificamente estratégias: focadas no comportamento ($B = 0,20$, $p < 0,0001$), focadas nas recompensas naturais ($B = 0,29$, $p < 0,0001$) e de regulação

do pensamento ($B = 0,24$, $p < 0,01$). Um conjunto de resultados que confirmam a segunda condição de Hayes (2012) e Preacher e Hayes (2004) de $a_1 \neq 0$ de forma significativa, i.e., a orientação para a aprendizagem está significativamente associada à auto-liderança.

- Um conjunto de três efeitos significativos de cada uma das (sub)escalas de auto-liderança sobre o compromisso organizacional, designadamente estratégias: focadas no comportamento ($B = 0,73$, $p < 0,0001$), focadas nas recompensas naturais ($B = 0,55$, $p < 0,0001$) e de regulação do pensamento ($B = 0,36$, $p < 0,0001$). Estes resultados confirmam a terceira condição de Hayes (2012) e Preacher e Hayes (2004) de $b_1 \neq 0$ de forma significativa, i.e., a auto-liderança é um preditor significativo do compromisso organizacional.

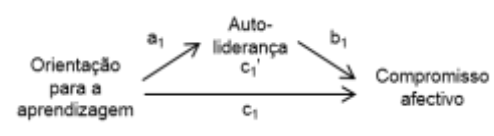
No que concerne, para finalizar, à avaliação da mediação postulada pela **H4**, e tendo por quadro conceptual os procedimentos de Hayes (2012), Hayes (2013) e Preacher e Hayes (2004), foram encontrados três efeitos de mediação parcial, especificamente das estratégias de auto-liderança: focadas no comportamento ($B = 0,20$, $p < 0,05$), focadas nas recompensas naturais ($B = 0,21$, $p < 0,05$) e de regulação do pensamento ($B = 0,28$, $p < 0,01$). De forma respectiva, estas mediações parciais foram reforçadas pelos respectivos testes de Sobel ($Z_{\text{Comportamento}} = 4,11$, $p < 0,0001$; $Z_{\text{RNaturais}} = 4,16$, $p < 0,0001$; e $Z_{\text{Pensamento}} = 2,64$, $p < 0,01$) e explicaram 21,3%, 17,6% e 16,3% do total de variabilidade do compromisso organizacional. Pelo aqui analisado **é suportada a H5: A orientação para o objectivo de aprendizagem está positivamente associada ao compromisso organizacional, e esta relação é mediada pela auto-liderança.**

Fundamentalmente alicerçado no que Maltin (2011) e Meyer et al. (2013) consideraram ser a abordagem mais tradicional, ou habitual, do compromisso organizacional, o estudo da H5 foi alargado à análise da existência de eventuais efeitos de mediação da auto-liderança nas relações da orientação para o objectivo de aprendizagem com as componentes (individuais) do compromisso. No final, foram comparados os modelos que se revelaram mais ajustados aos dados. (Nota: os resultados relativos às relações da orientação para o objectivo com a auto-liderança, “ a_1 ”, não são aqui incluídos uma vez que já foram acima analisados).

Compromisso afectivo. Com base na análise de regressão entre duas variáveis e nos dados apresentados na Tabela 9, os 12,5% do total de variabilidade do compromisso afectivo explicado pelo efeito total significativo da orientação para a aprendizagem ($B = 0,52$, $p < 0,0001$), foram elevados sob o efeito de mediação da auto-liderança para 16,9% ao nível das estratégias de regulação do pensamento, 18,9% nas estratégias focadas nas recompensas naturais e 19,8% nas estratégias focadas no comportamento. Por outras palavras, foram encontrados três efeitos de mediação parcial das (sub)escalas auto-liderança: estratégias focadas no comportamento ($B = 0,40$, $p < 0,001$), estratégias focadas nas recompensas naturais ($B = 0,38$, $p < 0,001$) e estratégias de regulação do pensamento ($B = 0,45$, $p < 0,001$). Efeitos estes que foram reforçados

pelos respectivos testes de Sobel ($Z_{\text{Comportamento}} = 3,62, p < 0,001$; $Z_{\text{RNaturais}} = 3,65, p < 0,001$ e $Z_{\text{RPensamento}} = 2,32, p < 0,05$).

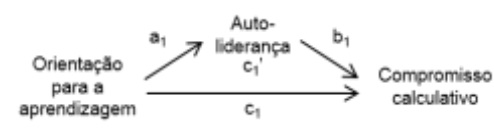
Tabela 9 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o compromisso afectivo

Efeito total (c_1 = efeito directo + efeito indirecto) da:						
Orientação para a aprendizagem → Compromisso afectivo						
	B	EP	p	LLC (95%)	ULCI (95%)	
c_1	0,52	0,11	****	0,31	0,73	
Adj R^2	0,125					
F	24,234					
Efeitos directos (c_1') e indirectos (a_1, b_1) da:						
Orientação para a aprendizagem → Auto-liderança → Compromisso afectivo						
Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas no comportamento				Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais		
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)	
b_1	0,61	0,12	****	0,38	0,84	Adj R^2 0,186 **** $F = 26,207$ Teste Sobel: $B = 0,15$; $EP = 0,04$; $z = 3,65$ ***
c_1'	0,40	0,11	***	0,18	0,61	
Adj R^2	0,198	****				
F	30,600					
Teste Sobel:	$B = 0,12$; $EP = 0,03$; $z = 3,62$ ***					
Mediador: Estratégias de auto-liderança de regulação do pensamento						
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)	
b_1	0,30	0,09	***	0,13	0,46	
c_1'	0,45	0,11	***	0,23	0,68	
Adj R^2	0,169	****				
F	20,660					
Teste Sobel:	$B = 0,07$; $EP = 0,03$; $z = 2,32$ *					

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$; **** $p < 0,0001$.

Compromisso calculativo. Com base na análise de regressão entre duas variáveis e nos dados apresentados na Tabela 10, o efeito total da orientação para a aprendizagem sobre o compromisso calculativo não se revelou significativo ($B = 0,10, n.s.$).

Tabela 10 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o compromisso calculativo

Efeito total (c_1 = efeito directo + efeito indirecto) da:						
Orientação para a aprendizagem → Compromisso calculativo						
	B	EP	p	LLC (95%)	ULCI (95%)	
c_1	0,10	0,11	n.s.	-0,11	0,31	
Adj R^2	0,004					
F	0,929					

Nota: n.s. (não significativo) quando $p \geq 0,05$.

Compromisso normativo. Com base na análise de regressão entre duas variáveis e nos dados apresentados na Tabela 11, os 6,5% do total de variabilidade do compromisso normativo explicado pelo efeito total significativo da orientação para a aprendizagem ($B = 0,41$, $p < 0,001$), foram elevados entre 6,0% e 11,1% sob o efeito de mediação da auto-liderança. Em concreto, foi encontrado um efeito de mediação perfeita da auto-liderança ao nível das estratégias focadas nas recompensas naturais ($B = 0,21$, n.s.), que explicou 15,8% do total de variabilidade do compromisso normativo e foi reforçado pelo teste de Sobel ($z_{RNaturais} = 3,84$, $p < 0,001$). Foram ainda encontrados dois efeitos de mediação parcial da auto-liderança ao nível das estratégias focadas no comportamento ($B = 0,24$, $p < 0,05$) e das estratégias de regulação do pensamento ($B = 0,32$, $p < 0,01$), que, respectivamente, explicaram 17,6% e 12,5% do total de variabilidade do compromisso normativo e foram reforçadas pelo teste de Sobel ($z_{Comportamento} = 3,77$, $p < 0,001$ e $z_{RPensamento} = 2,40$, $p < 0,05$).

Tabela 11 – Efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para a aprendizagem com o compromisso normativo

Efeito total (c_1 = efeito directo + efeito indirecto) da: Orientação para a aprendizagem → Compromisso normativo						
	B	EP	p	LLC (95%)	ULCI (95%)	
c_1	0,41	0,11	***	0,19	0,63	
Adj R^2	0,065					
$F = 13,306$						
Efeitos directos (c_1') e indirectos (a_1, b_1) da: Orientação para a aprendizagem → Auto-liderança → Compromisso normativo						
Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas no comportamento				Mediador: Estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais		
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)	
b_1	0,83	0,14	****	0,55	1,12	b_1 0,68 0,14 **** 0,40 1,00
c_1'	0,24	0,11	*	0,01	0,47	c_1' 0,21 0,12 n.s. -0,03 0,45
Adj R^2	0,176	****				Adj R^2 0,158 ****
$F = 27,738$						$F = 19,510$
Teste Sobel:						Teste Sobel:
	B = 0,17; EP = 0,04; z = 3,77	***				B = 0,20; EP = 0,05; z = 3,84

Mediador: Estratégias de auto-liderança de regulação do pensamento						
	B	EP	p	LLCI (95%)	ULCI (95%)	
b_1	0,38	0,10	***	0,18	0,59	
c_1'	0,32	0,12	**	0,09	0,55	
Adj R^2	0,125	****				
$F = 14,517$						
Teste Sobel:						
	B = 0,09; EP = 0,04; z = 2,40	*				

Nota: n.s. (não significativo) quando $p \geq 0,05$.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; **** $p < 0,0001$.

A partir dos testes das H4 e H5, o modelo que, no contexto do piloto aviador da FAP, melhor ilustra o efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o objectivo com o compromisso organizacional, é apresentado na Figura 4.

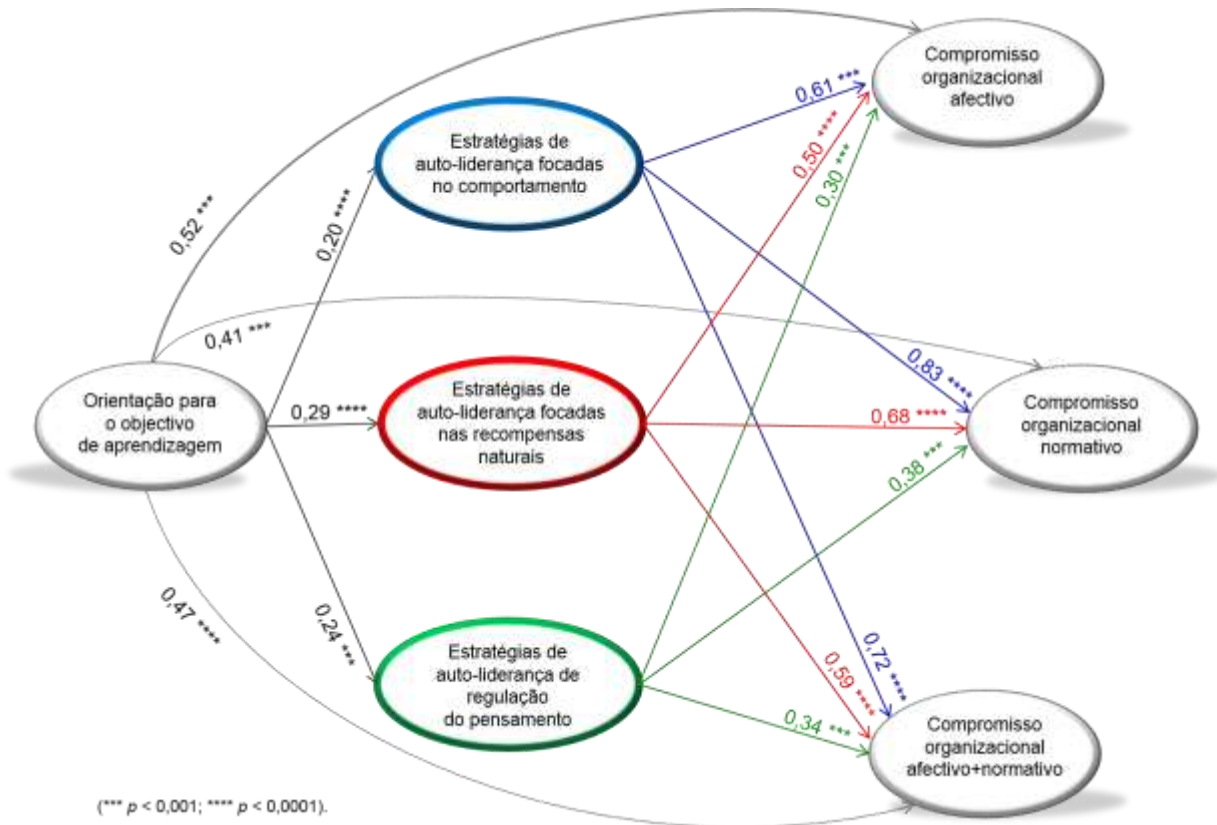


Figura 4 – Modelo de mediação final na amostra de alunos de pilotagem e de pilotos operacionais da FAP.
(Fonte: elaborado pela autora com o software IBM SPSS PROCESS).

3.4 Discussão

Este estudo teve como objectivo analisar as relações da orientação para o objectivo (Brett & VandeWalle, 1999; Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997) e da auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002), por um lado com o desempenho (académico), e por outro com o compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991).

Como ponto de partida para este objectivo, e depois de desenvolvido (ao nível do *Estudo 1*) um primeiro trabalho de preparação (adaptação e validação) das medidas de orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional para o contexto da FAP, procedeu-se à operacionalização da variável desempenho, designadamente numa nota académica compósita

das classificações obtidas pelos alunos às unidades curriculares que, ao longo do ano, compõem a Área Técnica e Científica. Em seguida, e já directamente focado no objectivo deste estudo, foram hipotetizadas e testadas: (i) a relação da orientação para o objectivo com a auto-liderança; (ii) as relações da auto-liderança, por um lado com o desempenho e por outro com o compromisso organizacional; (iii) os efeitos de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o objectivo com o desempenho, e na relação da orientação para o objectivo com o compromisso organizacional. Em sintonia com o modelo advogado por Curren e Marques-Quinteiro (2009) e Marques-Quinteiro e Curren (2012), revelaram-se significativas várias destas relações e foram construídos dois modelos de mediação que a seguir se resumem e discutem.

Ao nível do desempenho, *a orientação para o objectivo de aprendizagem, mediada pelas estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais, revelou-se um preditor significativo do desempenho académico dos alunos*, explicando 7,5% do total de variabilidade.

No que concerne ao compromisso organizacional, *a orientação para o objectivo de aprendizagem, mediada pela auto-liderança (designadamente, estratégias focadas no comportamento, estratégias focadas nas recompensas naturais e estratégias de regulação do pensamento), revelou-se um preditor significativo dos compromissos afectivo e normativo*, explicando entre 12,5% e 19,8% do total de variabilidade.

Com o presente estudo ficou assim demonstrado que o desempenho distintivo dos alunos da Academia e dos pilotos aviadores operacionais da Força Aérea passa pelo acreditar destes militares de que as suas capacidades não são um atributo fixo, as suas competências podem ser desenvolvidas e o esforço individual tem uma relação directa com o seu domínio da tarefa.

Também com base nos dados recolhidos e nos resultados analisados, ficou claro que a vontade dos alunos e dos pilotos para permanecer e realizar na Instituição alicerçou, não tanto num quadro mental de “necessidade”, mas antes no desejo percebido do “querer”, ampliado pela “obrigação” de que tal é a coisa certa e moral a fazer (ou seja, na relação significativa entre as componentes afectiva e normativa do compromisso já antes registada na literatura, por exemplo, Allen & Meyer, 1990, e Nascimento et al., 2008). Contribuindo também de forma positiva para esta vontade de permanecer e realizar, apresentou-se o confronto de tarefas, objectivos e situações desafiantes, e à maturidade das estratégias comportamentais, motivacionais e cognitivas que utilizam para regular o seu desempenho e influenciar positivamente a eficácia dos seus resultados.

Um “regular e influenciar positivamente” que, na prática, poderá ser potenciado pelo modo como o aluno e o piloto operacional: (i) gerem a sua motivação intrínseca, enfatizando os elementos prazerosos na tarefa, em detrimento dos aspectos mais desagradáveis; (ii) desenvolvem a sua auto-consciência, monitorizando a eficácia do seu reportório comportamental face à envolvente situacional e compreendendo “onde” e “como” estão; (iii) estabelecem, para si próprios, objectivos desafiantes e específicos, orientando a sua acção

em conformidade com os mesmos; (iv) são capazes de reconhecer os seus bons e maus desempenhos, desenvolvendo esforços para corrigir estes últimos; (v) utilizam mecanismos internos de simulação e imagética mental para planear e treinar as suas acções; (vi) recorrem ao diálogo positivo, catalisador da auto-eficácia; (vii) monitorizam as suas crenças e suposições, identificando e substituindo aquelas que são redutoras do bom desempenho, e amadurecendo e aprimorando aquelas outras que são potenciadoras de *performances* eficazes.

No fundo, por um “estar” fervoroso de procura e adopção de estratégias pró-activas de (auto)enriquecimento, de excelência e de desenvolvimento pessoal, acrescidas pela abertura de pensamento à mudança e a novos desafios, e pelo reforçar de sentimentos de competência, auto-determinação e obtenção de satisfação decorrente do seu exercício funcional. Um “regular e influenciar positivamente” que poderá também ser potenciado pela Instituição Militar, mediante uma política organizacional norteada para o treino de competências psicológicas (i.e., fixação de objectivos, auto-diálogo e foco no comportamento), positivamente associadas, por exemplo, às estratégias de auto-regulação que subjazem ao processo de formação dos alunos de pilotagem (McCrory, Cobley, & Marchant, 2013).

Por último, e embora não tenha sido estudado neste projecto, acredita-se, considerando as evidências de Natarajan e Nagar (2012), que o facto dos pilotos aviadores iniciarem o seu percurso na organização numa idade jovem, e beneficiarem assim de um processo de formação mais prolongado, são factores que concorrem positivamente para o fortalecimento do seu compromisso normativo. Entenda-se a sua “obrigação” percebida em permanecer mais tempo na organização porque tal é a coisa certa e moral a fazer. Para esta linha de pensamento concorre, ainda, o facto destes operacionais se encontrarem vinculados à Instituição num regime de quadro permanente, por oposição a um de contrato Natarajan e Nagar (2012).

3.5 Limitações, Estudos Futuros e Considerações Práticas

Este *estudo* comporta algumas **limitações** que importam reconhecer, apesar de não se constituírem como significativamente condicionantes das mais-valias decorrentes dos resultados encontrados para a compreensão do desempenho distintivo do oficial piloto aviador da FAP.

Em primeiro lugar, o seu desenho transversal não permitir estabelecer relações causais entre as variáveis. Conquanto as hipóteses estudadas e os resultados obtidos se terem apresentado globalmente em sintonia com os quadros conceptuais que lhes serviram de referência, devem ser acauteladas interpretações de tipo causal.

A especificidade da amostra constitui uma segunda limitação, impondo restrições a eventuais generalizações para fora do contexto da Força Aérea Portuguesa.

Como terceira limitação, surge o facto da maioria dos dados ter sido recolhida através de questionários de auto-relato. Uma situação que levanta a questão dos resultados poderem ter sido

afectados pelo método da variância comum (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003), mas cujo impacto negativo se procurou minimizar mediante a implementação de várias das recomendações apresentadas por estes investigadores, como sejam garantia tanto do anonimato e da confidencialidade das respostas como da inexistência de respostas certas ou erradas. Uma garantia apresentada por escrito, i.e., integrada nas instruções de preenchimento dos questionários, e de forma verbal, i.e., pela autora desta investigação, em contexto de face-a-face aquando da aplicação destes instrumentos de medida.

A quarta limitação associa-se ao compromisso organizacional em dois aspectos distintos.

Por um lado, decorrente da advertência de Solinger, van Olffen e Roe (2008) relativamente ao facto do Modelo das Três Componentes do Compromisso de Meyer e Allen (1991) ser mais um modelo específico para prever o *turnover* do que um modelo geral de compromisso organizacional. Uma situação eventualmente minimizável atendendo ao papel dominante deste modelo no estudo do compromisso organizacional (como também reconhecido por Solinger et al., 2008) e a trabalhos anteriores de validação, confirmação da estrutura tridimensional e da acuidade de mediação das três componentes deste instrumento de medida para o contexto português (Nascimento et al., 2008). Neste seguimento, as conclusões aqui apresentadas devem manter-se enquadradas nestas premissas.

Por outro lado, decorrente da análise, dita mais habitual, dos efeitos de cada uma das componentes em separado e de forma aditiva em detrimento de uma perspectiva multidimensional (Maltin, 2011), i.e., de análise de perfis latentes ou *cluster* (Meyer et al., 2013). Embora o modelo de mediação final para a amostra dos alunos de pilotagem e dos pilotos operacionais, que melhor se ajustou aos dados, tenha sido o que envolveu a variável dependente “Compromisso organizacional_{Afectivo+Normativo}” – eventualmente próxima do perfil compromisso afectivo/compromisso normativo analisado por Maltin (2011) e Meyer et al. (2013) –, a inclusão desta variável não resultou de análises de *cluster* ou de perfis latentes (Meyer et al., 2013). Resultou, sim, da análise conjunta das variáveis dependentes de dois modelos de mediação que no presente estudo se revelaram significativos (compromisso afectivo e compromisso normativo). Neste âmbito, não devem ser retiradas conclusões em termos de perfis latentes.

No seguimento das questões até aqui elencadas, **estudos futuros** deverão, se possível, procurar replicar estes resultados com outras amostras, o recurso a mais do que uma fonte de informação, a análise do compromisso organizacional em termos de perfis latentes e a eventual inclusão de um outro instrumento para medir o compromisso organizacional. Reveste-se também de importância a observância das recomendações de Podsakoff et al. (2003) com a finalidade de evitar que as correlações sejam afectadas pelo método da variância comum.

Do presente *estudo*, e para além dos importantes contributos e implicações analisados ao longo do mesmo, retiram-se relevantes **considerações práticas** para a compreensão do

desempenho distintivo do piloto aviador militar. De entre estas, os dois maiores contributos são, talvez, o facto da organização: (i) sendo agora conhecedora que a vontade do aluno de pilotagem e do piloto aviador operacional em permanecer e em realizar no seu seio assenta, fundamentalmente, no desejo percebido do “querer” ficar, aumentado por uma espécie de “obrigação” porque tal é a coisa certa e moral a fazer; (ii) poder contribuir para esta vontade, permitindo-lhe o confronto de tarefas, objectivos e situações desafiantes e prazerosas, capazes de reforçar sentimentos de (reconhecida) competência e o recurso a estratégias de auto-regulação, de tipo comportamental, cognitivo e/ou motivacional.

Capítulo 4: O Oficial Piloto Aviador Militar – Estudo Comparativo entre Alunos e Operacionais de Pilotagem ao Nível da Orientação para o Objectivo de Aprendizagem, Auto-liderança e Compromisso Organizacional (Afetivo e Normativo) (Estudo 3)

O presente *estudo* tem como propósito perceber que mudanças existem no desempenho distintivo do piloto aviador militar ao longo da carreira, entendida em sentido lato, i.e., desde a fase de formação em pilotagem até ao exercício do voo operacional. Em concreto, que mudanças ocorrem nas dimensões de orientação para o objectivo de aprendizagem (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional afectivo e normativo (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991), que o *Estudo 2* confirmou serem relevantes para a compreensão do desempenho deste oficial. Não sendo viável, por questões de morosidade, acompanhar um mesmo grupo desde o dia em que inicia a sua formação em pilotagem até ao dia em que passa à reforma, este estudo seguiu um desenho quasi-longitudinal, elencando numa lógica desenvolvimentista cinco coortes: 84 alunos em fase *ab initio* da sua formação (coorte dos alunos do 1.º ano), 35 alunos finalistas do curso de pilotagem (coorte dos alunos do 4.º ano), 25 alunos em estágio de pilotagem (coorte dos alunos tirocinantes), 72 Oficiais Capitães/Subalternos pilotos operacionais no activo e 14 Oficiais Superiores pilotos operacionais no activo. Em termos de resultados: (i) não se verificaram diferenças significativas entre os alunos do 1.º ano, independentemente da área de especialização que se encontravam a frequentar; (ii) comparativamente com os alunos do 4.º ano, os alunos do 1.º ano e os alunos tirocinantes, comungando um ingresso numa nova realidade, foram os que, entre si, apresentaram valores médios mais próximos nas três dimensões estudadas; (iii) os alunos do 4.º ano, de entre todos os coortes analisados, foram os que apresentaram valores médios mais baixos nas dimensões investigadas; (iv) o maior vínculo emocional e desejo em permanecer na Instituição exibido pelos oficiais pilotos aviadores associou-se, pela positiva, ao factor idade/antiguidade, e pela negativa, a uma insatisfação com a diminuição de experiências de trabalho gratificantes, de missões desafiantes e de oportunidades profissionais que reforcem o sentimento de realização profissional e de confirmação das expectativas inicialmente definidas.

4.1 Introdução

Uma vez suportada pelo *Estudo 2* a importância em analisar a articulação da orientação para o objectivo de aprendizagem (Brett & VandeWalle, 1999; Button, Mathieu, & Zajac, 1996;

Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991) para a compreensão do desempenho distintivo do piloto da Força Aérea Portuguesa (FAP), a questão que a seguir se levanta é a de perceber como é que estas três dimensões se comportam ao longo da carreira deste oficial aviador.

Com o propósito de responder a esta questão, o presente *estudo*, depois de tecer algumas considerações teóricas relativas à definição e natureza de cada uma destas dimensões, segue um desenho quasi-longitudinal, assente numa lógica desenvolvimentista. Uma lógica iniciada na fase de formação em pilotagem (aluno do 1.º ano; aluno do 4.º ano, finalista de pilotagem aeronáutica; e aluno tirocinante, a frequentar o estágio final em pilotagem) e continuada pelo exercício do voo operacional, desde o piloto aviador no activo que, à data da recolha de dados, apresentava um total de 198 horas de voo (HV), até àquele que somava 3900 HV.

4.1.1 Orientação para o objectivo (de aprendizagem) no contexto do piloto aviador

Entendida como um comportamento para agir (realizar) em função de uma meta (Button et al., 1996; VandeWalle, 1997), a orientação para o objectivo pode ser norteada pelo desejo de uma pessoa em querer confrontar desafios, aprender, melhorar a sua competência individual e investir no seu desenvolvimento pessoal (orientação para a aprendizagem), ou pelo desejo em querer provar, a terceiros, a qualidade dos seus resultados (orientação para o objectivo de desempenho). Um provar de capacidades concretizável (Bret & VandeWalle, 1999) através da aproximação a tarefas fáceis e cuja resolução permite obter uma imagem socialmente favorável (desempenho de provar), ou da procura de escapatórias a situações consideradas de risco, porque passíveis da obtenção de resultados negativos e do surgimento de julgamentos potencialmente desfavoráveis sobre a competência individual (desempenho de evitamento).

De entre estes três factores (aprendizagem, desempenho de provar e desempenho de evitamento), e conforme realçado pelo modelo encontrado no *Estudo 2* (efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho e com o compromisso organizacional), a orientação para a aprendizagem foi o que revelou maior impacto no contexto do piloto aviador da Força Aérea. Daqui se justifica o seu foco, em exclusivo, neste terceiro *estudo*.

Segundo Button et al. (1996), algumas das respostas (consequentes) tipicamente associadas a pessoas orientadas para objectivos de aprendizagem são a propensão para compreender aquilo que é novo, aumentar o nível de proficiência numa determinada área, enfrentar desafios, manter padrões de eficácia mesmo face a situações difíceis e lidar com o insucesso de forma construtiva. Outros aspectos geralmente consequentes de uma orientação para a aprendizagem e facilitadores de bons desempenhos em domínios académicos são o locus

de controlo interno (Button et al., 1996), auto-diálogo orientado para a solução, crença de que as competências individuais podem ser ampliadas desde que a pessoa empreenda esforços para tal (Bret & VandeWalle, 1999), desenvolvimento de comportamentos adaptativos, de estratégias de estudo e de aprendizagem, procura de *feedback*, propensão para persistir a despeito da adversidade e para definir elevados padrões de realização (Chan, 2009; Payne, Yougcourt, & Beaubien, 2007) e perfeccionismo positivo ou saudável, associado à obtenção de resultados de excelência (Chan, 2009). A estes acresce, mas num registo de antecedentes, o desejo de trabalhar afincadamente (VandeWalle, 1997) e a crença de que a inteligência não é um atributo fixo, mas antes maleável e passível de desenvolvimento (Payne et al., 2007).

A presente investigação tem como foco primário os aspectos disposicionais e de traço da orientação para o objectivo de aprendizagem, que congrega em si um elemento individual, relativamente estável, que predispõe o indivíduo a adoptar um padrão de resposta face a diferentes situações, conforme por exemplo Button et al. (1996) e VandeWalle (1997). Ainda assim, e mais uma vez também conforme Button et al. (1996), bem como VandeWalle (1997) e Brett e VandeWalle (1999), é igualmente seu propósito explorar a relação entre esta componente disposicional e uma outra, de cariz situacional (ou de estado), que sendo permeável a influências da envolvente circundante, é responsável pela exibição de diferentes padrões de resposta (Katz-Navon & Goldschmidt, 2009) e passível de ser aprimorado com esforço Brett e VandeWalle (1999), experiência e treino (Marques-Quinteiro & Curral, 2012).

Neste âmbito, sendo esta experiência e treino variáveis consoante as diferentes fases de carreira do oficial piloto aviador militar, foi testada a seguinte hipótese:

H1: Existem diferenças significativas na orientação para o objectivo de aprendizagem apresentada pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira.

4.1.2 Auto-liderança no contexto do piloto aviador

Enquanto a auto-gestão tem por foco as estratégias comportamentais e cognitivas associadas a uma visão racional, e traduz-se naquilo que o indivíduo deveria fazer (como seja, iniciar uma dieta, terminar um relatório, parar de fumar, etc.), a auto-liderança vai mais longe, enfatizando o valor intrínseco da tarefa (Manz, 1986). Por outras palavras, a auto-liderança amplia o foco da teoria de auto-gestão (D'Intino, Goldsby, Houghton, & Neck, 2007) ao incluir as estratégias motivacionais (Manz, 1986).

Percebida como uma capacidade que o indivíduo tem para melhorar o seu desempenho (Neck & Houghton, 2006), a auto-liderança traduz o leque de recursos que uma pessoa tem para se influenciar a si mesma na realização das tarefas que lhe são endereçadas (Houghton & Neck, 2002; Houghton & Yoho, 2005; Neck, 1996; Neck & Manz, 1996; Williams, 1997), mesmo aquelas que se lhe afiguram menos aprazíveis mas precisam ser desenvolvidas (Manz, 1986; Tabak, Çelik,

& Türköz, 2011). Um leque de recursos que, no contexto do piloto aviador da Força Aérea e em sintonia com o quadro conceptual que caracteriza a auto-liderança, é constituído pela combinação das estratégias: (i) comportamentais, em que o indivíduo consegue modificar o meio, ajustar o seu comportamento e maximizar a sua *performance*, monitorizando o seu comportamento e decidindo o que quer manter ou retirar (Houghton, 2000; Houghton & Yoho, 2005), fixando objectivos desafiantes e específicos a atingir (D'Intino et al., 2007) e atribuindo-se punições ou recompensas como forma, respectivamente, de inibir ou promover determinadas condutas (Currell & Marques-Quinteiro, 2009); (ii) motivacionais, em que o indivíduo consegue encontrar elementos prazenteiros na função, que o fazem sentir-se recompensado (Houghton & Yoho, 2005; Marques-Quinteiro, Currell, & Passos, 2012) e/ou experienciar sentimentos de competência e autodeterminação (D'Intino et al., 2007); (iii) cognitivas, em que o indivíduo, a fim de facilitar a sua adaptação ao meio envolvente, consegue utilizar mecanismos internos de simulação mental (Marques-Quinteiro, Currell, & Passos, 2010), monitorizar as suas crenças e suposições, criar padrões construtivos de pensamento (D'Intino et al., 2007), de diálogo interno e/ou de verbalizações mentais (Houghton, 2000; Houghton & Yoho, 2005; Williams, 1997).

Integrado na investigação dos antecedentes da auto-liderança, surgem a liderança carismática socializadora, que exerce uma forte influência sobre o esforço, a motivação, o desempenho (Javadi, Rezaee, & Salehzadeh, 2013; Wan Ismail, Mohamad, Hussain, Rashid, & Rashid, 2011) e o desenvolvimento dos liderados (Choi, 2006). Surge igualmente o estilo explicativo optimista, que contribui para a adopção de uma postura de perseverança perante contratempos e adversidades, a extraversão, a estabilidade emocional, a conscienciosidade (Houghton, 2000), o locus de controlo interno e a necessidade de autonomia para expressar a iniciativa individual na realização da tarefa (D'Intino et al., 2007). Ao nível dos consequentes, a auto-liderança revelou-se um preditor da percepção de controlo, da responsabilidade (Prussia, Anderson, & Manz, 1998) e da satisfação no trabalho (Javadi et al., 2013).

O presente *estudo* é essencialmente focado na componente disposicional da auto-liderança, centrando-se na predisposição (traço) que o próprio tem para se auto-liderar, conforme por exemplo Currell e Marques-Quinteiro (2009), Marques-Quinteiro e Currell (2012) e Manz (1986). No entanto, e sendo a auto-liderança uma competência que congrega também em si uma componente situacional ou de estado – que possibilita o seu desenvolvimento com a implementação de adequados processos de aprendizagem e treino –, é também pretensão desta investigação, explorar a relação das componentes disposicional e situacional nesta variável de auto-regulação (Currell & Marques-Quinteiro, 2009; Marques-Quinteiro & Currell, 2012; Manz, 1986).

Neste âmbito, e considerando que a aprendizagem e o treino tendem a variar nas diferentes fases de carreira do oficial piloto aviador militar, foi testada a seguinte hipótese:

H2: Existem diferenças significativas na auto-liderança apresentada pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira.

4.1.3 Compromisso organizacional no contexto do piloto aviador

Na sua essência, o compromisso organizacional é o que faz com que uma pessoa se identifique e se envolva na sua organização (Demir, Sahin, Teke, Ucar, & Kursun, 2009), definindo-se por uma força, quadro mental ou estado psicológico que liga o indivíduo a uma organização, exercendo uma forte influência sobre a sua decisão para nela permanecer e realizar (Allen & Meyer, 1990; Herscovitch & Meyer, 2002; Meyer & Allen, 1991; Meyer, Becker, & Vanderberghe, 2004).

As características únicas da condição e do serviço militar, requerem, em troca de um vencimento médio, um tipo de vida pautado por uma disponibilidade 24/7 (24 horas por dia, sete dias por semana, 365 dias por ano), reiteradas deslocações e destacamentos e, em certos momentos, o desempenho de missões com risco para a própria vida. Perante este quadro de exigências, a vontade da Força de efectivos em permanecer e realizar na Instituição Militar é grandemente explicada pelo compromisso organizacional (Karrasch, 2003; Tremble, Payne, Finch, & Bullis, 2003).

No contexto do piloto aviador da Força Aérea, conforme demonstrado pelo *Estudo 2* e integrado no quadro conceptual de Allen e Meyer (1990), o compromisso organizacional pontuou-se por uma componente: (i) afectiva, associada a um desejo de querer ficar; (ii) e/ou normativa, ligada a um sentimento de obrigação ou responsabilidade moral em manter-se na Instituição. Duas componentes que se revelaram significativas quer individualmente quer de forma combinada.

Entre os antecedentes com forte presença no compromisso organizacional, a literatura tem evidenciado factores de índole pessoal, como sejam a educação e a necessidade de realização, e de cariz organizacional, que elencam elementos do ambiente de trabalho (por exemplo, desafio profissional e disponibilização de *feedback* sobre o desempenho individual) e da natureza das experiências individuais no seio da organização (Demir et al., 2009; Nazaris & Emami, 2012). Neste registo, insere-se ainda a motivação no trabalho, elicitada por factores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, e que segundo Meyer et al. (2004) se constitui como um forte determinante da forma, direcção, intensidade e duração do comportamento individual de realização.

Ainda ao nível dos antecedentes, encontram-se a organização cuidadora, sinceramente preocupada com o bem-estar dos seus recursos humanos, o clima de independência, associado à percepção de espaço para agir (Fu & Deshpande, 2012) e as experiências positivas de trabalho, por exemplo reflectidas num ambiente de justiça organizacional e numa adequada gestão dos factores de *stress* negativo associados a ambiguidades, conflitos de papéis, etc. (Maltin, 2011).

A idade e a antiguidade são outras variáveis igualmente impactantes na forma como o indivíduo se identifica com a sua organização. As razões desta influência decorrem, eventualmente, da maior implicação dos trabalhadores séniores na sua organização (Ornstein, Cron, & Slocum, 1989), do facto das posições mais elevadas que tendem a ocupar se poder traduzir num sentimento de maior satisfação (Nazari & Emami, 2012; Rusbult & Farrell, 1983) e da sua mais prolongada experiência numa dada organização (ou seja, antiguidade) poder contribuir para um estatuto mais elevado e uma menor propensão para abandonar a organização (Sousa, 2011).

Ao nível dos consequentes do compromisso, identificam-se, numa relação inversamente proporcional, a atrição, a intenção de retirada (Allen & Meyer, 1990; Gade, 2003; Gade, Tiggler, & Schumm, 2003; Herscovitch & Meyer, 2002; Meyer & Allen, 1991; Nazari & Emami, 2012) e o absentismo (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnysky, 2002). Positivamente relacionados com o compromisso afectivo e normativo, surgem o nível de motivação da força de trabalho (Nazari & Emami, 2012; Ornstein et al., 1989), a assiduidade, a saúde, o bem-estar, o moral, o desempenho e a taxa de retenção (Gade, 2003; Gade et al., 2003; Meyer et al., 2004).

Concretizado no contexto militar, uma forma de potenciar o grau de satisfação (bem-estar, moral, motivação, etc.) dos militares face à Instituição a que pertencem – com positivas repercussões na sua taxa de retenção –, associa-se, segundo Heffner e Gade (2003) e O’Shea, Goodwin, Driskell, Salas e Ardison (2009), à força do seu vínculo/compromisso com a organização vista como um todo, mas também com um ou mais pequenos grupos existentes no seio da organização (i.e., nichos organizacionais).

No presente trabalho de investigação o foco de análise incidiu, fundamentalmente, na componente situacional (de estado) do compromisso organizacional, conforme por exemplo advogado por Demir et al. (2009), Landry, Panaccio e Vanderbergue (2010) e Meyer, Allen e Topolnysky (1998).

Considerando que no contexto da Força Aérea Portuguesa, as componentes afectiva e normativa do compromisso organizacional foram as que registaram um impacto mais significativo (conforme resultados do *Estudo 1*), e que a idade e a antiguidade (neste *estudo* desenvolvidas em paralelo) tendem a variar nas diferentes fases de carreira do oficial piloto aviador militar (Nazari & Emami, 2012; Ornstein, Cron, & Slocum, 1989; Rusbult & Farrell, 1983; Sousa, 2011), foi testada a seguinte hipótese:

H3: Existem diferenças significativas no compromisso organizacional (afectivo e normativo) apresentado pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira.

4.2 Método

4.2.1 Participantes e procedimento

Participantes. A amostra dos alunos correspondeu a 96,6% do universo dos alunos que, nos anos lectivos de 2009/10 a 2011/12, se encontravam a frequentar o Curso de Mestrado em Aeronáutica Militar (CMAM) no Complexo de Sintra da FAP¹⁵. Um total que se distribuiu por três grandes grupos: 94,4% dos alunos que se encontravam a frequentar o primeiro ano do CMAM nas especialidades de Piloto Aviador (PILAV; n = 46), Engenharias (ENG; n = 20), Administração Aeronáutica (ADMAER; n = 11) e Medicina (MED; n = 7); 100% dos alunos finalistas da especialidade de PILAV (alunos do 4.º ano do CMAM); e 100% dos alunos que realizaram o seu tirocínio de PILAV no Complexo de Sintra. Os respondentes eram na sua maioria do sexo masculino (90,3%), e apresentaram uma idade igual ou inferior a 22 anos (68,1%). Ainda no que concerne à idade, 31,3% (n = 45) situou-se na faixa dos 23-27 anos, e apenas 0,06% (n = 1) na dos 28-32 anos.

A amostra dos pilotos aviadores operacionais correspondeu a 57,3% do universo de 150 oficiais efectivamente colocados nas Esquadras de Voo¹⁶, e procurou ser representativo dos quatro grandes tipos de aeronaves/missões existentes na FAP: Caça (44,4% do universo de 27 pilotos a voar F-16AM); Transportes (66,3% do universo de 60 pilotos a voar C-130 H, C-295M, Falcon 50 e P-3C¹⁷), Helicópteros (53,1% do universo dos pilotos a voar Alouette III e EH-101 Merlin), e Instrução (61,3% do universo de pilotos a voar Epsilon TB30, Alpha-Jet e Chipmunk MK 20). Os respondentes foram na sua totalidade do sexo masculino. O coorte dos Oficiais Superiores apresentou uma idade maioritariamente situada no intervalo 38-42 anos (42,9%), um tempo de permanência na Instituição compreendido no intervalo de 16 a 31 anos e os seguintes valores de horas de voo (HV): M = 2804 HV, DP = 631,99 HV, Mínimo = 2000 HV e Máximo = 3900 HV. O coorte dos Oficiais Capitães/Subalternos apresentou uma idade maioritariamente situada no intervalo 28-32 anos (58,3%), um tempo de permanência na Instituição compreendido no intervalo de 7 a 15 anos e os seguintes valores de HV: M = 811 HV, DP = 443,34 HV, Mínimo = 198 HV e Máximo = 1900 HV.

Procedimento. Depois de presencialmente explicados os objectivos do estudo, os questionários foram distribuídos e respondidos voluntariamente pelos respondentes, sempre em

¹⁵ O Complexo de Sintra aloca a Academia da Força Aérea (AFA), onde os alunos se encontram até ao 4.º ano do seu curso, inclusive, e a Esquadra 101 da Base Aérea n.º 1, onde é realizada a fase final de formação, i.e., o estágio ou tirocínio em pilotagem.

¹⁶ O universo de onde foi retirada a amostra de respondentes abrangeu unicamente os pilotos aviadores colocados em permanência nas Esquadras de Voo. Foram assim excluídos os adidos externos, i.e., efectivos a efectuar treino mínimo de voo, mas que não se encontram colocados numa Esquadra de Voo, e que, como tal, não são contabilizados nos módulos de pessoal das Unidades Aéreas (CEMFA, 2014). Pese embora este universo (N=150) ter sido posteriormente aumentado com o ingresso de 22 pilotos recém-formados (ou na gíria aeronáutica, recém-brevetados), estes não foram aqui contabilizados uma vez que já haviam sido anteriormente incluídos no grupo dos tirocinantes. Estes quantitativos são referentes à data de 01 de Maio de 2013.

¹⁷ Apesar do sistema de armas P-3C não ser uma Unidade Aérea de "Transporte", optou-se pela sua inclusão neste grupo, dadas as similaridades com as restantes aeronaves de transporte (multi-motor, voo em conceito de tripulação, missões de elevada duração, etc.).

contexto de sala. Foi-lhes garantido que as suas respostas eram anónimas, sendo os dados confidenciais e usados apenas para fins de análise estatística.

Na amostra dos alunos, os dados foram recolhidos durante dois anos lectivos consecutivos, em idênticos períodos do ano, a saber: alunos tirocinantes, sensivelmente a um mês do final do tirocínio; alunos do 4.º ano, no final do ano lectivo; e alunos do 1.º ano, entre três a quatro meses após o início do ano lectivo, com excepção dos 29 alunos que integraram o estudo de adaptação e validação das medidas. Na amostra dos pilotos operacionais, e com vista a controlar variáveis estranhas eventualmente associadas a decisões institucionais ou nacionais relativas a práticas de gestão dos recursos humanos, carreira, etc., foi preocupação recolher os dados no mais curto espaço de tempo possível. Apesar desta recolha, porque efectuada de forma presencial, ter implicado mais do que uma deslocação a seis Bases da Força Aérea, foi possível aplicar os questionários em aproximadamente um mês e meio (entre 15 de Abril e 06 de Junho de 2013).

A recolha dos dados foi realizada uma única vez junto de cada participante.

4.2.2 Medidas

Orientação para o objectivo de aprendizagem. Foi avaliada através de uma versão adaptada ao contexto do piloto aviador da FAP da Escala de Orientação para o Objectivo de VandeWalle (1997). Dos 11 itens que constituem esta versão adaptada da escala, foram utilizados os 4 correspondentes à (sub)escala de orientação para a aprendizagem (por exemplo, “Gosto de realizar actividades desafiantes a partir das quais possa adquirir novas aptidões”). Esta (sub)escala apresentou uma consistência interna alfa de Cronbach = 0,80, considerada exemplar em conformidade com o critério $\alpha \geq 0,80$ recomendado por Robinson, Shaver e Wrightsman (1991). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em sete pontos, que variou entre *Discordo totalmente* (1) e *Concordo totalmente* (7). A obtenção de uma pontuação elevada nesta (sub)escala era indicadora de um nível elevado de orientação para a aprendizagem.

Auto-liderança. Foi avaliada através de uma versão adaptada ao contexto do piloto aviador da Força Aérea da versão portuguesa de Marques-Quinteiro et al. (2012) do Questionário Revisto de Auto-Liderança (*Revised Self-Leadership Questionnaire, RSLQ*) de Houghton & Neck (2002). Uma versão adaptada constituída por um total de 22 itens. 14 itens para avaliar as estratégias focadas no comportamento, visando, em concreto e através de: 3 itens, a monitorização comportamental (por exemplo, “Procuro manter-me a par do meu progresso nos projectos e actividades aos quais me dedico”); 3 itens, a auto-recompensa (por exemplo, “Quando faço algo bem feito, recompenso-me com um evento especial como uma ida ao cinema, a um concerto, a uma festa, etc.”); 4 itens, a auto-punição (por exemplo, “Tendo a repreender-me mentalmente sempre que tenho um desempenho fraco”); 4 itens, a fixação de objectivos (por exemplo, “Estabeleço objectivos específicos para o meu desempenho”). Inclui, ainda, 3 itens para avaliar as estratégias focadas nas recompensas naturais (por exemplo, “Procuro no meu trabalho tarefas

que me dêem satisfação”) e 5 itens para analisar as estratégias de regulação do pensamento, versando, num total de: 1 item, a imagética mental (“Ensaio mentalmente e com muita frequência o modo como planeio lidar com determinado desafio, antes mesmo de o realizar”); 3 itens, o auto-diálogo (por exemplo, “Por vezes falo comigo mesmo(a) (na minha cabeça ou em voz alta) como forma de me ajudar a ultrapassar situações difíceis”); 1 item, a monitorização de crenças e suposições (“Penso e avalio as minhas crenças e suposições”). Todas as escalas apresentaram valores de consistência interna ($\alpha_{\text{Estratégias focadas no comportamento}} = 0,84$; $\alpha_{\text{Estratégias focadas nas recompensas naturais}} = 0,62$; $\alpha_{\text{Estratégias de regulação do pensamento}} = 0,86$), situados, à luz dos critérios de fiabilidade recomendados por Robinson et al. (1991), nos parâmetros moderado ($0,60 \leq \alpha < 0,70$) e exemplar ($\alpha \geq 0,80$). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em cinco pontos, que variou entre *Não se aplica* (1) e *Aplica-se sempre* (5). A obtenção de pontuações elevadas nestas escala e (sub)escalas era indicadora de elevados níveis de auto-liderança.

Compromisso organizacional. Foi avaliado através de uma versão adaptada ao contexto do piloto aviador da FAP da versão portuguesa de Nascimento, Lopes e Salgueiro (2008) do questionário de Allen e Meyer (1990). Dos 17 itens que constituem esta versão adaptada da escala, foram utilizados os 6 itens correspondentes à componente afectiva (por exemplo, “Ficaria muito feliz em passar o resto da minha carreira nesta organização”) e os 6 itens da normativa (“Esta organização merece a minha lealdade”). As escalas apresentaram uma consistência interna exemplar ($\alpha_{\text{Compromisso afectivo}} = 0,83$ e $\alpha_{\text{Compromisso normativo}} = 0,81$), face ao critério α de Cronbach $\geq 0,80$, conforme recomendado por Robinson et al. (1991). Os itens foram avaliados numa escala de Likert em sete pontos, que variou entre *Discordo totalmente* (1) e *Concordo totalmente* (7). A obtenção de pontuações elevadas tanto na escala no seu todo, como nas suas (sub)escalas era indicadora de elevados níveis de compromisso organizacional.

Variáveis de controlo. Para proceder aos estudos comparativos intra-coorte dos alunos do 1.º ano, bem como dos alunos do 4.º ano e do tirocínio em pilotagem, a variável especialidade foi codificada como uma variável *dummy*. Assim, ao respondente PILAV foi dado o código 0 e ao não-PILAV (ENG., ADMAER e MED) o 1. Entre as variáveis demográficas, foram inquiridas variáveis específicas ao contexto do piloto aviador da FAP, designadamente, o posto, a data de ingresso na FAP, o sistema de armas voado e o total de horas de voo efectuadas. Estudos anteriores demonstraram associações tanto da idade como da antiguidade com o compromisso organizacional (Nazari & Emami, 2012; Ornstein et al., 1989; Rusbult & Farrell, 1983; Sousa, 2011). Por forma a não comprometer o anonimato do respondente, a idade foi controlada como variável de intervalo. Atendendo a que os respondentes comungaram o seu ingresso na FAP através da AFA, a idade e a antiguidade apresentam-se como duas variáveis com uma evolução paralela, e traduziram-se na definição de cinco coortes. Assim, foram atribuídos os seguintes códigos: 1 para Oficiais Superiores (Mo Idades = 34-38 anos; antiguidade = 16-31 anos); 2 para Oficiais

Capitães/Subalternos (Mo Idades = 28-29 anos; antiguidade = 7-15 anos); 3 para alunos tirocinantes (Mo Idades = 24 anos; antiguidade = 5-6 anos); 4 para alunos do 4.º ano (Mo Idades = 21-22 anos; antiguidade = 4 anos) e 5 para alunos do 1.º ano (Mo Idades = 18 anos; antiguidade = 4 meses).

4.2.3 Desenho quasi-longitudinal do presente estudo

O desenho do presente *estudo* passou pela divisão da amostra de 230 respondentes da FAP em coortes, e por cuidados especiais nos *timings* do procedimento de recolha de dados.

No que respeita aos coortes, a amostra dos alunos foi dividida em três: alunos do 1.º ano, em fase *ab initio* da sua formação (n = 84); alunos do 4.º ano, finalistas do curso de pilotagem (n = 35); alunos tirocinantes, a efectuar o estágio final do curso de pilotagem (n = 25). Ao nível dos oficiais pilotos aviadores operacionais no activo, foram definidos dois coortes: Oficiais Superiores e Oficiais Capitães/Subalternos (n = 72); Oficiais Superiores (n = 14).

Partindo do pressuposto de que o 1.º ano é um momento *ab initio* de formação, em que os alunos, independentemente da sua área de especialidade (PILAV, ENG, ADMAER e MED), comungam várias unidades curriculares, foi equacionada a hipótese de juntar os diferentes alunos do 1.º ano num mesmo coorte. Uma hipótese condicionada a confirmação estatística (através de testes *t-sudent*) para aquilatar a eventual ausência de diferenças significativas entre os valores médios dos alunos PILAV e não-PILAV (i.e., ENG, ADMAER e MED) do 1.º ano na orientação para a aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (afectivo e normativo). Esta análise comparativa intra-coorte foi alargada aos alunos do 4.º ano (PILAV e não-PILAV) e tirocinantes (PILAV e não-PILAV).

Estudo comparativo intra-coorte de alunos ao nível da orientação para a aprendizagem. Os dados recolhidos junto da amostra de 84 alunos do 1.º ano revelaram a inexistência de uma diferença estatisticamente significativa [$t(82) = -0,183$, n.s.] entre os valores médios registados pelos coortes dos 46 alunos PILAV (M = 5,98; DP = 0,71) e dos 38 alunos não-PILAV (M = 6,01; DP = 0,70).

Ao nível do 4.º ano, a diferença entre os valores médios registados pelos coortes dos 35 alunos PILAV (M = 5,47; DP = 0,79) e dos 19 alunos não-PILAV (M = 5,96; DP = 0,60) revelou-se estatisticamente significativa [$t(52) = -2,368$, $p < 0,05$], o mesmo sucedendo [$t(39) = -,723$, $p < 0,05$] entre os coortes dos 25 alunos tirocinantes PILAV (M = 5,70; DP = 0,92) e dos 16 alunos tirocinantes não-PILAV (M = 5,90; DP = 0,78).

Estudo comparativo intra-coorte de alunos ao nível da auto-liderança. Os dados recolhidos junto da amostra de 84 alunos do 1.º ano revelaram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas na auto-liderança [$t_{\text{Estratégias focadas no comportamento}}(82) = 0,292$, n.s.; $t_{\text{Estratégias focadas nas recompensas naturais}}(82) = 1,651$, n.s.; $t_{\text{Estratégias de regulação do pensamento}}(82) = -0,548$, n.s.] entre

os valores médios registados pelos coortes dos 46 alunos PILAV [Estratégias focadas no comportamento (M = 3,61; DP = 0,59); estratégias focadas nas recompensas naturais (M = 3,95; DP = 0,57); estratégias de regulação do pensamento (M = 2,49; DP = 0,97)] e dos 38 alunos não-PILAV [Estratégias focadas no comportamento (M = 3,57; DP = 0,51); estratégias focadas nas recompensas naturais (M = 3,73; DP = 0,66); estratégias de regulação do pensamento (M = 3,60; DP = 0,82)].

Ao nível dos alunos finalistas do 4.º ano, revelaram-se estatisticamente significativas [$t_{\text{Estratégias focadas no comportamento}}(52) = -3,559, p < 0,01$; $t_{\text{Estratégias focadas nas recompensas naturais}}(52) = -2,687, p < 0,05$; $t_{\text{Estratégias de regulação do pensamento}}(52) = -2,516, p < 0,05$] as diferenças entre os valores médios registados pelos coortes dos 35 alunos PILAV [Estratégias focadas no comportamento (M = 3,18; DP = 0,49); estratégias focadas nas recompensas naturais (M = 3,44; DP = 0,49); estratégias de regulação do pensamento (M = 3,20; DP = 0,80)] e dos 19 alunos não-PILAV [Estratégias focadas no comportamento (M = 3,66; DP = 0,45); estratégias focadas nas recompensas naturais (M = 3,84; DP = 0,59); estratégias de regulação do pensamento (M = 3,78; DP = 0,82)].

No coorte dos alunos tirocinantes, mostraram-se igualmente significativas as diferenças entre os valores médios registados pelo grupo dos 25 alunos PILAV e pelo grupo dos 16 alunos não-PILAV nas três (sub)escalas. Estratégias focadas no comportamento: PILAV (M = 3,59; DP = 0,47) e não-PILAV (M = 3,15 ; DP = 0,62); $t(39) = 2,573, p < 0,05$. Estratégias focadas nas recompensas naturais: PILAV (M = 3,87; DP = 0,68) e não-PILAV (M = 3,52; DP = 0,40); $t(39) = 1,833, p < 0,05$. Estratégias de regulação do pensamento: PILAV (M = 3,64 ; DP = 0,78) e não-PILAV (M = 3,08; DP = 0,79); $t(39) = 2,254, p < 0,05$.

Estudo comparativo intra-coorte de alunos ao nível do compromisso organizacional.

Os dados recolhidos junto da amostra de 84 alunos do 1.º ano revelaram a inexistência de diferenças estatisticamente significativas no compromisso organizacional [$t_{\text{Compromisso afectivo}}(82) = 0,362, n.s.$; $t_{\text{Compromisso normativo}}(82) = 0,502, n.s.$] entre os valores médios registados pelos grupos de 46 alunos PILAV [Compromisso afectivo (M = 5,92; DP = 0,75); compromisso normativo (M = 5,82; DP = 0,91)] e de 38 alunos não-PILAV [Compromisso afectivo (M = 5,86; DP = 0,68); compromisso normativo (M = 5,74; DP = 0,80)].

Ao nível do 4.º ano, revelaram-se estatisticamente significativas [$t_{\text{Compromisso afectivo}}(52) = -5,760, p < 0,0001$; $t_{\text{Compromisso normativo}}(52) = -5,367, p = 0,0001$] as diferenças entre os valores médios registados pelo grupo de 35 alunos PILAV [Compromisso afectivo (M = 4,04; DP = 1,10); compromisso normativo (M = 3,89; DP = 1,03)] e pelo grupo de 19 alunos não-PILAV [Compromisso afectivo (M = 5,71; DP = 0,84); compromisso normativo (M = 5,45; DP = 0,99)].

No grupo dos alunos tirocinantes foram também encontradas diferenças estatisticamente significativas nas escalas de compromisso afectivo [PILAV (M = 5,14; DP = 0,93) e não-PILAV

($M = 4,26$; $DP = 1,06$); $t(39) = 2,744$, $p < 0,01$], e de compromisso normativo [PILAV ($M = 5,07$; $DP = 0,19$) e não-PILAV ($M = 3,70$; $DP = 1,13$); $t(39) = 3,689$, $p < 0,01$].

Resumidamente, para efeitos do estudo comparativo inter-coortes, estes resultados permitiram, de forma estatisticamente significativa – quer ao nível da orientação para a aprendizagem quer da auto-liderança e, ainda, do compromisso organizacional –, incluir num mesmo coorte todos os alunos do 1.º ano (i.e., PILAV e não-PILAV). Permitiram, igualmente, apenas incluir alunos PILAV nos coortes dos alunos do 4.º ano e tirocinantes.

4.2.4 Análise estatística

Para testar a independência das medidas de orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (componentes afectiva e normativa), foram realizadas análises factoriais confirmatórias (AFC), através do *software* IBM SPSS Amos 21 (Albright, 2008; Albright & Park, 2009; Arbuckle, 2007). A bondade de ajustamento dos modelos baseou-se na apreciação dos resultados associados a sete índices de qualidade, designadamente: teste de diferença de qui-quadrado (χ^2), razão entre o qui-quadrado e os graus de liberdade ($\chi^2/g.l.$), raiz do resíduo quadrado médio (SRMR), índice de ajuste incremental (IFI), índice de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI) e raiz do erro quadrado médio de aproximação (RMSEA). Uma apreciação que tendo por referência uma análise conjunta dos critérios de Albright e Park, (2009, p. 6-7), Arbuckle (2007, p. 587-606), Brites (s/d), Campana, Tavares e Silva (2009, p. 73), Pilati e Laros (2007, p. 211-212), considerou como indicadores de um: (i) bom ajustamento aos dados os seguintes índices/valores: teste do χ^2 com $p > 0,05$; $\chi^2/g.l. = [1, 5]$ (índice também compensatório de um $p \leq 0,05$ no teste do χ^2); SRMR $< 0,10$; IFI, CFI e TLI $> 0,90$; RMSEA $< 0,05$; (ii) um adequado ajustamento, um RMSEA situado no intervalo $[0,05, 0,08]$.

Para avaliar os efeitos quasi-longitudinais da orientação para a aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (afectivo e normativo) levantados pelas hipóteses, foram realizadas análises de variância (ANOVA), acompanhadas por testes de Levene e testes *Post Hoc* (por intermédio do teste Tukey HSD, *Honestly Significant Difference*), e complementadas pelas estimativas de médias, desvios-padrão, mínimos e máximos.

4.3 Resultados

4.3.1 Modelo de medida

Foram comparados dois modelos de medida (Modelo_{1-Factor} e Modelo_{3-Factores}) com recurso ao procedimento estatístico da AFC, viabilizado pelo *software* IBM SPSS Amos 21 (Albright, 2008; Albright & Park, 2009; Arbuckle, 2007). No Modelo_{1-Factor}, os itens foram todos carregados numa única variável latente, enquanto no Modelo_{3-Factores}, foram carregados nas suas respectivas

variáveis latentes: 4 itens na orientação para a aprendizagem, 22 itens na auto-liderança (estratégias focadas no comportamento, estratégias focadas nas recompensas naturais e estratégias de regulação do pensamento) e 12 itens no compromisso organizacional (componentes afectiva e normativa). Foram permitidas correlações entre as variáveis latentes. Os índices de qualidade do Modelo_{1-Factor} [$\chi^2(8) = 25,075, p < 0,01; \chi^2/g.l. = 3,13; SRMR = 0,05; IFI = 0,96; CFI = 0,99; TLI = 0,93; RMSEA = 0,10$] revelaram-se irregularmente ajustados aos dados, sobretudo no que respeita ao RMSEA e χ^2 . Por seu lado, o Modelo_{3-Factores} apresentou bons índices de qualidade [$\chi^2(6) = 7,468, p > 0,05; \chi^2/g.l. = 1,25; SRMR = 0,02; IFI = 0,97; CFI = 0,99; TLI = 0,99; RMSEA = 0,03$], ajustando-se aos dados de forma significativamente superior ao Modelo_{1-Factor} [$\Delta\chi^2(2) = 17,607, p < 0,0001$]. Como previsto, estas análises comprovaram a independência das três variáveis, e que as variáveis manifestas se encontravam carregadas nas suas respectivas variáveis latentes.

4.3.2 Estatística descritiva

A Tabela 12 apresenta a estatística descritiva e as correlações para as variáveis aqui estudadas.

Tabela 12 – Estatística descritiva e correlações para todas as variáveis

	Média	DP	1	2	3	4	5	6
1. 5 coortes								
2. OpO aprendizagem	5,94	0,82	-0,11					
3. AL foco comportamento	3,40	0,56	0,24**	0,30**				
4. AL foco recompensas naturais	3,72	0,64	0,10	0,37**	0,57**			
5. AL regulação pensamento	3,37	0,87	0,15*	0,22**	0,65**	0,47**		
6. CO afectivo	5,17	1,20	0,24**	0,35**	0,36**	0,36**	0,28**	
7. CO normativo	4,84	1,32	0,44**	0,25**	0,40**	0,38**	0,30**	0,67**

Nota: Dimensão da amostra (n = 230). Codificação dos coortes: Oficiais Superiores = 1; Oficiais Capitães/ Subalternos = 2; Alunos tirocinantes = 3; Alunos do 4.º ano = 4; Alunos do 1.º ano = 5. OpO = orientação para o objectivo; AL = auto-liderança; CO = compromisso organizacional.

** Correlação significativa ao nível de 0,01; * Correlação significativa ao nível de 0,05.

As correlações apresentadas na Tabela 12 revelaram que os respondentes com uma menor idade e antiguidade utilizavam mais estratégias de auto-liderança focadas no comportamento ($r = 0,24, p < 0,01$) e de regulação do pensamento ($r = 0,15, p < 0,05$), e evidenciavam um maior compromisso organizacional afectivo ($r = 0,24, p < 0,01$) e normativo ($r = 0,44, p < 0,01$). Por outro lado, os participantes com um nível de compromisso organizacional afectivo (CA) e normativo (CN) mais elevado, tendiam, respectivamente: (i) a orientar para os objectivos de aprendizagem (OpOA) [$r_{(CA \times OpOA)} = 0,35, p < 0,01; r_{(CN \times OpOA)} = 0,25, p < 0,01$]; (ii) a utilizar estratégias de auto-liderança focadas no comportamento (EFC) [$r_{(CA \times EFC)} = 0,36, p < 0,01; r_{(CN \times EFC)} = 0,40, p < 0,01$], focadas nas recompensas naturais (EFRN) [$r_{(CA \times EFRN)} = 0,36, p < 0,01; r_{(CN \times EFRN)} = 0,38, p < 0,01$] e de regulação do pensamento (ERP) [$r_{(CA \times ERP)} = 0,28, p < 0,01; r_{(CN \times ERP)} = 0,30, p < 0,01$]. Foram igualmente

observadas correlações positivas entre a orientação para a aprendizagem e a auto-liderança focada no comportamento ($r = 0,30$, $p < 0,01$), nas recompensas naturais ($r = 0,37$, $p < 0,01$) e na regulação do pensamento ($r = 0,22$, $p < 0,01$). Resumidamente, a análise de correlações indicou – como esperado face, por exemplo, ao modelo de mediação analisado no *Estudo 2* –, que os respondentes que tendem a reportar um vínculo (afectivo e normativo) mais forte à organização, tendem igualmente a orientar-se mais para objectivos desafiantes e promotores do seu desenvolvimento (orientação para a aprendizagem) e a fazer uso de variadas estratégias de auto-regulação (comportamental, motivacionais e/ou cognitivas).

4.3.3 Testes das hipóteses

Teste da H1 – *Existem diferenças significativas na orientação para o objectivo de aprendizagem apresentada pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira.* Os resultados recolhidos junto dos 5 coortes – alunos do 1.º ano, alunos do 4.º ano de pilotagem, alunos tirocinantes de pilotagem, Oficiais Capitães/Subalternos pilotos aviadores operacionais no activo e Oficiais Superiores pilotos aviadores operacionais no activo –, resultaram da realização de ANOVA (ver Tabela 13) e respectivo Teste *Post Hoc* (ver Gráfico 1), e permitiram validar o teste desta primeira hipótese.

Tabela 13 – Estatística descritiva e efeito quasi-longitudinal da orientação para o objectivo de aprendizagem.

Escala	Coorte	n	Média	DP	Mínimo	Máximo	ANOVA		Homocedasticidade	
							F	p	Levene	p
Orientação para a aprendizagem	PILAV_Of.Superior	14	6,23	0,79	4,25	7,00	5,178	***	1,022	n.s.
	PILAV_Of.Cap./Sub.	72	6,12	0,85	2,75	7,00				
	Tir PILAV	25	5,70	0,92	3,75	7,00				
	4.º ano PILAV	35	5,50	0,79	3,75	7,00				
	1.º ano	84	5,99	0,70	4,00	7,00				

Nota: Para confirmar o requisito da homocedasticidade (i.e., para não rejeitar a hipótese nula de haver homogeneidade de variâncias), o valor de p associado ao teste de Levene deve ser n.s..

(*** $p < 0,001$).

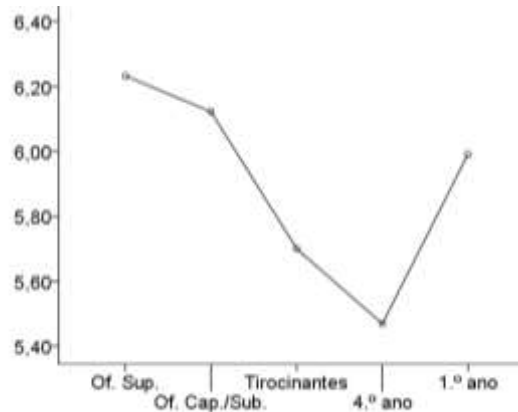


Gráfico 1 – Teste *Post Hoc* da orientação para o objectivo de aprendizagem.

Da análise da Tabela 13, revelaram-se estatisticamente significativas [F (4, 225) = 5,178, $p < 0,001$] as diferenças encontradas nos *outputs* dos testes *Post Hoc* (ver Gráfico 1). Em concreto, os coortes dos Oficiais Superiores (M = 6,23; DP = 0,79; $p < 0,01$) e dos Oficiais Capitães/Subalternos (M = 6,12; DP = 0,85; $p < 0,0001$) registaram valores médios de orientação para a aprendizagem significativamente mais elevados do que o coorte dos alunos do 4.º ano (M = 5,50; DP = 0,79). Igualmente, o coorte dos alunos do 1.º ano registou valores médios de orientação para a aprendizagem significativamente mais elevados (M = 5,99; DP = 0,70; $p < 0,01$) do que o dos alunos do 4.º ano. Não se verificaram diferenças significativas entre os restantes coortes.

Pelo aqui analisado **é suportada a H₁: Existem diferenças significativas na orientação para o objectivo de aprendizagem apresentada pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira.**

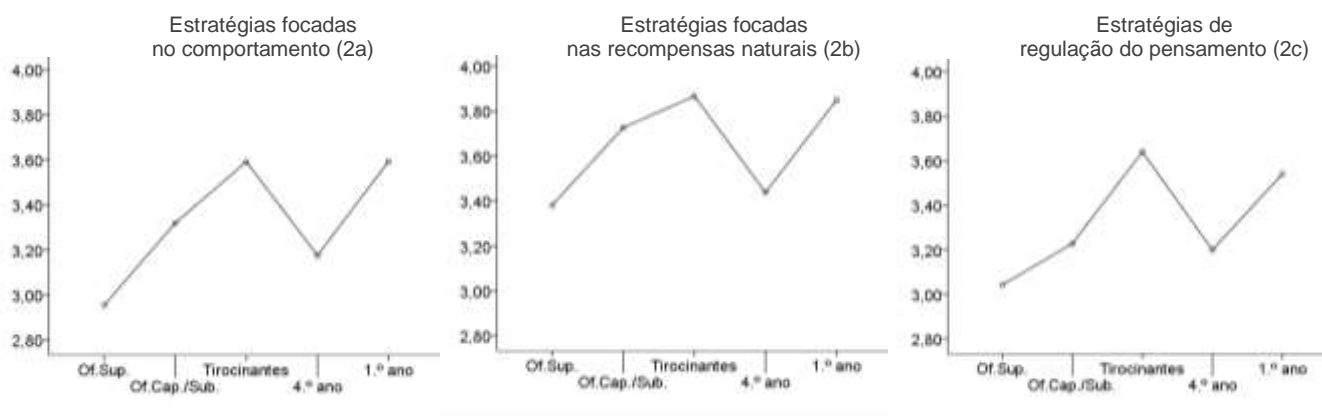
Teste da H₂ – Existem diferenças significativas na auto-liderança apresentada pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira. Os resultados recolhidos junto dos 5 coortes – alunos do 1.º ano, alunos do 4.º ano de pilotagem, alunos tirocinantes de pilotagem, Oficiais Capitães/Subalternos pilotos aviadores operacionais no activo e Oficiais Superiores pilotos aviadores operacionais no activo –, resultaram da realização de ANOVAS (ver Tabela 14) e respectivos Testes *Post Hoc* (ver Gráficos 2) e permitiram validar o teste desta segunda hipótese.

Tabela 14 – Estatística descritiva e efeito quasi-longitudinal da auto-liderança.

Escala	Ano	n	Média	DP	Mínimo	Máximo	ANOVA		Homocedasticidade	
							F	p	Levene	p
Estratégias de AL focadas no comportamento	PILAV_Of.Superior	14	2,95	0,65	2,07	3,93	8,266	**	1,085	n.s.
	PILAV_Of.Cap/Sub.	72	3,32	0,49	2,00	4,64				
	Tir PILAV	25	3,59	0,47	2,79	4,71				
	4.º ano PILAV	35	3,18	0,49	1,93	4,14				
	1.º ano	84	3,59	0,55	2,50	5,00				
Estratégias de AL focadas nas recompensas naturais	PILAV_Of.Superior	14	3,38	0,61	2,67	4,67	4,118	**	1,168	n.s.
	PILAV_Of.Cap/Sub.	72	3,73	0,66	2,33	5,00				
	Tir PILAV	25	3,87	0,68	2,33	5,00				
	4.º ano PILAV	35	3,44	0,49	2,00	4,67				
	1.º ano	84	3,85	0,62	2,33	5,00				
Estratégias de AL de regulação do pensamento	PILAV_Of.Superior	14	3,04	1,18	1,60	5,00	2,782	*	2,488	n.s.
	PILAV_Of.Cap/Sub.	72	3,23	0,79	1,20	5,00				
	Tir PILAV	25	3,64	0,78	1,80	5,00				
	4.º ano PILAV	35	3,20	0,80	1,60	4,40				
	1.º ano	84	3,54	0,90	1,20	5,00				

Notas: AL = Auto-liderança. Para confirmar o requisito da homocedasticidade (i.e., para não rejeitar a hipótese nula de haver homogeneidade de variâncias), o valor de p associado ao teste de Levene deve ser n.s..

(* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$).



Gráficos 2 (a, b e c) – Testes *Post Hoc* das três (sub)escalas de auto-liderança.

Da análise da Tabela 14, revelaram-se estatisticamente significativas [$F_{\text{Comportamento}} (4, 225) = 8,266, p < 0,01$; $F_{\text{Naturais}} (4, 225) = 4,118, p < 0,01$; $F_{\text{Pensamento}} (4, 225) = 2,782, p < 0,05$] as diferenças de médias encontradas nos *outputs* dos testes *Post Hoc* (ver Gráficos 2). Em concreto, o coorte dos Oficiais Capitães/Subalternos registou valores médios de estratégias focadas no comportamento significativamente mais elevados ($M = 3,32$; $DP = 0,49, p < 0,05$) do que o coorte dos Oficiais Superiores ($M = 2,95$; $DP = 0,65$).

De forma idêntica, o coorte dos alunos tirocinantes registou valores médios de estratégias:

- Focadas no comportamento significativamente mais elevados ($M = 3,59$; $DP = 0,47$) do que os coortes dos Oficiais Superiores ($M = 2,95$; $DP = 0,65$; $p < 0,0001$), Oficiais Capitães/Subalternos ($M = 3,32$; $DP = 0,49$; $p < 0,05$) e alunos do 4.º ano ($M = 3,18$; $DP = 0,49$; $p < 0,05$);
- Focadas nas recompensas naturais significativamente mais elevados ($M = 3,87$; $DP = 0,68$; $p < 0,05$) do que o coorte dos alunos do 4.º ano ($M = 3,44$; $DP = 0,49$);
- De regulação do pensamento significativamente mais elevados ($M = 3,64$; $DP = 0,78$) do que os coortes dos Oficiais Superiores ($M = 3,04$; $DP = 1,18$; $p < 0,05$) e Oficiais Capitães/Subalternos ($M = 3,23$; $DP = 0,79$; $p < 0,05$).

Igualmente, o coorte dos alunos do 1.º ano registou valores médios de estratégias:

- Focadas no comportamento significativamente mais elevados ($M = 3,59$; $DP = 0,55$) do que os coortes dos Oficiais Superiores ($M = 2,95$; $DP = 0,65$; $p < 0,0001$), Oficiais Capitães/Subalternos ($M = 3,32$; $DP = 0,49$; $p < 0,01$) e alunos do 4.º ano ($M = 3,18$; $DP = 0,49$; $p < 0,01$);
- Focadas nas recompensas naturais significativamente mais elevados ($M = 3,85$; $DP = 0,62$; $p = 0,01$) do que o coorte dos alunos do 4.º ano ($M = 3,44$; $DP = 0,49$);
- De regulação do pensamento significativamente mais elevados do que os coortes dos Oficiais Superiores ($M = 3,04$; $DP = 1,18$; $p < 0,05$) e Oficiais Capitães/Subalternos ($M = 3,23$; $DP = 0,79$; $p < 0,05$).

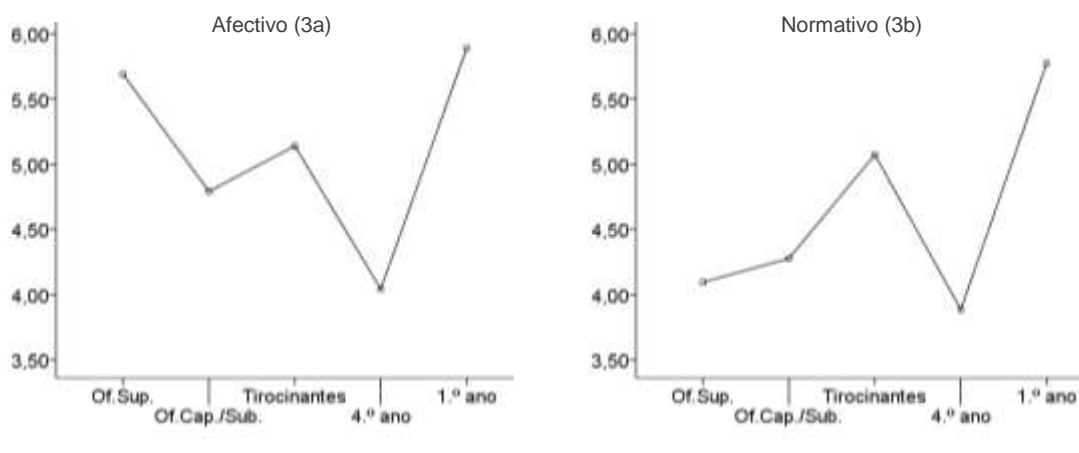
Pelo aqui analisado, **é suportada a H₂: Existem diferenças significativas na auto-liderança apresentada pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira.**

Teste da H₃ – *Existem diferenças significativas no compromisso organizacional (afectivo e normativo) apresentado pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira.* Os resultados recolhidos junto dos 5 coortes – alunos do 1.º ano, alunos do 4.º ano de pilotagem, alunos tirocinantes de pilotagem, Oficiais Capitães/Subalternos pilotos aviadores operacionais no activo e Oficiais Superiores pilotos aviadores operacionais no activo –, resultaram da realização de ANOVAS (ver Tabela 15) e respectivos Testes *Post Hoc* (ver Gráficos 3) e permitiram validar o teste desta terceira hipótese.

Tabela 15 – Estatística descritiva e efeito quasi-longitudinal do compromisso organizacional.

Escala	Coorte	n	Média	DP	Mínimo	Máximo	ANOVA		Homocedasticidade	
							F	p	Levene	p
Compromisso organizacional afectivo	PILAV_Of.Superior	14	5,69	0,99	3,33	7,00	24,985	****	5,046	n.s.
	PILAV_Of.Cap/Sub.	72	4,79	1,24	1,00	7,00				
	Tir PILAV	25	5,14	0,96	3,33	7,00				
	4.º ano PILAV	35	4,04	1,00	1,17	6,00				
	1.º ano	84	5,89	0,71	3,83	7,00				
Compromisso organizacional normativo	PILAV_Of.Superior	14	4,10	1,15	2,17	6,33	29,588	****	2,323	n.s.
	PILAV_Of.Cap/Sub.	72	4,28	1,26	1,00	7,00				
	Tir PILAV	25	5,07	1,19	2,83	7,00				
	4.º ano PILAV	35	3,89	1,03	1,67	6,00				
	1.º ano	84	5,78	0,86	3,17	7,00				

Nota: Para confirmar o requisito da homocedasticidade (i.e., para não rejeitar a hipótese nula de haver homogeneidade de variâncias), o valor de p associado ao teste de Levene deve ser n.s. (**** $p < 0,0001$).



Gráficos 3 (a e b) – Testes *Post Hoc* do compromisso organizacional (componentes afectiva e normativa).

Da análise da Tabela 15, revelaram-se estatisticamente significativas [$F_{\text{Afectivo}}(4, 225) = 24,985, p < 0,0001$; $F_{\text{Normativo}}(4, 225) = 29,588, p < 0,0001$] as diferenças de médias encontradas nos *outputs* dos testes *Post Hoc* (ver Gráficos 3).

Em concreto, foram registados valores médios de compromisso afectivo significativamente mais elevados nos coortes dos Oficiais:

- Superiores ($M = 5,69$; $DP = 0,99$) face aos coortes dos Oficiais Capitães/Subalternos ($M = 4,79$; $DP = 1,24$; $p < 0,05$) e dos alunos do 4.º ano ($M = 4,04$; $DP = 1,00$; $p < 0,01$);
- Capitães/Subalternos face ao coorte dos alunos do 4.º ano ($p < 0,01$).

Por seu lado, o coorte dos alunos tirocinantes registou valores médios de compromisso:

- Afectivo significativamente mais elevados ($M = 5,14$; $DP = 0,96$) do que o coorte dos alunos do 4.º ano ($M = 4,04$; $DP = 1,00$; $p < 0,0001$);

- Normativo ($M = 5,07$; $DP = 1,19$) significativamente mais elevados do que os coortes dos Oficiais Superiores ($M = 4,10$; $DP = 1,15$; $p < 0,05$) e dos alunos do 4.º ano ($M = 3,89$; $DP = 1,03$; $p < 0,0001$).

Por último, o coorte dos alunos do 1.º ano registou valores médios de compromisso:

- Afectivo significativamente mais elevados ($M = 5,89$; $DP = 0,71$) do que os coortes dos Oficiais Capitães/Subalternos ($M = 4,79$; $DP = 1,24$; $p < 0,01$), alunos tirocinantes ($M = 5,14$; $DP = 0,96$; $p < 0,05$) e alunos do 4.º ano ($M = 4,04$; $DP = 1,00$; $p < 0,0001$);

- Normativo significativamente mais elevados ($M = 5,78$; $DP = 0,86$) do que os coortes dos Oficiais Superiores ($M = 4,10$; $DP = 1,15$; $p < 0,0001$), Oficiais Capitães/Subalternos ($M = 4,28$; $DP = 1,26$; $p < 0,0001$), alunos tirocinantes ($M = 5,07$; $DP = 1,19$; $p < 0,05$) e dos alunos do 4.º ano ($M = 3,89$; $DP = 1,03$; $p < 0,0001$).

Pelo aqui analisado, **é suportada a H₃: Existem diferenças significativas no compromisso organizacional (afectivo e normativo) apresentado pelo oficial piloto aviador militar em diferentes fases da sua carreira.**

4.4 Discussão

O presente estudo teve como objectivo perceber o que muda no desempenho distintivo do piloto aviador militar ao longo da sua carreira, no que diz respeito às dimensões que o modelo de mediação encontrado no *Estudo 2* confirmou serem relevantes para a compreensão do desempenho distintivo do piloto aviador militar. Dimensões que, em concreto, correspondem à orientação para o objectivo de aprendizagem (Brett & VandeWalle, 1999; Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), estratégias de auto-liderança focadas no comportamento, focadas nas recompensas naturais e de regulação do pensamento (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional afectivo e normativo (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991). Para tal, foram levantadas e testadas três hipóteses, através de uma metodologia com um desenho quasi-longitudinal, assente numa lógica desenvolvimentista, e que passou por dividir a amostra de 230 respondentes pilotos aviadores (PILAV) da Força Aérea Portuguesa (FAP) em cinco coortes: 84 alunos em fase *ab initio* da sua formação (1.º ano), 35 alunos finalistas do curso de pilotagem (4.º ano), 25 alunos em estágio de pilotagem (tirocinantes), 72 Oficiais Capitães/Subalternos PILAV e 14 Oficiais Superiores PILAV.

Em termos de resultados, os valores médios dos alunos do 1.º ano das quatro áreas de especialidade analisadas (piloto aviador, engenharias, administração e medicina) não revelaram diferenças estatisticamente significativas. Uma evidência eventualmente associada à forte presença da componente predisposicional da orientação para o objectivo de aprendizagem e à fraca influência de diferentes variáveis situacionais. O 1.º ano é, com efeito, o momento em que

os alunos comungam um maior número de experiências, caso, por exemplo, do ingresso, ainda recente, numa nova realidade, da vivência em regime de internato e de um currículo programático com várias unidades curriculares em comum. Uma evidência algo mais reforçada pelo facto de terem sido encontradas diferenças significativas nas análises intra-coorte dos alunos do 4.º ano e intra-coorte dos alunos tirocinantes. Anos onde se verifica precisamente o oposto ao referido para o 1.º ano. Ou seja, anos em que existe uma maior presença de diferentes variáveis situacionais, por exemplo, decorrentes de vivências académicas muito específicas ao tipo de curso frequentado.

No presente *estudo* quasi-longitudinal foram ainda encontradas diferenças significativas em valores médios obtidos pelos vários coortes nas três dimensões estudadas, que a seguir se discutem.

Ao nível da **orientação para a aprendizagem**, os coortes com médias mais elevadas, embora traduzindo diferentes estadios de carreira (Oficiais Superiores, Oficiais Capitães/Subalternos e alunos do 1.º ano), comungam o facto dos militares que neles se encontram terem que confrontar tarefas exigentes e complexas do ponto de vista de adaptação à mudança, à nova informação, etc..

Uma exigência e complexidade que, no caso dos dois coortes de Oficiais, passa pelo voo e por um desempenho cada vez maior de funções relacionadas com a sua carreira como oficial. Conquanto o voo já lhes ser uma matéria relativamente familiar, que aprenderam a dominar, a sofisticação das missões, associada a uma contínua necessidade de adaptação a tecnologias de vanguarda e a constantes exigências de qualificação, requalificação, formação, destacamentos, exercícios conjuntos (entre vários ramos das Forças Armadas) e combinados (entre diferentes países), etc., continuam a ser percebidos como desafios passíveis de serem superados em função do esforço que lhes for dedicado. Esta propensão para perceber que as capacidades não são um atributo fixo e que existe uma relação directa entre o esforço pessoal e a forma como a tarefa é dominada (VandeWalle, 1997), revelou-se igualmente perfilhada pelos alunos do 1.º ano, onde a exigência e a complexidade decorrem, fundamentalmente, do confronto com um novo tipo de vida: o meio militar, que é também de ensino superior público universitário; a vivência em regime de internato; etc.. À maior orientação destes oficiais e alunos para os objectivos de aprendizagem, obtenção de resultados de excelência e um perfeccionismo positivo (Chan, 2009), associa-se, eventualmente, uma maior identificação com um contexto caracterizado pela ordem e pela organização.

Também ao encontro do esperado, apresentou-se a menor média do coorte dos alunos do 4.º ano. Estando há já quatro anos numa mesma envolvente, é expectável que decorrente deste seu aprofundado conhecimento, esta envolvente não se lhes apresente como um grande desafio ou complexidade, como por exemplo sucedeu face à novidade do 1.º ano e/ou poderá suceder nos anos seguintes, designadamente do tirocínio.

Relativamente à **auto-liderança**, a maior média dos coortes dos alunos tirocinantes e dos alunos do 1.º ano encontra-se possivelmente associada ao facto destas duas fases de instrução, sem esquecer as especificidades próprias dos estados a que dizem respeito, comungarem uma natureza caracterizada por novos métodos e regras de trabalho, que apela para o desenvolvimento de competências de autonomia, gestão do tempo, distribuição da atenção por diferentes áreas de estudo/acção, *coping* com o *stress*, confronto com um maior número de momentos de avaliação (que na fase de tirocínio chega a ser constante), etc.. No fundo, por um elevado nível de exigência, por exemplo decorrente, no caso dos alunos do 1.º ano, da mudança de um ensino secundário para um ensino superior público universitário militar em regime de internato, em que muito se altera, e no caso dos alunos tirocinantes, do ambiente “tudo-ou-nada” com que são confrontados, uma vez que o insucesso no tirocínio significa a eliminação do curso de pilotagem.

Transversal aos cinco coortes, ainda que com pesos médios diferentes, encontrou-se o maior uso de estratégias de auto-influência focadas nas recompensas naturais. A procura de elementos prazerosos directamente associados à função e que constituam fonte de motivação intrínseca (Marques-Quinteiro et al., 2010), a selecção ou construção de características mais agradáveis numa dada actividade, para que esta se torne mais gratificante, e a modelagem positiva das tarefas, a fim de focar a atenção longe dos aspectos desagradáveis da tarefa (D’Intino et al., 2007; Marques-Quinteiro et al., 2010), revelaram-se, assim, estratégias de eleição da generalidade dos participantes.

Também como esperado, foram encontradas diferenças significativas nos valores médios das estratégias de regulação do pensamento dos alunos do 1.º ano e dos alunos tirocinantes face aos restantes. Uma evidência eventualmente associada ao recurso a um auto-diálogo interno positivo como forma de ajudar a ultrapassar as exigências de um 1.º ano no ensino militar universitário e de um tirocínio do “tudo-ou-nada” (conforme acima descrito), e ao ensaio mental de como lidar com determinadas situações, antes de as realizar. Caso, por exemplo, do “voo de cadeira”, que se constitui como uma realidade completamente nova para os alunos do 1.º ano PILAV e muito constante para os alunos tirocinantes PILAV. Com uma frequência e um formalismo diferentes consoante a fase de formação em que uns e outros se encontram, o voo de cadeira, como o próprio nome indica, passa pelo aluno planear, visualizar e treinar o seu voo/missão, bem como resolver emergências em voo (já antes explicadas e exercitadas, por exemplo em simulador), sentado numa cadeira, de olhos fechados ou abertos, voltado para uma parede sem qualquer informação de relevo ou com uma fotografia do painel de instrumentos do avião.

No que respeita ao **compromisso organizacional**, o coorte dos alunos do 1.º ano foi o que registou os valores médios mais elevados. Uma evidência que, parecendo contrariar a hipótese do compromisso organizacional estar positivamente associado a uma maior antiguidade (Nazari & Emami, 2012; Rusbult & Farrell, 1983), pode eventualmente explicar-se pelo facto destes alunos considerarem interessantes as tarefas que lhe são apresentadas (Ornstein et al., 1898) e,

fundamentalmente, por estarem sujeitos ao efeito de aculturação a uma nova realidade (Hofstede, 1997) e integrados em pequenos nichos (Heffner & Gade, 2003; O'Shea et al., 2009).

A respeito do efeito de aculturação, os alunos do 1.º ano (imediatamente seguidos pelos tirocinantes na componente normativa), são, num certo sentido, como um estrangeiro que, na condição de recém-chegado a um novo país, retrocede à situação mental de quem tem que aprender de novo as coisas mais simples (Hofstede, 1997), por exemplo, a saudação através de uma continência militar (caso do aluno do 1.º ano) ou o confronto com toda uma nova envolvência de estudo, trabalho e rotinas (caso do aluno tirocinante). No fundo, e não obstante os diferentes estadios em que uns (1.º ano) e outros (tirocinantes) se encontram, ambos propendem a perfilhar as quatro fases da curva de aculturação (Hofstede, 1997), iniciada (1) por uma etapa normalmente curta de euforia, lua-de-mel e comoção em lidar com novos desafios, seguida pelo (2) choque cultural, associado ao efectivo confronto do novo quotidiano, e pela (3) aculturação, propriamente dita – onde já se aprendeu a funcionar, mesmo que de uma forma ainda sofrível, à luz das novas condições e dos novos valores, ajustando-se a algumas práticas locais, desenvolvendo os níveis de auto-confiança individuais e integrando-se na nova rede social –, e terminada com (4) a estabilização mental, cujo balanço, em termos de sentimentos e face ao ponto (à cultura) de partida, pode permanecer negativo, ou passar para uma posição neutra ou até mesmo de maior gratificação e realização pessoal.

Relativamente ao efeito dos “nichos”, e conforme advogado por Heffner e Gade (2003) e por O'Shea et al. (2009), o militar (neste caso, o aluno-militar, recém chegado a uma nova realidade), para além de estabelecer um compromisso com a FAP (tal como de resto sucede com os restantes coortes), fá-lo também com um nicho de elementos consideravelmente menos numeroso, que lhe é bastante próximo e face ao qual experiencia consideráveis níveis de satisfação e de compromisso (por exemplo, o seu grupo de alunos). Realidade que tende a repercutir-se numa acentuação dos níveis de satisfação e de compromisso com o Ramo no seu todo.

Ao nível da componente afectiva, e tendo como foco a comparação dos dois coortes de oficiais pilotos militares, foi observado um valor médio significativamente superior do coorte dos Oficiais Superiores face ao coorte dos Oficiais Capitães/Subalternos. Um maior vínculo emocional e desejo em permanecer na Instituição possivelmente associados, por um lado, à satisfação que os Oficiais Superiores retiram do estatuto mais elevado que a sua maior antiguidade lhes confere (Nazari & Emami, 2012; Rusbull & Farrell, 1983; Sousa, 2011) e, por outro, à insatisfação que, sobretudo, os Oficiais Capitães/Subalternos vivenciam face à conjuntura de “restrições e reduções” que nos últimos anos se tem vindo a sentir, com um impacto directo sobre alguns factores tradicional e positivamente associados ao compromisso, como sejam experiências de trabalho gratificantes, missões desafiantes, oportunidades profissionais que reforcem o sentimento

de realização profissional e de confirmação das expectativas iniciais (Allen & Meyer, 1990; Demir et al., 2009; Meyer & Allen, 1991), acesso a uma maior especialização e parcimoniosa gestão de colocações/destacamentos (Gultekin, Abdan, & Kilic, 2012). Uma conjuntura de “restrições e reduções” acentuada em 2012, ano em que se assistiu a um incremento do desfasamento fracturante entre os objectivos delineados e o produto operacional da FAP, reflectido, entre outros parâmetros, na incapacidade em gerar o número de horas de voo (HV) necessário à manutenção das qualificações operacionais das tripulações e, desta forma, ao cumprimento dos conceitos de operação superiormente estipulados (FAP, 2012a). Realidade que traduzida em números significou, por exemplo, que o total de HV efectivamente voadas em 2012 (FAP, 2012b) e em 2013 (FAP, 2013) correspondeu a 42,4% e 47,2% das que haviam sido formalmente planeadas no regime de esforço do conceito de operações (CEMFA, 2008; FAP, 2012a), e a 73% e 81,2% das previstas pelo regime de esforço guia, que apenas representa as HV destinadas a qualificação e manutenção de qualificação, com exclusão de tudo o resto, como por exemplo, missões operacionais, missões de instrução de novos pilotos operacionais, etc. (CEMFA, 2008). Dito por outras palavras, as HV voadas desde o ano fracturante de 2012, ficaram aquém das expectativas dos pilotos aviadores militares no que respeita ao voo e às missões operacionais, em 57,6% (2012) e em 52,8% (2013), e, inclusive, aos mínimos de qualificação, em 27% (2012) e em 18,8% (2013). Um aquém de expectativas que aliado à associação positiva que foi encontrada entre a antiguidade e o compromisso (Nazari & Emami, 2012; Rusbull & Farrell, 1983; Sousa, 2011), repercute-se na menor identificação com a organização do coorte dos Oficiais Capitães/Subalternos.

Por último, e embora com pesos diferentes nos cinco coortes estudados, a identificação e a internalização – i.e., o desejo de afiliação e o alinhamento dos valores e objectivos pessoais com os do grupo/Instituição (Johnson, Chang, & Yang, 2010) –, revelaram-se o tipo de motivações mais presentes para persistir na organização.

4.5 Limitações, Estudos Futuros e Considerações Práticas

O presente *estudo* compreende algumas **eventuais limitações** que importam identificar, conquanto não se terem constituído como significativos condicionantes das mais-valias das evidências aqui encontradas para a compreensão do desempenho distintivo do oficial piloto aviador da FAP.

Em primeiro lugar, os resultados não confirmaram a presença de efeitos longitudinais nas variáveis estudadas, embora tenha sido demonstrada a existência de relações quasi-longitudinais significativas ao nível da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional entre os diferentes coortes estudados.

Uma segunda limitação prende-se com a especificidade das amostras face às suas populações de origem, restritivo de eventuais extrapolações para fora do contexto estudado.

A recolha dos dados com recurso a questionários de auto-relato constitui a terceira limitação, porque levanta a questão dos resultados poderem ter sido contaminados com o método da variância comum, conquanto a implementação que aqui foi realizada de várias das recomendações de Podsakoff, MacKenzie, Lee e Podsakoff (2003) – como seja a utilização, em termos metodológicos, de mais do que uma amplitude de escalas de Likert – ter concorrido para a minimização do seu eventual impacto negativo.

A quarta limitação decorre do tamanho da amostra, ou, em boa verdade, da própria população estudada. Se por um lado o tamanho da amostra revelou-se um ponto forte do presente estudo – na medida em que praticamente correspondeu à população (caso dos alunos) ou a valores bastante significativos desta (caso dos oficiais PILAV operacionais) –, por outro lado, e ainda que de forma muito pontual, limitou algumas análises e significâncias estatísticas, por exemplo ao nível de uma sub-especificação ainda maior do coorte dos oficiais pilotos operacionais.

A quinta e última limitação decorre do facto deste estudo não ter controlado a eventual influência de outras importantes variáveis, como sejam a conjuntura nacional nos últimos anos, ou o perfeccionismo no caso da orientação para o objectivo (Chan, 2009), a personalidade e o estilo explicativo optimista na auto-liderança (Curral & Marques-Quinteiro, 2009; D’Intino et al., 2007).

No seguimento das questões até este momento elencadas, **estudos futuros** deverão, se possível, procurar replicar estes resultados com outras amostras, mediante um desenho longitudinal e o recurso a mais do que uma fonte de informação. Igualmente importante será a manutenção da observância das recomendações de Podsakoff et al. (2003), com a finalidade de evitar que as correlações sejam afectadas pelo método da variância comum.

Este estudo comporta importantes **considerações práticas** para a compreensão do desempenho distintivo do oficial piloto aviador. De entre estas, o contributo mais significativo é, talvez, o facto da organização, sendo agora conhecedora de três tipos de informação, poder contribuir para um desempenho ainda mais distintivo deste militar e, complementarmente, para a sua retenção na Instituição Militar.

O grau de compromisso do aluno e do oficial piloto aviador face à organização: (i) está positivamente associado à satisfação que este retira do nicho onde está integrado e que lhe é mais próximo; (ii) é negativamente influenciado pela actual conjuntura de “restrições e reduções” (por exemplo, ao nível das horas de voo), na medida em que esta tende a comprometer factores tradicional e positivamente associados ao compromisso, como sejam experiências de trabalho gratificantes e oportunidades profissionais que reforcem o sentimento de realização profissional e que permitam confirmar as expectativas iniciais. Um conjunto de resultados que sugere a importância do militar estar devidamente integrado em grupos pequenos e que lhe sejam próximos

(grupo dos alunos, grupo da Esquadra de Voo, etc.) e da organização lhe permitir o confronto de tarefas e missões desafiantes.

Os alunos do 1.º ano e os alunos tirocinantes de pilotagem apresentam pontos de afinidade na forma como auto-regulam o seu desempenho e pautam o seu compromisso face à organização. Um conjunto de resultados que sugere a importância da organização realizar um enquadramento similar a ambos os grupos, por exemplo, ao nível do acolhimento e do acompanhamento, tendo naturalmente em atenção as especificidades próprias dos estádios em que cada um se encontra.

Um último apontamento, prende-se com o recurso a estratégias comportamentais, cognitivas e motivacionais de auto-influência. A este nível assumem particular relevo a procura de elementos prazerosos directamente associados à função e que se constituam como fonte de motivação intrínseca, a selecção ou construção de características mais agradáveis numa dada actividade, para que esta se torne mais gratificante, e a modelagem positiva das tarefas, a fim de focar a atenção longe dos aspectos desagradáveis da tarefa. Um conjunto de resultados que sugere a importância da organização potenciar o confronto de missões desafiantes e positivamente estimulantes.

Página intencionalmente deixada em branco

Capítulo 5: A(s) Narrativa(s) do Oficial Piloto Aviador de Diferentes Gerações da Aviação Militar Portuguesa (Estudo 4)

O presente *estudo*, tendo por referencial o modelo integrativo de McAdams e Pals (2006) alicerçado no quadro conceptual da história de vida de McAdams (1993, 1996, 2001), destina-se a conhecer melhor os esquemas que os pilotos aviadores de diferentes gerações têm utilizado para dar sentido à sua experiência e história de vida. Neste âmbito, com recurso à entrevista autobiográfica guiada (*Foley Center for the Study of Lives*, 1997; McAdams, 2008) e seguindo uma lógica desenvolvimentista, estudaram-se três coortes de pilotos aviadores operacionais: Oficiais Gerais em situação de reserva/reforma (geração passada), Oficiais Gerais e Oficiais Superiores no activo, a voar (geração presente, com 16 a 31 anos de carreira), e Oficiais Capitães/Subalternos no activo, a voar (geração futura, com 9 a 15 anos de carreira). Em termos de resultados, elencaram-se seis categorias emergentes ou temáticas principais, designadamente: o voo; o exercício de funções de comando e liderança; os valores morais/princípios, normas, código de conduta; a esfera familiar; o ingresso na Força Aérea Portuguesa; e o falecimento de camaradas em voo. Registaram-se também várias evidências de categorias *a priori* associadas a duas fontes. Uma delas, directamente ligada ao modelo encontrado no *Estudo 2* (orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional) em articulação com o modelo integrativo McAdams e Pals (2006) – especificamente, com os princípios 2, dos traços disposicionais, e 3, das adaptações características. A outra fonte, decorrente do quadro teórico de McAdams (1993, 1996, 2001), especificamente, tom emocional, temas motivacionais e complexidade narrativa (McAdams, 1996; McAdams et al., 2004; McAdams et al., 2006). Ainda a respeito deste última fonte, revelaram-se como denominadores comuns aos três coortes um tom emocional positivo, temas motivacionais de comunhão e de crescimento pessoal, e a presença de algum grau de complexidade narrativa no tocante a pensamento diferenciado e integrativo. Observaram-se ainda linhas temáticas de agência. A globalidade destes resultados permitiu, por último, confirmar a mais-valia já referida por McAdams e Pals (2006) da aplicabilidade do estudo narrativo à Psicologia Social, que na presente investigação versou a compreensão do desempenho distintivo do oficial piloto aviador da Força Aérea Portuguesa.

5.1 Introdução

Contar e escrever histórias sobre experiências individuais, é uma forma do indivíduo construir uma espécie de filme de quem é, dando sentido aos seus pensamentos e vivências

personais (Horrocks & Callahan, 2006). Uma oportunidade para se desenvolver, melhorar o seu funcionamento e amadurecer o seu *insight* (Pellico, 2007).

Um marco relevante neste contexto é o quadro teórico de McAdams (1993, 1996, 2001), repercutido no modelo integrativo de McAdams e Pals (2006) e na recolha de dados autobiográficos através da entrevista de história de vida (McAdams, 2001; McAdams, 2008) e da autobiografia guiada (*Foley Center for the Study of Lives*, 1997). Um conjunto de instrumentos que permitem cobrir as histórias de vida, a análise narrativa, as representações de vidas (Griffiths & MacLeod, 2008) e as características do narrador em situações práticas (Plummer, 2001, cit. por Watson, 2010).

5.1.1 Modelo integrativo McAdams e Pals

Tendo como ponto de partida o interesse de Erikson pelo modo como a identidade se desenvolve ao longo do ciclo-de-vida, a identidade é sinónimo, não do *self* nem do auto-conceito, mas da história de vida (narrativa) do indivíduo (McAdams, 2001). Deste modo, uma aprofundada e científica compreensão da individualidade humana (McAdams, 2001) passa pela análise e integração dos fenómenos psicológicos existentes a três níveis (McAdams, 1996; McAdams et al., 2004), mais tarde transformados e alargados a cinco princípios da ciência integrativa da personalidade (McAdams & Pals, 2006), a saber:

- *Princípio 1, da evolução e natureza humana.* As vidas humanas são percebidas como variações de um *design* evolutivo geral, o que passa por colocar a natureza humana no início de qualquer análise da personalidade e por compreender as especificidades desta natureza e o modo como foram moldadas pela evolução. No fundo, por estabelecer o que é comum a todos os indivíduos;

- *Princípio 2, dos traços disposicionais.* Constructos amplos e independentes do contexto, que oferecem um esboço de como os indivíduos se comportam. Edificam o primeiro nível de análise da personalidade, constituindo assim o aspecto mais estável da psicologia individual;

- *Princípio 3, das adaptações características.* Tais como tarefas quotidianas, mecanismos de defesa e de *coping* e valores. Estão contextualizadas no tempo, nas situações ou nos papéis sociais, permitindo perceber o comportamento em determinados momentos e a forma como o indivíduo gere algumas tarefas e objectivos;

- *Princípio 4, das narrativas integrativas de vida.* Construções psicossociais que interligam o passado, o presente e o futuro, possibilitando a atribuição de significado à vida do indivíduo;

- *Princípio 5, da cultura.* Assume uma influência muito profunda sobre a forma como as narrativas são vividas (i.e., combinação de temas, imagens e enredos), uma influência elevada sobre o conteúdo e o *timing* das adaptações características, e uma influência modesta sobre o fenótipo dos traços.

Um conjunto de cinco princípios aplicáveis a diferentes âmbitos, entre os quais a psicologia social, na medida em que fornece um esquema organizativo para compreender diferentes aspectos do indivíduo¹⁸ e importantes variáveis nesta área da psicologia (McAdams & Pals, 2006). Um exemplo desta aplicabilidade aos resultados do *Estudo 2*, reflecte-se no facto da natureza mista (predisposicional e situacional) das dimensões da orientação para o objectivo de aprendizagem, da auto-liderança e do compromisso organizacional permitir a sua conceptualização como traços disposicionais (Princípio 2) e como adaptações características (Princípio 3), potencialmente moldáveis pela cultura e pela ecologia social do quotidiano (Princípio 5), eventualmente associadas à natureza humana (Princípio 1) e presentes nas narrativas (Princípio 4) da generalidade dos respondentes.

Três dimensões sucintamente operacionalizadas da seguinte forma:

- *Orientação para o objectivo de aprendizagem*. Comportamento para agir (realizar) em função de uma meta (VandeWalle, 1997), norteado pelo desejo de querer confrontar desafios, aprender, melhorar a competência individual e investir no desenvolvimento pessoal.

- *Auto-liderança*. Capacidade que o indivíduo tem para melhorar o seu desempenho (Marques-Quinteiro & Curral, 2012) através de um leque de recursos comportamentais, motivacionais e cognitivos destinados a influenciar positivamente a eficácia dos seus resultados (D'Intino, Goldsby, Houghton, & Neck, 2007; Houghton & Yoho, 2005) nas tarefas que lhe sejam endereçadas (Houghton & Neck, 2002; Houghton & Yoho, 2005; Neck, 1996; Neck & Manz, 1996; Williams, 1997), mesmo aquelas se lhe afigurem menos aprazíveis, mas que precisam ser desenvolvidas (Manz, 1986; Tabak, Çelik, & Türköz, 2011).

- *Compromisso organizacional*. Quadro mental que leva a que uma pessoa se identifique e se envolva na sua organização (Demir, Sahin, Teke, Ucar, & Kursun, 2009), e que influêncie a sua decisão para nela realizar e permanecer (Allen & Meyer, 1990; Herscovitch & Meyer, 2002; Meyer & Allen, 1991; Meyer, Becker, & Vanderberghe, 2004). Pode assentar numa componente: afectiva, associada a um desejo de querer ficar; calculativa, relacionada com o custo percebido de um eventual afastamento; e/ou normativa, ligada a um sentimento de obrigação ou responsabilidade moral em continuar na organização.

5.1.2 Memória autobiográfica e a investigação autobiográfica (guiada)

A memória autobiográfica é um elemento com um significado fundamental para o *self*, as emoções e a experiência de ser pessoa¹⁹ (Conway & Pleydell-Pearce, 2000), revelando-se central nos estudos sobre a construção narrativa do significado e da história de vida (McAdams, 2001). Corresponde a uma estrutura de memória responsável pela codificação, armazenamento e recuperação de informação relacionada com acontecimentos da vida real e experiências pessoais

¹⁸ Tradução do inglês "selfhood".

¹⁹ Tradução do inglês "personhood".

(memórias episódicas), sendo a partir desta informação (i.e., dos episódios que são efectivamente lembrados ou recuperados) que uma pessoa constrói e organiza a sua história de vida (McAdams, 2001). Constituindo um sub-conjunto do processamento narrativo (e, por conseguinte, do pensamento narrativo), as memórias autobiográficas permitem ligar os objectivos actuais de uma pessoa com o seu conhecimento autobiográfico, ou seja, com a parte da informação que foi (efectivamente) recuperada de entre a (totalidade) que havia sido recolhida nas narrativas autobiográficas (Singer & Blagov, 2004). Em termos de organização, a memória autobiográfica elenca um conhecimento distribuído por uma hierarquia com três níveis de especificidade (Conway & Pleydell-Pearce, 2000), a saber:

- Períodos de vida, que correspondem a alargadas unidades de tempo na vida de uma pessoa (por exemplo, a vivência de uma relação conjugal ou o desempenho de uma função profissional específica, associando-se a relatos do tipo “ao longo do meu casamento” ou “durante a época em que exerci funções como...”). O que McAdams (2001) designou por capítulos (por exemplo, “Planos, expectativas e sonhos para o futuro);

- Acontecimentos gerais, relacionados com unidades de tempo mais curtas, por comparação com os períodos de vida (por exemplo, “o dia do meu casamento” ou “as reuniões de trabalho intermináveis à data em que exerci funções como...”);

- Conhecimento específico de acontecimentos, relativo a imagens, factos e detalhes, e que corresponde aos episódios nucleares ou cenas da história de vida de McAdams (2001), como sejam o relato da experiência mais positiva e do ponto de viragem.

Uma ferramenta de excelência para o estudo das memórias autobiográficas da narrativa do *self* nos seus próprios termos, é a autobiografia guiada (ou entrevista autobiográfica guiada). De excelência porque minimiza a influência de terceiros (o autobiógrafo, no decurso do seu acto narrativo, pode, quanto muito, imaginar a presença do outro, o que se repercute num impacto menor ao que teria uma situação de efectiva interacção social), e porque permite produzir a narrativa ao ritmo do próprio narrador e com a profundidade de detalhe por este desejada (Watson, 2010).

A diferença entre a investigação autobiográfica e outros tipos de história pessoal (anedota, conto, parábola, conversa fútil, etc.) passa, fundamentalmente, pelo nível de organização que lhe subjaz e pela validade da informação obtida (Griffiths & MacLeod, 2008), para além da aceitação de que não existem respostas perfeitamente boas nas narrativas de vida e de que os narradores tendem a adaptar, de forma mais ou menos inconsciente, as suas respostas ao contexto, recorrendo, por exemplo, a mecanismos de defesa²⁰ McAdams (1998).

²⁰ Entendidos como operações mentais que – a fim de evitar estados excessivos de ansiedade, de aumentar a auto-estima individual ou de proteger a integração do *self* – permitem que pensamentos, impulsos e desejos inaceitáveis sejam mantidos fora do estado de consciência (McAdams, 1998).

A fim de analisar os dados autobiográficos e detectar o funcionamento destas defesas, Alexander (1988, cit. por McAdams, 1998) propôs alguns indicadores, designadamente *negação* (o que é contraditado ou transformado no seu oposto), *omissão* (o que é evidenciado pela sua ausência), *erro* (o que parece ser um engano) e *incompletude* (o que parece não estar terminado). *Frequência*, associada ao que surge mais vezes, *unicidade*, relativa ao que é único ou fora do comum, e *ênfase*, repercutido no que é sublinhado, são outros indicadores igualmente propostos por Alexander (op. cit.) para o estudo dos dados autobiográficos.

Griffiths e MacLeod (2008), por seu lado, enfatizaram que a robustez da pesquisa autobiográfica passa por dar espaço ao leitor para avaliar a sua solidez, ou, dito por outras palavras, passa pelo investigador nortear a sua pesquisa pela procura de dois grandes princípios: veracidade e validade. Quer um quer outro, através do estabelecimento, preciso e sincero, de quais os factos (local, data, comportamento observável, etc.) presentes nas memórias que são recontadas (Griffiths & MacLeod, 2008). Ainda no tocante à validade, passa também por perceber qual a representatividade do que é relatado face a uma dada temática e a forma como a informação é representada (i.e., os julgamentos que subjazem à sua edição e ao seu enquadramento), entre outros aspectos (Griffiths & MacLeod, 2008).

Neste enquadramento, McAdams (1996), McAdams et al. (2004) e McAdams et al. (2006) propuseram as seguintes categorias para analisar as narrativas:

a. *Tom emocional*. Cada história tem um tom emocional característico, que varia desde uma extrema positividade (felicidade, alegria, optimismo – pensamento cómico) a uma extrema negatividade (desespero, medo, pessimismo – pensamento trágico).

b. *Temas motivacionais*. Codificáveis em termos de:

- (1) Agência (“*agency*”), elencando motivações de afirmação, expansão (desenvolvimento) e controlo do *self*, i.e., procura de autodomínio, autocontrolo, realização e poder. Compreende quatro temáticas: realização/responsabilidade (“*achievement/responsibility*”), poder/impacto (“*power/impact*”), autodomínio (“*self-mastery*”) e estatuto/vitória (“*status/victory*”).
- (2) Comunhão (“*communion*”), elencando motivações de amor, proximidade e pertença, i.e., procura de amor, intimidade (“*intimacy*”), cuidar e sentido de pertença a uma comunidade/cultura do colectivo. Compreende quatro temáticas: amor/amizade (“*love/friendship*”), diálogo (“*dialogue*”), cuidar/ajudar (“*caring/help*”) e unidade/união (“*unity/togetherness*”).
- (3) Crescimento pessoal. Procedimento de codificação adicional, alicerçado na teoria da auto-determinação de Deci e Ryan (1991, cit. por McAdams et al., 2006), que varia desde o explícito desenvolvimento do *self* – reflectido, por exemplo, num *report* acerca de uma nova lição de vida, uma importante (auto)descoberta ou um aprofundar do (auto)conhecimento/*insight* – à ausência de evidências relativas a

qualquer tipo de crescimento pessoal. Tem como ponto intermédio relatos, mesmo que vagos e pouco qualificáveis, indiciadores de alguma forma de crescimento.

c. *Complexidade narrativa*. Histórias simples contêm poucas personagens, enredos elementares e desfechos claros. Histórias complexas podem comportar um elevado número de personagens, enredos entrelaçados e com vários significados e desfechos ambíguos. Pode versar múltiplos pontos de vista (por exemplo, a assunção de vários papéis), motivações mistas (por exemplo, fazer algo movido por várias razões conflitantes), experiências emocionais complexas (por exemplo, misturar emoções opostas num dado momento) e aspectos contraditórios do *self*, e é codificável em termos de pensamento diferencial e integrativo. Diferencial, com respeito à percepção de diferentes dimensões e/ou ao reconhecimento de diferentes perspectivas na abordagem de uma dada questão, e integrativo referente ao estabelecimento de ligações conceptuais entre diferentes dimensões e/ou perspectivas (Baker-Brown et al., s/d).

O presente *estudo*, comparativo e associado a uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo, procurou conhecer melhor os esquemas que os pilotos aviadores de três diferentes gerações – passado, porque em situação de reforma ou reserva; presente, com 16 a 31 anos de carreira; e futuro, com 9 a 15 anos de carreira – têm utilizado para dar sentido à sua experiência e história de vida. Ou, por outras palavras, contribuir para a caracterização do desempenho distintivo do oficial piloto aviador, tomando em consideração as diversidades e semelhanças nos seus esquemas organizativos. Neste âmbito, procurou-se responder à seguinte Questão Central (QC):

QC – Como é que o oficial piloto aviador de diferentes épocas da aviação (geração passada, presente e futura) entendem a(s) sua(s) história(s) de vida, dão sentido às suas experiências e integram os elementos da sua vida numa unidade com propósito? Ou seja, como é construída e organizada a narrativa dos pilotos aviadores das gerações passada, presente e futura?

Uma QC operacionalizável em quatro Questões Derivadas (QD):

QD₁ – Quais as temáticas principais (categorias emergentes) que melhor caracterizam as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?

QD₂ – Existem relatos enquadráveis nos quadros referenciais da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (categorias *a priori*), nas narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?

QD₃ – Qual o tom emocional e o(s) tema(s) motivacional(ais) (categorias *a priori*) que melhor caracterizam as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?

QD₄ – Qual o tipo de complexidade narrativa, em termos de pensamento diferencial e/ou integrativo (categoria *a priori*), que melhor caracteriza as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?

5.1.3 Estrutura do presente estudo

Não sendo viável, por questões de morosidade, acompanhar um mesmo respondente desde o momento em que inicia a sua actividade operacional da Força Aérea Portuguesa (FAP), até ao dia em que passa à reforma, o presente estudo elencou, numa lógica desenvolvimentista ou geracional, três coortes de pilotos aviadores. Em concreto, pilotos aviadores (PILAV) na situação: de reserva/reforma (PILAV_{Passado}); activa, a voar e com 16 a 31 anos de antiguidade na FAP (PILAV_{Presente}); activa, a voar e com 7 a 15 anos de antiguidade na FAP (PILAV_{Futuro}).

5.2 Método

5.2.1 Participantes e procedimento

Participantes. Integraram este estudo narrativo, 10 PILAV da FAP, distribuídos por três coortes: 3 Oficiais Gerais PILAV na situação de reserva/reforma (PILAV_{Passado}), com idade superior a 60 anos e com um número de horas de voo (HV) situado no intervalo 4200-7500 HV; 4 Oficiais Gerais e Oficiais Superiores PILAV no activo (PILAV_{Presente}), com idades e horas de voo respectivamente compreendidas nos intervalos de 42-53 anos de idade e 3000-4500 HV; 3 Oficiais Capitães e Oficiais Subalternos PILAV no activo (PILAV_{Futuro}), com idades inferiores a 30 anos e um total de HV situado no intervalo 400-1050 HV.

Procedimento. Foi estabelecido um primeiro contacto telefónico, para explicar os objectivos do estudo e solicitar a participação, voluntária, no mesmo. Em seguida, e já de forma presencial (face-a-face), foi apresentado o guião da entrevista autobiográfica guiada e confirmada a disponibilidade do candidato a entrevistado para integrar este estudo. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas, solicitada autorização para registar a informação (apontamentos escritos e/ou gravação áudio) e para utilizar alguns fragmentos das entrevistas, sempre com a salvaguarda das garantias dadas (anonimato e confidencialidade).

5.2.2 Medida

A recolha das histórias de vida (também denominadas memórias autobiográficas) foi realizada através da entrevista autobiográfica guiada, adaptada para o contexto da FAP a partir da Entrevista de História de Vida (McAdams, 2008) e da Autobiografia Guiada (*Foley Center for the Study of Lives*, 1997). Uma metodologia de recolha de dados com um carácter muito específico (face, por exemplo, ao elevado investimento pessoal que é exigido aos entrevistados aquando do

relato das suas histórias pessoais) e reconhecida validade (Bauer, McAdams, & Sakaeda, 2005a; McAdams et al., 2004; McAdams et al., 2006).

Entrevista autobiográfica guiada (10 cenas). No início da entrevista semi-estruturada, foi solicitado ao respondente uma descrição, com o maior detalhe possível²¹, das seguintes cenas da sua história de vida, tal como eram por ele compreendidas:

a. Experiência mais positiva (“*High Points*” ou “*Peak Experiences*”) e Experiência menos positiva/mais difícil (“*Low Points*” ou “*Nadir Experiences*”), respectivamente cenas 1 e 2 destinadas à identificação de momentos que tivessem sido muito prazenteiros e positivos, e muito complicados e menos positivos, respectivamente. A terminologia “menos positiva e mais difícil”, em detrimento de “ponto mais baixo” por referência directa a experiência “*nadir*”, constituiu-se como uma adaptação da presente investigação, com vista a minimizar a influência de eventuais mecanismos de defesa;

b. Pontos de viragem (“*Turning Points*”), cena 3, relacionada com um episódio na história de vida do respondente em que tenha sido experienciada uma importante transição ou mudança no que respeita à forma como até então se via a si mesmo;

c. Continuidade (“*Continuity*”), cena 4, associada a um momento na história de vida do participante em que, na sua forma de agir ou de comportar, se tenha revelado idêntico a si mesmo;

d. Recordação de criança (adaptado de Evento de criança, “*Childhood Event*”) e Recordação de adolescência (adaptado de Evento de adolescente, “*Adolescent Event*”), respectivamente cenas 5 e 6, relativas a memórias até à idade dos 13 anos, e ao período dos 13 aos 19 anos;

e. Decisão (“*Decision*”), cena 7, relativa a uma situação em que o entrevistado tenha tido que tomar uma decisão importante, e que à data da entrevista foi por si percebida como de alguma forma influente no rumo que a sua vida acabou por tomar;

f. Objectivo/projecto/desafio de vida (“*Goal/ Life changing*”), cena 8, em que ao respondente foi pedido que identificasse o objectivo mais importante para o seu futuro, e que descrevesse um evento que tivesse realizado – num passado recente – com vista à consecução deste objectivo;

g. Planos, expectativas e sonhos para o futuro (“*Dreams, Hopes, and Plans for the Future*”), cena 9, em que ao respondente foi pedido para identificar o que gostaria de atingir na sua história de vida futura;

h. Tema da história de vida (“*Life Theme*”), cena 10 e última, em que ao entrevistado foi pedido para que, à luz do percurso retrospectivo que efectuou ao longo da entrevista,

²¹ Este detalhe incluía, sempre que viável, a menção dos seguintes pontos: Quando é que o evento ocorreu? (Que idade tinha?); Em concreto, o que é que aconteceu?; Quem esteve envolvido no evento?; O que é que pensou, sentiu e o motivou no evento?; Porque razão este evento é, pelo respondente, considerado importante na história de vida?.

identificasse e explicasse, em duas ou três linhas, o tema ou a ideia central que tem pontuado a sua história de vida.

5.2.3 Codificação das narrativas

A codificação das narrativas foi realizada por dois avaliadores independentes (juízes), mediante uma versão ligeiramente adaptada aos propósitos da presente investigação (e que a seguir se apresenta) dos critérios recomendados por McAdams (1996), McAdams et al. (2004) e McAdams et al. (2006). O consenso, ou discussão para o consenso, foi o método utilizado para aquilatar eventuais enviesamentos na análise de conteúdo, decorrentes do uso de dois juízes para categorizar os dados. Neste âmbito, a intervenção dos dois juízes obedeceu à seguinte ordem de eventos: (i) estudo conjunto do quadro conceptual de Dan McAdams aqui descrito; (ii) realização das avaliações de forma independente; (iii) discussão das avaliações independentes e obtenção de uma avaliação final por consenso.

Tom emocional. Avaliado numa escala de Likert em cinco pontos, que variou entre *História muito triste/tom emocional muito negativo* (1) e *História muito alegre/tom emocional muito positivo* (5). Uma mesma cena podia ser contabilizada em mais do que um tom, desde que tal correspondesse a fragmentos distintos. A cotação final foi obtida pela contagem das frequências de respostas registadas em cada um dos cinco pontos da escala de Likert.

Temas motivacionais:

- *Agência e Comunhão.* Codificáveis com os códigos 0 e 1, correspondendo, respectivamente, à ausência e à presença da categoria nas histórias de vida narradas. Uma mesma cena podia ser contabilizada em mais do que um tema, desde que tal correspondesse a fragmentos distintos. A cotação final foi obtida pela contagem das frequências de respostas “1” registadas no tema de agência e no tema de comunhão.

- *Crescimento pessoal.* Avaliado numa escala de Likert em três pontos, que variou entre *Relatos de eventos reconhecidos de forma explícita pelo participante como tendo contribuído para um desenvolvimento positivo do seu self* (2), e *Relatos onde não foram encontradas quaisquer evidências de crescimento pessoal* (0). O ponto intermédio (1) definiu-se por *Relatos que, de alguma forma, se constituíram como evidências, mesmo que vagas, de crescimento pessoal.* A cada cena, correspondeu uma única cotação. A cotação final foi obtida pela contagem das frequências de respostas registadas em cada um dos três pontos da escala de Likert.

Complexidade narrativa. Foi utilizada uma escala de Likert em cinco pontos, definidos por: *Ausência de diferenciação ou integração* (1); *Existência de alguma evidência de diferenciação* (2); *Existência de dois ou mais pontos de vista claramente diferenciados, duas ou mais fontes motivacionais conflituantes, dois ou mais estados emocionais opostos ou uma articulação de dois ou mais aspectos de individualidade* (3); *Presença de uma tentativa, mesmo que parcial ou não-sucedida, para resolver ou integrar duas ou mais perspectivas, motivações, estados emocionais*

ou aspectos do self (4); Presença de uma bem-sucedida ou harmoniosa integração de diferentes perspectivas, motivações, estados emocionais ou aspectos do self (5). Uma mesma cena podia conter mais do que um nível de complexidade, desde que correspondesse a fragmentos distintos. A cotação final foi obtida pela contagem das frequências de respostas registadas em cada um dos cinco pontos da escala de Likert.

5.2.4 Análise de conteúdo

O estudo da informação recolhida através da entrevista semi-estruturada centrou-se fundamentalmente na metodologia qualitativa da análise de conteúdo.

Neste enquadramento, a análise de conteúdo desenvolve-se em cinco momentos. O primeiro, de leitura livre das 10 cenas das 10 narrativas. O segundo, realizado num *timing* imediatamente posterior e enquadrado num modelo aberto²² (Silva, Gobbi, & Simão, 2004), envolveu a identificação e análise de categorias emergentes (Stemler, 2001), aqui também designadas de temáticas principais. O terceiro, tido como importante para aprofundar alguma da informação recolhida na leitura anterior, ocorreu passado um mês, desenvolveu-se à luz do modelo aberto e teve como mais-valia adicional verificar e confirmar a concordância dos temas principais entre a segunda e esta terceira leitura. O quarto, distanciou-se do anterior em aproximadamente um mês e meio, alicerçou num modelo fechado²³ (Silva et al., 2004) e versou, em articulação com o modelo integrativo de McAdams e Pals (2006), a análise das categorias *a priori* (Stemler, 2001) da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional afectivo e normativo, evidenciadas como relevantes para o estudo do desempenho distintivo do piloto aviador da FAP no *Estudo 2*. O quinto e último momento, igualmente distanciado do anterior em cerca de um mês e meio e ancorado num modelo fechado, envolveu a identificação de categorias *a priori* decorrentes do quadro conceptual de McAdams (1993, 1996, 2001) e em conformidade com o proposto por McAdams (1996), McAdams et al. (2004), e McAdams et al. (2006).

5.3 Resultados

Na apresentação dos resultados são incluídos fragmentos (discurso directo transcrito *ipsis verbis*) exemplificativos das cenas, das categorias emergentes e das categorias *a priori*. Por motivos éticos e deontológicos, de salvaguarda do anonimato e da confidencialidade dos relatos, foram substituídos e omitidos alguns factos, sem com isso alterar o essencial das narrativas.

²² O modelo aberto (Silva et al., 2004) é aquele em que as categorias são definidas no decurso da análise (categorias emergentes das narrativas, conforme Stemler, 2001).

²³ O modelo fechado (Silva et al., 2004) corresponde àquele em que as categorias são pré-estabelecidas com base num referencial teórico (categorias *a priori*, conforme Stemler, 2001).

5.3.1 Análise de conteúdo de categorias emergentes (temáticas principais)

Com o propósito de responder à QD₁ - **Quais as temáticas principais (categorias emergentes) que melhor caracterizam as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?**, realizaram-se três momentos de leitura e correspondente análise de conteúdo. O primeiro, de leitura livre, destinado a uma maior familiarização com as narrativas relatadas e extracção de fragmentos ilustrativos das diferentes cenas (n = 10). Os segundo e terceiro momentos, focados na identificação, propriamente dita, das categorias emergentes ou temáticas principais.

Exemplos de fragmentos ilustrativos de cada uma das 10 cenas. A partir da leitura livre das 10 narrativas, foram retirados os seguintes fragmentos ilustrativos das 10 cenas:

- Cena 1, experiência mais positiva:

Acho que a maior experiência...a mais positiva que recorro com maior felicidade...por todo o custo que acarretou e porque quase até ao final não acreditava que fosse possível, foi a largada ^[24]. Não tanto o tirocínio ^[25], porque aí os voos estavam a correr bem...enquanto que para a largada, os voos não estavam a correr tão bem...embora [a largada] estivesse planeada, de mim para mim não parecia estar a surgir...faltavam apenas dois dias para virmos embora...e foi um salto grande...quando dei por mim, estava a voar solo...aos [18/19] anos.

- Cena 2, experiência menos positiva/mais difícil: “[...] quando faleceram [familiares muito próximos e significativos.]”

- Cena 3, pontos de viragem.

O voo, se calhar [...] o primeiro obstáculo que eu realmente senti, [...] que ultrapassei, e que me deu maior confiança para o resto. Se calhar foi a partir daí que passei a pensar que era ainda mais capaz [...].

- Cena 4, continuidade:

Sentir uma grande confiança naquilo que sinto que depende de mim, por exemplo, no [curso X], embora tenha tido dificuldades, nunca pensei que isso não era para mim. Na escola, os testes nunca me fizeram confusão. Na pilotagem, a partir do momento em que senti que o sucesso também dependia mais de mim [no ESV] ^[26], passei a aplicar-me ainda mais e depois as coisas corriam ainda melhor...quase como pescadinha de rabo na boca. Também no tirocínio, sabia que ia ser difícil, mas pelo que tinha feito antes, sabia que dependia mais de mim. [...] Claro que haviam vários factores nos pratos da balança...no que se relacionava com o voo, o instrutor, etc., etc., mas a [minha] confiança [estava lá, e] era cada vez maior. As variáveis existiam e continuavam a existir, mas tenho sempre conseguido [dar-lhes] um peso adequado.

- Cena 5, recordação de infância:

O primeiro dia, quando fui para a 1.ª classe. Começou a chover e a Professora avisou-me duas vezes para sentar porque estava de pé a olhar pela janela. À 3.ª vez [face a uma

²⁴ No processo de instrução de um aluno de pilotagem, a “largada” corresponde ao momento em que o aluno realiza o seu primeiro voo solo.

²⁵ Período de cerca de dez meses, em que os alunos de pilotagem têm que realizar a sua formação final, i.e., o seu estágio de pilotagem.

²⁶ ESV é a sigla referente a Estágio de Selecção de Voo, que corresponde à fase final do processo de selecção de um candidato ao Curso de Mestrado em Aeronáutica Militar na especialidade de piloto aviador, e é constituído pela realização de cerca de sete voos na aeronave Chipmunk.

intervenção brusca, física, da professora] fiquei indignado porque eu só estava a ver se passava alguém conhecido para pedir à minha mãe para me vir buscar...doeu-me.

- Cena 6, recordação de adolescência: “O que está mais presente, e dominou tudo, foi a morte [de um dos progenitores].”

- Cena 7, decisão:

As minhas decisões não são muito por impulsos. Por exemplo, ser piloto...a minha mãe sempre me disse que era o que eu dizia, mas não me lembro de razões objectivas para tal. Mas sempre fiz os meus estudos para ser piloto...escolhi as disciplinas que eram mais importantes. Por exemplo, no 12.º ano fiz Matemática, Física e Química...o que foi uma escolha estranha, porque [identifica a sua terra natal] implicou que tivesse que frequentar duas turmas. Também a partir, mais ou menos dos 15 anos, comecei a tentar ver o que os pilotos faziam. Antes, a minha ideia era mais dos filmes da 2.ª Guerra Mundial, depois a realidade era algo diferente, mas continuei.

- Cena 8, objectivo/projecto/desafio de vida:

Quando vim para a Academia [da Força Aérea] queria ser piloto. Mas também sempre me atraiu muito a carreira militar e neste momento, um dos meus objectivos de vida...eu quero ser general. Quero desempenhar uma função de comando dentro da organização.

- Cena 9, planos, expectativas e sonhos para o futuro:

O sonho de futuro é conseguir em cada posição que tenho, levá-la a bom termo. Naturalmente que chefia...quando casei, disse à minha mulher que gostava de um dia ser Chefe [i.e., CEMFA²⁷]. É natural na carreira. Profissionalmente, gostava de ter sucesso na carreira, e o sucesso só se faz com o sucesso dos outros...porque a minha carreira, a nossa carreira, é um espelho do sucesso daqueles que conosco trabalham.

- Cena 10, tema da história de vida:

Comandar. Acho que não há nada melhor do que comandar. [...] tem coisas engraçadas...partilha, mas também solidão...quando [ao final do dia] as pessoas vão embora e se fica...[...] não tem explicação. Envolve empenhamento permanente, envolve muito. [...] E digo mais, quem vem para [AFA/FAP] e não pensa [no comando]...citando o [identifica o Oficial, antigo docente da Academia]...ele juntava os alunos e perguntava-lhes: ‘Quem é que daqui quer ser CEMFA?’ E para os que não levantavam o braço dizia ‘podem ir embora!’

Identificação e análise de categorias emergentes/temáticas principais. Através de uma segunda leitura das 10 autobiografias guiadas procedeu-se ao inventário dos temas abordados por cada um dos entrevistados em cada uma das 10 cenas. Para este efeito, estabeleceu-se que uma categoria emergente, para ser considerada temática principal, deveria aparecer de forma recorrente, numa frequência mínima de ≥ 2 menções no universo das 10 autobiografias, e que uma mesma cena podia conter mais do que uma temática principal. Assim, identificaram-se seis temáticas principais, transversais aos três coortes (ver Tabela 16).

²⁷ Acrónimo para Chefe do Estado-Maior da Força Aérea.

Tabela 16 – Identificação das categorias emergentes/temáticas principais nas 10 autobiografias guiadas
(Fonte: Elaborado pela autora e validado por um verificador).

Participante	Cenas									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 (Presente)	Ultrapassar dificuldades; Estar sozinho.	Esfera familiar.	Ingresso na vida militar.	-	Esfera familiar.	Esfera familiar.	Pilotagem; Instrução e largada de alunos; Missão de ajuda (recolha e transporte de órgãos).	Artes (ser músico); FAP (ser piloto); Náutica (ser piloto).	-	Usufruir da vida.
2 (Presente)	Brevetamento/ término do curso pilotagem; Comando (de Unidade).	Colocação numa Unidade/Esquadra desagradável	-	Instrutor (de voo); Comandante.	Proximidade com aviação/voo, através do pai (aviador).	-	Voo; Comando (adopção de atitude punitiva)	Experiência de Comando / de ser Comandante.	Comando (Implícito na resposta); Esfera familiar.	Comandar (que repete várias vezes, com diferentes ilustrações/ exemplos).
3 (Presente)	Esfera familiar; Voo solo.	Falecimento progenitor(es).	Aviação (fascínio da aviação); O outro (tratar bem o outro).	Voo; Estar com os jovens; O outro (ajudar).	Esfera familiar.	Responsabilidade (trabalhar nas férias para se auto-suportar o resto do ano)	-	Comando (implícito); Ajudar o outro (voluntariado); Voo (pilotar jactos); Bem-estar.	Comando/ comandar; Esfera familiar.	Valores (honestidade, trabalho, amizade e respeito).
4 (Presente)	Voo (sonho aviador; voar muito); Esfera familiar.	Esfera familiar; Falecimento de camaradas em voo.	Comando (ilustrado com mais do que um exemplo).	Valores (sinceridade e respeito).	Esfera familiar.	Voo e decisão de ingressar na FAP/ pilotagem.	Esfera familiar.	Comando (com vários exemplos pessoais de comando).	Comando; Carreira.	Cooperação; Trabalho em equipa; (Nós) Aviadores.
5 (Passado)	Brevetamento; FAP/Voo como vocaçãõ; Missão; Falecimento de um camarada em voo e ajuda à viúva; Motivação para voar Paixão/ingresso FAP.	Fé/Crença como força.	Mudança pessoal (tornar-se mais desconfiado).	Valores (hierarquia, disciplina, espírito missão/corpo, coesão e lealdade); Docência.	Esfera familiar.	Falecimento progenitor.	Decisão de ingresso na FAP (grande paixão).	Do «servir» a FAP ao «servir» o outro; Voluntariado; Fé e confiança na Igreja.	Contribuir (trabalhar) para um mundo mais justo.	Educação de carácter; Cristianismo.
6 (Futuro)	Voo (largada, TIR, ESV).	Espírito de camaradagem (implícito).	Esfera familiar e social (amigos); Voo (largada).	Voo; Carreira - comando.	Esfera familiar.	A primeira mota.	Voo; Escolha do primeiro avião.	Esfera familiar; Voo.	Esfera familiar; Comando; Voo.	Valores (implícito).
7 (Passado)	Voo e missão de busca e salvamento; Comando; Liderança; Tomada de decisão.	Carreira (topo).	Comandante; Mudança pessoal (menos <i>naive</i> , maior dureza, maior desconfiança).	Na instrução de voo, bom relacionamento com os alunos.	História da professora primária com grande capacidade de liderança, e influência do seu espírito militar.	Falecimento progenitor.	Carreira – comando.	Ser Piloto Militar.	-	Valores (bom senso, sensatez e ser um exemplo).
8 (Futuro)	Voo (ESV, largada – voo solo).	Voo (TIR); Problemas saúde.	Voo (TIR).	Voo (entrada e estratégias para lidar com problema nos ouvidos).	Esfera familiar.	Hipismo (instrução, competição, desafio pessoal).	Estratégias pessoais (auto-motivação, auto- regulação, etc.); Voo/ Carreira - comando.	-	Deixar uma marca na história da FAP (no voo/ carreira como militar aviador; comando).	Ser lutador; persistente e determinado.
9 (Futuro)	Voo (TIR).	Voo; Falecimento dois camaradas (1 em voo).	Voo (TIR).	Teimosia.	Escrever composições na escola; Voo (implícito).	Ajudar o outro.	Ingresso na FAP; Voo.	Ser piloto militar; Valores; Comando.	Deixar uma marca na FAP; Comando (implícito).	Pilotagem.
10 (Passado)	Comando.	Ajudar o outro.	-	Comando; Liderança.	Cuidar dos irmãos mais novos; Responsabilidade.	Esfera familiar.	Ingresso FAP/QP; Comando; Voo (como piloto-instrutor).	Apoiar a família; Apoiar a FAP («voluntariado»).	-	Valores (coerência de princípios); Ajudar o outro.

(Nota: Para facilitar a análise, as temáticas principais são identificadas com o seguinte código de cores: voo; exercício de funções de comando e liderança; valores morais/princípios, normas, código de conduta; esfera familiar; ingresso na FAP, paixão pela FAP e deixar uma marca na FAP e falecimento de camaradas em voo). Brevetamento corresponde ao momento em que o aluno PILAV termina o curso, recebe o símbolo de especialidade de PILAV (a asa) e integra os quadros permanentes da FAP.

Seis temáticas principais (ver Tabela 16) definidas da seguinte forma:

- **Voo.** Compreende relatos referentes a experiências de voo, propriamente ditas (histórias relacionadas com voos efectuados tanto pelo próprio narrador como por outrem), à prossecução de um objectivo, a memórias de exibições aéreas, etc.. Um exemplo ilustrativo:

O voo solo...um sentimento muito positivo, excitante...descolamos...depois, quando estamos a voltar para aterrar...aí é que realmente se tem noção de que não existe instrutor e somos só nós quem tem que aterrar. É um voo que nunca mais sai da cabeça...e quando aterramos...aí vê-se que se consegue fazer o que sempre ambicionou...voar um avião.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Presente} à cena “Experiência mais positiva”)

- **Exercício de funções de comando e liderança.** Elenca experiências do tipo “identifico-me com...” e “agrada-me”, que:

(i) Ocorreram numa data passada. Um exemplo ilustrativo:

Comandar cerca de 400 pessoas...fez-me ver a FAP de forma diferente...a FAP não vive só de Aviadores....não é uma só família muito restrita. [...] Conheci outro mundo na FAP que nós PILAV, sempre associados às Esquadras, não nos apercebemos. O pessoal dos transportes e helicópteros se calhar não têm esta visão de tamanha diferença, porque, diferentemente de nós na caça, têm grupos de trabalho com muitos sargentos e praças...é uma missão diferente.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Presente} à cena “Pontos de viragem”)

(ii) O entrevistado espera poder vir a experienciar numa data futura. Um exemplo ilustrativo, retirado da narrativa de um entrevistado PILAV_{Futuro} à cena “Planos, expectativas e sonhos para o futuro”: “Gostava de ser CEMFA, associado a uma carreira à maneira...diversificada e com muitas horas de voo.”

- **Valores morais/princípios, normas, código de conduta.** Engloba narrativas:

(i) Relativas a conjuntos de regras/conceitos adquiridos ao longo da vida – através da cultura, dos costumes, do quotidiano ou da educação recebida junto da familiar nuclear, da rede social e da comunidade envolvente –, e que orientam o comportamento humano dentro da sociedade. Dois fragmentos ilustrativos desta temática:

Não tenho grandes [recordações de infância], mas tenho [por exemplo] da minha professora...Fantástica. Ensinou-me o que eu sei hoje. Foi ela, a minha professora primária. Viveu até aos 100 anos, morreu há pouco tempo [...]. Tinha uma enorme capacidade de liderança.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena “Recordação de infância”)

Bom senso, sensatez e [ser um] exemplo. Eu vou justificar: há um rei na idade média, quando haviam as cruzadas à terra Santa, que mandou chamar o seu Estado-Maior e disse-lhes, ‘vocês vão-me escolher três generais para comandar uma cruzada à terra Santa’. Os assessores lá foram, e passado uns tempos, apareceram [...] e disseram: ‘Sua Alteza, temos três nomes’. ‘Então digam lá’, respondeu-lhes o Rei. ‘Temos aqui um, que é um sabedor...um sábio; ele sabe tudo da guerra. É uma sumidade!’. ‘Então, e o segundo?’. ‘Bem, o segundo é um guerreiro. É muito arrojado, bom estratega, não tem medo, é um lutador...’. ‘Sim, senhor. E então o terceiro?’ ‘Bem, nós temos aqui um terceiro, que é

sensato!'. 'Então é esse que vai', decidiu o Rei. 'Porque é uma pessoa que tem capacidade para decidir, para aplicar as regras, para pensar...O sensato tem tudo isto e é capaz de ir buscar tudo o resto aos outros. Tem conhecimento do que sabe e sobretudo do que não sabe'. Às vezes as pessoas são arrojadas demais, e não têm a noção das suas debilidades. E aqui, no meio militar e mais do que nunca, não adianta apenas dizer, 'você vai fazer aquilo'. Primeiro, há que saber como se faz, e depois há que saber se a pessoa sabe fazer a tarefa...porque quando determinamos uma dada missão, há que saber que ela é exequível, não vá o outro responder algo como mas isso não se pode fazer.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena "Tema da história de vida")

(ii) Referentes ao cumprimento do dever através de um acto individual, realizado por vontade do próprio, e ilustrado por exemplo:

Gosto muito de uma frase de Fernando Pessoa...acho que é: 'põe tudo o que és, no mais pequeno que fizeres'...porque é importante não só a nossa dedicação, mas também sermos verdadeiros em tudo o que fazemos.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Futuro} à cena "Recordação de criança")

(iii) Alusivas a definições "de bom e de mau"/"do bem e do mal", ilustradas, por exemplo:

A felicidade em mim...manifesta-se com lágrimas e não por excessos. Senti-me outro [no dia do brevetamento] e disse [para mim mesmo] 'ganhei as asas'. A grande pena... o desgosto... é que uma grande felicidade, alegria, não existe só. Para o bem acontecer é preciso que o mal exista...não há alegrias plenas, e naquele dia, a lembrança...[identifica e descreve o falecimento inesperado de um dos progenitores].

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena "Experiência mais positiva")

(iv) Respeitantes a aspectos de crença, fé, etc., ilustrados, por exemplo, na narrativa de um entrevistado que depois de ter relatado com elevado pormenor três episódios extremos (de privação de liberdade e de ameaça efectiva à própria vida), terminou dizendo:

[...] sempre devi muito à minha fé [...]. A minha arma foi a minha fé, que é um dom que Deus dá a todos, mas que uns desenvolvem e outros não. O sofrimento é que santifica as pessoas. A abundância, a boa vida, nunca santificou ninguém.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena "Experiência menos positiva/mais difícil")

(v) Em que a abordagem a estas temáticas foi realizada de forma mais e menos explícita, respectivamente ilustradas pelos seguintes exemplos:

Acho que a minha história de vida sempre se pautou pelos valores da honestidade, trabalho, amizade e respeito. Faço uma coisa que gosto, mas se não ficar bem feito, não consigo dormir. Felizmente tenho tido poucas noites em que não durmo. Acho que estes valores, respeito entre as pessoas, são importantes. Gosto de respeitar e ser respeitado.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Presente} à cena "Tema da história de vida")

Gostava que pessoas vissem valor naquilo que eu fiz. Para o futuro, gostava de poder olhar para trás, daqui a muito tempo – acho que todas as pessoas pensam assim, ou será que não?! –, e ver que a organização é melhor para aqueles que cá ficam. [...] Não quero ser o tipo de pessoa que diz 'no meu tempo é que era'. [...] Quero ser o tipo de pessoa que diz 'agora é que é!' Gostava de fazer parte da história e do tempo em que isto melhorou.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Futuro} à cena "Planos, expectativas e sonhos para o futuro")

- **Esfera familiar.** Elenca menções à vida familiar, nuclear e/ou alargada, do entrevistado, ilustradas, por exemplo em dois fragmentos das narrativas de dois entrevistados PILAV_{Passado} à cena “Recordação de adolescência”: (i) “O que está mais presente, e dominou tudo, foi a morte [de um dos progenitores], tinha eu [X] anos.”; (ii) “[Quando os meus pais] me compraram uma bicicleta...foi um sonho. A minha bicicleta era inglesa...tinha eu [Y] anos. Uma [identifica a marca], com mudanças ao cubo...todos os outros tinham uma pasteleira, mas a minha não. Ainda a tenho...”.

- **Ingresso na FAP, paixão pela FAP e deixar uma marca na FAP.** Referentes à escolha da FAP como o projecto de carreira, e respectivamente ilustrados pelos seguintes exemplos: (i) “Tenho duas grandes decisões...[uma] foi a de **ter vindo** para a AFA [Academia da Força Aérea]...acho que essa foi a melhor que fiz [...]” (Resposta de um entrevistado PILAV_{Futuro} à cena “Decisão”); (ii) “A minha grande **paixão** na vida foi a Força Aérea, não a minha mulher.” (Resposta de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena “Experiência mais positiva”); (iii) “Acho que uma coisa que sempre quis...[é] deixar uma **marca** [...]. Que [tipo de] marca?! [Ainda não sei]. Sei, [isso sim, que] para isso tenho que trabalhar muito na minha especialidade e a marca irá surgir na altura.” (Resposta de um entrevistado PILAV_{Futuro} à cena “Planos, expectativas e sonhos para o futuro”).

- **Falecimento de camaradas (pilotos aviadores) em voo.** Relato de acidentes em voo, com vítimas mortais e que ocorreram de forma próxima do narrador. Um exemplo ilustrativo, retirado da narrativa de um entrevistado PILAV_{Presente} à cena “Experiência menos positiva/ mais difícil”: “Ao longo da minha carreira já morreram [X], em acidente ao meu lado. De certa maneira, cria em nós outra capacidade para lidar com a morte, uma certa carapaça, um luto de forma muito rápida.”

Depois de identificadas as temáticas principais, analisou-se a frequência da sua ocorrência para cada um dos 10 participantes, resumidamente apresentada na Tabela 17.

Tabela 17 – Resumo da análise das categorias emergentes/temáticas principais presentes nas 10 narrativas (Fonte: Elaborado pela autora e validado por um verificador).

Categorias emergentes / Temáticas principais	Participante (P)										Totais
	P1 Presente	P2 Presente	P3 Presente	P4 Presente	P5 Passado	P6 Futuro	P7 Passado	P8 Futuro	P9 Futuro	P10 Passado	
Voo	2	4	4	3	2	7	3	5	7	1	38
Valores morais/princípios, normas, código de conduta	1	-	5	2	9	2	2	-	2	5	28
Exercício de funções de comando e liderança	-	6	2	3	-	3	4	2	2	4	26
Esfera familiar	3	1	4	4	2	4	1	1	-	3	23
Ingresso	1	-	-	1	1	-	-	-	1	1	5
FAP											
Paixão/ajudar a FAP	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2
Deixar uma marca	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
Falecimento de camarada(s) aviador(es) em voo	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	3

Da análise da Tabela 17, a temática principal:

- Do voo, foi relatada por todos os 10 participantes, num total de 38 vezes. A frequência de relato por participante situou-se no intervalo [1 , 7];
- Dos valores morais/princípios, normas e código de conduta, foi relatada por 8 participantes dos 3 coortes, num total de 28 vezes. Foi a temática principal que registou uma maior frequência de relato num mesmo participante (P5 = 9 vezes, o que, no total de 28 \cong 32.1%);
- Do exercício de funções de comando e liderança, foi relatada por 8 participantes dos 3 coortes, num total de 26 vezes;
- Da esfera familiar, foi relatada por 9 participantes dos 3 coortes, num total de 23 vezes;
- Da FAP (ingresso, paixão e deixar uma marca), foi relatada por 6 participantes dos 3 coortes, num total de 9 vezes;
- Do falecimento de camarada(s) aviador(es) em voo, foi relatada por 3 participantes dos 3 coortes, num total de 3 vezes.

Aquando do relato espontâneo por alguns participantes da temática principal “ingresso na FAP”, surgiu a menção deste ingresso ter sido “a grande decisão da minha vida”. Face à natureza muito específica desta investigação – conhecer melhor os esquemas mentais do Oficial Piloto Aviador –, revelou-se importante fazer uma terceira leitura das 10 autobiografias guiadas, com vista a perceber se também existiam semelhanças nos motivos que nortearam os pilotos aviadores das três gerações a ingressar no meio militar aeronáutico.

Neste âmbito, e entre os motivos que nortearam a decisão de ingressar/permanecer na FAP, foram encontrados factores de cariz:

- **Afectivo**, associados, por exemplo, à:

(i) Concretização de um sonho, explicitado como tal (com a menção da própria palavra “sonho”) ou como uma paixão, uma vocação. De forma respectiva, dois exemplos ilustrativos:

*Sempre tive o **sonho** de ser piloto ou cirurgião. No final, escolhi a Academia porque para ser piloto tinha que ser nessa altura, enquanto para ser cirurgião, podia ser mais tarde, em qualquer altura.*

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Presente} à cena “Ponto de viragem”)

*[...] ter vindo para a Força Aérea [foi] ter ido ao encontro da minha **paixão**. Esta profissão, piloto, é **vocacional**. Só há duas coisas vocacionais: militar e sacerdócio. [Para a FAP] vimos por vocação...Ninguém consegue meter ninguém no avião contrariado. A Força Aérea nasceu em 1952, mas foi sempre vocacionado, voluntariado, diferentemente do Exército. Vim por vocação...O objectivo era ser piloto.*

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena “Experiência mais positiva”)

(ii) Prossecução de um objectivo pessoal muito forte e antigo:

[Lembro-me] do avião que me chamava desde pequenino [e que eu escolhi voar]...lembro-me de ir a festivais, e ver um avião [descreve as características mais marcantes na imagem do avião] e o meu pai dizer que se chamava [identifica o nome].

Lembro-me quando andava na 3.ª classe...está lá guardado em casa...pediram-nos para escrever uma composição [...] que começava 'se eu fosse um papagaio de papel'. [...] Então escrevi: 'se eu fosse um papagaio de papel era da Força Aérea Portuguesa e voava a 30.000 pés'...já usava a expressão 'pés' com 8 anos, [...] digamos [...] que eu sempre tive uma ideia muito definida do que queria ser.

(Fragmento das narrativas de dois entrevistados PILAV_{Futuro} às cenas "Decisão" e "Recordação de criança", respectivamente)

- **Racional**, associados, por exemplo, à decisão de aproveitar o ingresso na FAP (um meio) para organizar a vida pessoal e profissional (o fim).

Porquê que eu decidi vir para a FAP? Não foi por nenhuma motivação [ou vocação, em especial], porque eu nunca tinha pensado nisso. O que eu pensei foi antecipar o serviço militar para depois organizar a minha vida, porque naquele período em que estava à espera para ir à tropa [...] andei à procura de emprego e ficava sempre bem nas entrevistas mas não conseguia emprego porque estava próximo do SMO [serviço militar obrigatório]. [...] Então lá decidi oferecer-me como voluntário, e como voluntário [...] tinha que ser para a FAP.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena "Decisão")

Da análise comparativa, i.e., análise inter-geracional, o coorte PILAV_{Futuro} foi o único em que a totalidade dos entrevistados apenas referiu motivações ligadas à "concretização do sonho de voar".

Dentro da QC, e em resposta à QD₁, **As temáticas principais (categorias emergentes) que melhor caracterizam as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa** são: (i) o voo; (ii) o exercício de funções de comando e liderança; (iii) os valores morais/princípios, normas, código de conduta; (iv) a esfera familiar; (v) o ingresso na FAP (associado, sobretudo, a razões de cariz afectivo), paixão pela FAP e deixar uma marca na FAP; (vi) o falecimento de camaradas em voo.

5.3.2 Análise de conteúdo das categorias a priori da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional afectivo e normativo

Para responder à QD₂ - **Existem relatos enquadráveis nos quadros referenciais da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (categorias a priori), nas narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?**, o presente capítulo tem como referencial teórico a articulação do modelo conceptualizado no *Estudo 2* com os cinco princípios propostos por McAdams e Pals (2006) para a compreensão da individualidade humana. Dito por outras palavras, e de forma respectiva, a articulação das três dimensões consideradas importantes para a compreensão do desempenho distintivo do piloto aviador da Força Aérea Portuguesa (i.e., orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional afectivo e normativo), com o modelo integrativo de McAdams e Pals (2006), que advoga um esquema organizativo para compreender

os diferentes aspectos do indivíduo. Um esquema alicerçado no estudo dos traços disposicionais (Princípio 2), adaptações características (Princípio 3) e narrativas integrativas de vida (Princípio 4), bem como no estabelecimento do que é comum a todos os indivíduos, i.e., à evolução e natureza humana (Princípio 1) e do efeito da cultura (Princípio 5).

Para a consecução deste propósito, a quarta leitura das 10 narrativas de história de vida destinou-se a avaliar se estas três categorias *a priori* (objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional) se faziam sentir nas narrativas dos entrevistados. E, em caso afirmativo, se a sua presença era transversal aos três coortes geracionais estudados (pilotos aviadores do passado, do presente e do futuro).

Orientação para o objectivo de aprendizagem. A propensão para perceber as falhas, os erros e as dificuldades como oportunidades para desenvolver a competência pessoal numa dada área, e a tendência para persistir perante a adversidade (Brett & VandeWalle, 1999; Cron, Slocum, VandeWalle, & Fu, 2005; Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Horowitz, 2010; VandeWalle, 1997), esteve presente em várias narrativas. Alguns exemplos ilustrativos, retirados das narrativas de entrevistados:

(i) PILAV_{Passado}, no seguimento do relato pormenorizado de uma história pessoal associada a várias privações e verdadeira ameaça à própria vida:

[...] esta experiência foi de facto a parte mais negra de toda a minha vida. Mas eu tive muita força...o que me salvou, amparou...foi a fé. Emociona-me, mas não fiquei com ódio no meu coração. A minha arma foi a minha fé [...].

(ii) PILAV_{Futuro}: (i) “[...] era aplicado, e os obstáculos que surgiam eram facilmente transponíveis.”; (ii) “[Sempre tive] uma grande confiança naquilo que sinto que depende de mim, p. ex., [num curso de qualificação], embora tenha tido dificuldades, nunca pensei que não era para mim.”; (iii) “Gosto muito de uma frase de Fernando Pessoa...acho que é ‘põe tudo o que és, no mais pequeno que fizeres’, porque é importante [...] a nossa dedicação.”; (iv) “[...] insisti [problema de saúde], e se não tivesse insistido, não tinha entrado.”; (v) “Tinha dificuldades, mas não vim para cá [AFA/FAP] sem ter a certeza que ia passar [...] Podíamos apenas fazer a preparação física, [...] pelo que dediquei-me ao site que tinha os testes e a tabela, e treinei.”; (vi) “Quando ponho qualquer coisa na cabeça, até isso se concretizar, vou estar sempre a lutar, [tenho muita] persistência e determinação. Acaba por ser o lado positivo da teimosia, e é por isso que estou aqui [na FAP].”

No fundo, um tipo de orientação alicerçada numa motivação para aprender, desenvolver e melhorar a competência individual, associada à crença de que o esforço que é desenvolvido para fazer frente à complexidade se repercute numa melhoria dos resultados obtidos (Brett & VandeWalle, 1999; Cron et al., 2005; Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Horowitz, 2010; VandeWalle, 1997), conforme ilustrado nos seguintes fragmentos de entrevistados:

- PILAV_{Passado}: (i) “Suei muito [...] para entrar para os Quadros [...] era muito difícil ... [tirocínio muito exigente], mas, por outro lado, isso dava-me vontade para lutar.” (ii) “Uma pessoa tem que se esforçar, porque se pensa que a vida é feita de coisas fáceis, não dá.”;

- PILAV_{Presente}: “[para concorrer a pilotagem na Academia] escolhi as disciplinas que eram mais importantes...por exemplo, no 12.º ano fiz Matemática, Física e Química.[...] e comecei a tentar ver o que os pilotos faziam.”;

- PILAV_{Futuro}: “[Pela robustez física] as pessoas diziam ‘não vais conseguir! Mas eu sempre lutei imenso...aquele era o meu objectivo.[...] Tinha a minha convicção...e lutei contra tudo o que algumas pessoas à minha volta diziam, [...] era o que eu queria.”.

Auto-liderança. A capacidade que uma pessoa tem para melhorar o seu próprio desempenho (Neck & Houghton, 2006), influenciando positivamente a eficácia dos seus resultados (D’Intino et al., 2007; Houghton & Yoho, 2005). Dois exemplos ilustrativos, retirados das narrativas de entrevistados PILAV_{Passado}:

E para chegar [i.e., para ultrapassar as dificuldades do curso, do tirocínio e da vida em geral] [...] uma pessoa tem que conhecer os seus pontos fracos, e se não sabe, então está mal...há que gerir as fraquezas pessoais e transformá-las em pontos fortes ou, então, colmatá-las com os pontos fortes.

[Valorizo] bom senso, sensatez e [ser um] exemplo. Eu vou justificar [...sensatez] é uma pessoa que tem capacidade para decidir, para aplicar as regras, para pensar. O sensato [...] tem conhecimento do que sabe e sobretudo do que não sabe.

Uma influência, ou uma auto-influência, realizada através de um conjunto de estratégias comportamentais, motivacionais e cognitivas, conforme ilustrado neste fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Futuro}:

[As pessoas à minha volta diziam-me] ‘Tens que ter isto e aquilo’, ‘tens que ser isto e aquilo’...‘não vais conseguir’, ‘não vais conseguir!’ [...] e eu lutei em termos físicos, académicos, mentais. Não desisti com base em preconceitos... [entrar na Academia, ser oficial e piloto da Força Aérea] era mesmo o que eu queria.”

Analisam-se em seguida, e de forma individualizada, algumas estratégias e dimensões de auto-liderança:

- **Fixação de objectivos** desafiantes e específicos (D’Intino et al., 2007) como forma de ajustar o comportamento e maximizar a *performance* individual (Marques-Quinteiro, Curral, & Passos, 2010), por exemplo, ilustrados nos fragmentos de três entrevistados PILAV_{Presente}: (i) “Geri sempre a minha vida por objectivos...objectivos parcelares e atingíveis”; (ii) “As minhas decisões não são muito por impulsos. [Queria concorrer à Academia e, por isso] sempre fiz os meus estudos para ser piloto [...] e comecei a ver o que os pilotos faziam”;

[iii] *Sempre tive o sonho de ser piloto ou cirurgião. No final, escolhi a Academia porque para ser piloto tinha que ser nessa altura, enquanto para ser cirurgião, podia ser mais tarde, em qualquer altura. [...] a decisão [...] acabou por não ter sido muito difícil porque estabeleci logo aquele critério [do timing], entre fazer já e poder fazer mais tarde.*

- Criação de *recompensas naturais*, mediante o desenvolvimento de sentimentos de competência e de auto-determinação (D'Intino et al., 2007), ilustrados em certa medida pelo seguinte fragmento de um entrevistado PILAV_{Futuro}:

Sempre tive uma boa dose de auto-confiança [...] mas na parte específica do voo, [sobretudo] o voo de largada [os dias previstos estavam a chegar ao fim e não estava conseguir, só que], eu sabia que tinha que ser ali...e foi então que senti 'eu vou ser capaz de fazer isto', e a partir daí o voo melhorou significativamente.

- Desenvolvimento de padrões construtivos de pensamento (D'Intino et al., 2007), mediante verbalizações mentais que se constituem como um reforço da auto-eficácia (Marques-Quinteiro et al.; Williams, 1997), ou seja, a criação de um *auto-diálogo* positivo (Neck, 1996; Williams, 1997). Dois fragmentos ilustrativos de um entrevistado PILAV_{Passado}, “[...] *era muito difícil [entrar em pilotagem/nos Quadros]...uma pessoa tinha que ir para o quarto, para a cama, e fazer muita reflexão, [até ao ponto de conseguir] dizer 'eu tenho que chegar lá'*”, e de um entrevistado PILAV_{Futuro}, “*Sinto que o curso [...] foi bastante difícil, mas não me lembro de alguma vez sentir...ou pensar, que não era para mim.*”

Compromisso organizacional. A ligação à Força Aérea dos 10 pilotos aviadores entrevistados, traduzível, por exemplo, na decisão em permanecer na Instituição (Allen & Meyer, 1990; Herscovitch & Meyer, 2002; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2004), foi suportada, por um lado, pela própria antiguidade (Sousa, 2011), reflectida numa presença de mais de 25 anos na Instituição de vários destes Oficiais. Por outro lado, pelos resultados da análise de conteúdo das 10 autobiografias guiadas, como sejam os relatos de vivências de identificação com a Instituição, com a carreira militar e com as missões como piloto aviador. Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos deste sentimento de elevado agrado em desenvolver uma carreira (ou em passar o resto da carreira) na FAP, elencados numa forma:

- Retrospectiva (PILAV_{Passado}):

A principal decisão da minha vida, não foi a vinda para a Força Aérea...foi a passagem aos QP [Quadros Permanentes], [quando] cheguei à conclusão que queria mesmo ir para a Academia, porque isto era a vida [a carreira] que me interessava [i.e., depois de ter ingressado para a FAP como um meio de antecipar o SMO, para poder depois organizar a vida profissional e pessoal, e ter exercido, com elevado agrado funções como oficial piloto miliciano]. Portanto, essa é a grande decisão da minha vida, concorrer aos quadros e de que nunca me arrependi.

- Presente e prospectiva do curto/médio prazo (PILAV_{Presente}): (i) e subjacente à identificação do narrador com a frase de um oficial, antigo docente da Academia:

“ ‘Quem é que daqui quer ser CEMFA?’ E para os que não levantavam o braço dizia ‘podem ir embora!’”;
(ii) “[...] em termos de topo, é ser CEMFA...por isso é que cá andamos...e estamos todos em pé de igualdade...é claro que depois, a decisão política [...] é determinante.”; e

[iii] *O sonho de futuro é conseguir em cada posição que tenho, levá-la a bom termo. Naturalmente que chefia...quando casei, disse à minha mulher que gostava de um dia ser Chefe [alusão, em modo informal, a CEMFA]. É natural na carreira. Profissionalmente, gostava de ter sucesso na carreira.*

- Prospectiva do longo prazo (PILAV_{Futuro}): (i) “Profissionalmente, gostava de ser CEMFA, associado a uma carreira [...] diversificada e com muitas horas de voo.”; (ii) “Quando vim para a Academia, queria ser piloto. Mas sempre me atraiu muito a carreira militar. [...] quero desempenhar uma função de comando dentro da organização.”; e

[iii] *Planos, expectativas e sonhos para o futuro...gostava de ser Comandante da FAP. Gostava que as pessoas vissem valor naquilo que eu fiz, [...] poder olhar para trás, daqui a muito tempo [...], e ver que a organização é melhor para aqueles que cá ficam. [Identifico-me e] acredito profundamente nas palavras de um General: ‘Não quero ser o tipo de pessoa que diz ‘no meu tempo é que era’. Não! Quero ser o tipo de pessoa que diz ‘agora é que é!’. É este o meu sonho.*

- Mista, com o desejo e vínculo emocional (compromisso afectivo), em permanecer ligado à Força Aérea e ao seu Chefe máximo, a aparecer a par do dever moral (compromisso normativo):

Quando sair deste apoio que estou a dar ao CEMFA [identifica a função e exemplos de como o faz] a minha ideia para o futuro próximo é manter uma ligação com a Força Aérea, nesta colaboração gratuita que tenho vindo a dar. Manter-me aqui em actividade.

Dentro da QC, e em **resposta à QD₂, Existem relatos enquadráveis nos quadros referenciais da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (categorias a priori), nas narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?**, são várias as evidências alusivas, tanto implícita como explicitamente. Sucintamente, algumas destas evidências relacionam-se com: (i) comportamentos para realizar, orientados pela propensão para perceber as dificuldades como oportunidades de crescimento, para persistir a despeito da complexidade e de alguns revezes, e para empreender esforços, a fim de elevar o sucesso dos resultados finais (i.e., orientação para o objectivo de aprendizagem); (ii) uso de estratégias comportamentais (por exemplo, de fixação de objectivos), motivacionais (por exemplo, de criação de recompensas naturais através da escolha selectiva dos aspectos a valorizar na função) e cognitivas (por exemplo, auto-diálogo) destinadas a (auto)influenciar positivamente a eficácia dos resultados individuais (i.e., auto-liderança); (iii) ligação afectiva e normativa dos Oficiais entrevistados face à Força Aérea, reflectida num misto de vontade (desejo) e de sentido de obrigação (dever moral) em permanecer na Instituição e em

desenvolver uma carreira até, expectavelmente, ao topo (i.e., compromisso organizacional afectivo e normativo).

5.3.3 Análise de conteúdo das categorias *a priori* baseadas no quadro conceptual de McAdams

O quinto e último momento de leitura das histórias de vida e da sua análise de conteúdo, teve como objectivo responder às QD₃ - *Qual o tom emocional e o(s) tema(s) motivacional(ais) (categorias a priori) que melhor caracterizam as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?* e QD₄ - *Qual o tipo de complexidade narrativa, em termos de pensamento diferencial e/ou integrativo (categoria a priori), que melhor caracteriza as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?*

Assim, e com recurso a um modelo fechado (Silva et al., 2004), foram sinalizados os fragmentos/ocorrências classificáveis em conformidade com a versão adaptada das categorias de McAdams (1996), McAdams et al. (2004), e McAdams et al. (2006). A análise resumida das frequências de resposta das avaliações atribuídas aos fragmentos das 10 cenas em cada uma das 10 histórias de vida é apresentada na Tabela 18.

Tabela 18 – Resumo da análise das categorias *a priori* baseadas no quadro conceptual de McAdams.
(Fonte: Elaborado pela autora e validado por um verificador)

Categoria <i>a priori</i>	Cotação	Participantes										Coorte			
		P1 Presente	P2 Presente	P3 Presente	P4 Presente	P5 Passado	P6 Futuro	P7 Passado	P8 Futuro	P9 Futuro	P10 Passado	Passado	Presente.	Futuro	
Tom emocional	Extrema negatividade	1	-	1	1	2	2	2	2	1	3	-	4	4	6
	↕ (neutro)	2	1	1	1	2	1	-	-	-	1	1	2	5	1
		3	8	5	1	1	1	2	4	4	5	5	10	15	11
		4	4	5	11	8	7	7	4	6	9	4	15	28	22
	Extrema positividade	5	-	5	2	1	3	3	3	2	1	2	8	8	6
Temas motivacionais	Agência (Realização / Responsabilidade; Poder / Impacto; Autodomínio; Estatuto / Vitória).		12	20	15	16	7	20	12	21	21	17	36	63	62
	Comunhão (Amor / Amizade; Diálogo; Cuidar / Ajudar; Unidade / União)		4	7	19	21	22	7	9	4	2	10	41	51	13
	Crescimento pessoal	0	5	7	2	1	2	1	1	2	3	2	5	15	6
		1	4	2	5	1	6	4	1	5	2	4	11	12	11
Complexi- dade narrativa	Pensamento diferencial e/ou integrativo														
	(Múltiplos pontos de vista;	1	1	2	3	-	-	1	1	1	2	1	2	6	4
	Motivações mistas;	2	9	3	-	2	5	5	2	4	9	3	10	14	18
	Experiências emocionais complexas; Aspectos contraditórios do self)	3	2	3	-	3	2	4	3	3	1	2	7	8	8
		4	-	-	1	7	6	3	4	1	-	-	10	8	4
	5	-	1	-	-	4	-	1	-	-	-	5	1	-	

(Nota: Para facilitar a análise dos diferentes coortes, estes apresentam-se identificados com diferente grafia, a saber: *PILAV*_{Passado} em itálico, **PILAV**_{Presente} a negrito, e *PILAV*_{Futuro} a normal)

Tom emocional. Da análise da Tabela 18, o tom mais expressivo (60%) foi o positivo (níveis 4 e 5): 59% (23/39) no coorte PILAV_{Passado}, 60% (36/60) no coorte PILAV_{Presente}, e 60,9% (28/46) no coorte PILAV_{Futuro}. Como exemplo ilustrativo de um tom:

- Positivo (nível 4): *“A instrução [de voo]. Ver a evolução na expressão da cara dos putos. Faz sentir que o trabalho está feito.* (Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Presente} à cena “Decisão”);

- Extremamente positivo (nível 5): *“Grande decisão, foi ter vindo para a Força Aérea. Ter ido ao encontro da minha paixão. Esta foi a grande decisão que me acompanhou sempre e fez de mim o homem que eu sou.”* (Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena “Decisão”).

Em segundo lugar (24,8%) surgiu o tom neutro (nível 3): 25,6% (10/39) no coorte PILAV_{Passado}, 25,0% (15/60) no coorte PILAV_{Presente}, e 23,9% (11/46) no coorte PILAV_{Futuro}, por exemplo, ilustrado:

Quando terminei o contrato...vi-me num momento confuso, ‘O que vou fazer?’ Uma solução era terminar e sair para a vida civil...tinha na altura vinte e poucos anos. ‘O que é que eu vou fazer?’ Eu tenho que fazer qualquer coisa!’ [...]. Então apareceu a possibilidade da Academia, que abriu cursos. Estamos em plena guerra...a minha decisão podia ser fugir, como sabe houve muita gente que o fez...mas eu não tinha grandes receios nessa matéria, pelo que disse: ‘Bom, eu gosto disto, é uma coisa que me agrada...já sei que vou parar à guerra, mas é isto que eu quero!’

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena “Decisão”)

Em último lugar, com uma frequência de 15,2%, figurou o tom negativo (1 e 2): 15,4% (6/39) no coorte PILAV_{Passado}, 15,0% (9/60) no coorte PILAV_{Presente}, e 15,2% (7/46) no coorte PILAV_{Futuro}. Como exemplo ilustrativo de um tom: (i) Extremamente negativo (nível 1): *“Quando faleceram [familiares muito próximos e significativos].”* (Fragmento da narrativa de um entrevistado do coorte PILAV_{Presente} à cena “Experiência menos positiva/ mais difícil”); (ii) Negativo (nível 2):

O que me fez mais impressão nessa altura, nem foram as evacuações aéreas, eram as pessoas – um grupo imenso de pessoas – que se juntaram em Luanda à espera do transporte; as pontes aéreas do interior para Luanda, foram muito mais rápidas do que a evacuação depois para aqui [Portugal]. As pessoas juntavam-se na placa do aeroporto, à espera de vez para conseguirem entrar para o avião. [...], é a recordação mais triste, a experiência menos positiva que eu tenho.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena “Experiência menos positiva/ mais difícil”)

Temas motivacionais:

Agência e Comunhão. Da análise da Tabela 18, o coorte PILAV_{Futuro} foi o que indicou um maior hiato entre os temas de agência (82,7%) e os de comunhão (17,3%).

Na Tabela 19, são apresentados fragmentos ilustrativos dos diferentes temas que integraram a agência e a comunhão.

Tabela 19 – Análise de conteúdo exemplificativa da codificação dos temas motivacionais
(Fonte: Elaborado pela autora e validado por um verificador)

Categoria a priori	Tema	Fragmentos ilustrativos
Agência	Realização / Responsabilidade	<i>“Nós temos que estar sempre preocupados com a missão. Existe um termo, que eu adoro, que é missão. O Exército e a Marinha não o diziam. Só nós e os missionários. Foi a Força Aérea que o meteu nas Forças Armadas...foi copiada da igreja...os missionários vão em missão e vivem numa missão. Eu tinha uma frase “Cumprir uma missão é uma Graça de Deus. Cumprir-la bem, é uma Graça ainda maior.”</i>
	Poder / Impacto	<i>“Quando casei, disse à minha mulher que gostava de um dia ser Chefe. É natural na carreira.”</i>
	Auto-domínio	<i>“Lembro [uma] evacuação muito difícil, com uma meteorologia muito hostil [...], uma pessoa olha de cima, e vê tudo negro, revoltoso...mete medo. Um veleiro estava a afundar, e normalmente estas missões davam-nos pouco tempo para estar no objectivo. E esse veleiro tinha apenas o piloto. Estávamos na posição e o mastro passava-me à frente, e quando o recuperador salvador vai lá abaixo, o operador de guincho cometeu um erro...deu cabo a mais, e o cabo ficou preso no hélice do veleiro. Estive ali uns 15 min...eu suava...Hoje em dia, no EH, não há problema porque é tudo automático, mas ali não! Claro que havia uma maneira de sair dali, que era cortar o cabo, ficavam lá o recuperador e o tripulante do veleiro, e depois seria chamar outro helicóptero e esperar que se aguentassem. [Mas eu não queria isso] e lá conseguimos. Foi muito complicado...as decisões passam-nos pela cabeça numa velocidade tremenda, e nós temos que ter algum sangue frio e calma...porque o pânico...claro que a vida e a experiência também nos dão prática.”</i>
	Estatuto / Vitória	<i>“O discurso de posse [quando assumi o primeiro comando de Unidade]...foi tudo muito rápido. O sentir pela primeira vez a bandeira...a passagem do Estandarte...temos que ter controlo, mas emocionada. Depois...sentar na tribuna...o lugar do Comandante... sensação inexplicável, sentir isto é tudo meu...é engraçado.”</i>
Comunhão	Amor / Amizade	<i>“Um exemplo do que é que eu considero [ser] «coerência de princípios»...sempre fui um humanista, gosto das pessoas. [...] E um dos momentos mais gratificantes que tive na minha vida foi precisamente à saída [identifica Base Aérea]...fazem o tradicional jantar de despedida, e lá abriam as inscrições para o meu. Eu era apenas o Cmdt [identifica órgão], e fiquei abismado porque a certa altura tiveram que andar a explicar às famílias que [lá] viviam que o jantar era só para o pessoal militar, que não era para as famílias. [...] Isto não tem preço nenhum [...]”</i>
	Diálogo	<i>“Comandei a Esquadra [identifica avião e Unidade]...tinha pessoal da Academia e Sargentos completamente integrados...uma família, em que todos se falavam e usavam a mesma linguagem.”</i>
	Cuidar / Ajudar	<i>“[...] Sempre estive ao serviço do meu País, Pátria. Hoje estou ao serviço dos outros...da família, mas tenho capacidade sobrando e aderi ao voluntariado técnico e humano [...] O objectivo é servir o outro...voluntariado. [...] Nesta altura, o grande desafio é trabalhar para o outro, e quem quiser tem trabalho deste que nunca mais acaba...o voluntariado.”</i>
	Unidade / União	<i>“Tivemos uma tristeza...no meu curso [morreram dois pilotos que estavam no mesmo avião] [descrição da ocorrência] Um não tinha dependentes, mas o [outro] tinha uma mulher e um filho. Por lei, enquanto o corpo não aparecesse não se pagava. Tinha um prazo, até aparecer ou ser dado como desaparecido. Então nós...[surteu] a generosidade dos aspirantes...alguém disse [...] vamos repor o vencimento à viúva. Ela nem sabia...num envelope, todos púnhamos dinheiro lá dentro e depois dava-se o envelope à viúva. Ela nem sabia. A Força Aérea resolveu [a situação] quase um ano passado. Nós [...] pagámos sempre. Só depois, quando a FAP repôs os vencimentos em atraso, é que ela soube. Disse-nos que ia devolver-nos, mas nós não quisemos, e ficou assim.”</i>

Crescimento pessoal. Todos os grupos registaram alguma forma de crescimento (níveis 1 e 2): 81,5% (22/27) no coorte PILAV_{Passado}; 60,5% (23/38) no coorte PILAV_{Presente}; e 79,3% (23/29)

no coorte PILAV_{Futuro}. Um crescimento que em termos globais correspondeu a 72,3% (68/94).
Ilustrativo de:

(i) Algumas evidências de crescimento (nível 1):

Olhe os momentos mais difíceis [foram] quando eu já [menos] esperava. [...] E curiosamente, por pessoas que eu não esperava. Pessoas que se diziam muito meus amigos...uma pessoa aprende realmente as coisas com o tempo...as pessoas quando lhe dizem, Cristina, 'olha eu sou muito tua amiga', desconfie sempre. Curiosamente, os períodos mais negativos, momentos mais difíceis...darei mesmo os mais amargos, foram aí.

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Passado} à cena "Experiência menos positiva/mais difícil")

(ii) Evidências claras de crescimento (nível 2): *"[Após o falecimento de um progenitor], era um jovem...tudo o que vem a seguir a isso...[aprende-se muito]...eu e o meu irmão [...] amadurecemos muito."*

(Fragmento da narrativa de um entrevistado PILAV_{Presente}, em resposta à cena "Experiência menos positiva/mais difícil").

Dentro da QC, e em resposta à QD₃, **O tom emocional e o(s) tema(s) motivacional(ais) (categorias a priori) que melhor caracterizam as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa?** são um tom emocional maioritariamente positivo, temas de agência e de comunhão, bem como de crescimento pessoal.

Complexidade narrativa. Da análise da Tabela 18, todos os coortes indicaram alguma forma de complexidade narrativa (i.e., fragmentos de nível 2 a 5): 94,1% (32/34) no coorte PILAV_{Passado}; 83,8% (31/37) no coorte PILAV_{Presente}; e 88,2% (30/34) no coorte PILAV_{Futuro}. Na Tabela 20 são apresentados fragmentos ilustrativos dos cinco níveis de complexidade.

Tabela 20 – Análise de conteúdo exemplificativa da codificação da complexidade.
(Fonte: Elaborado pela autora e validado por um verificador)

Tema	Nível	Fragmentos ilustrativos
Aspectos contraditórios do self	1	<i>“Lembro-me quando andava na 3.ª classe, [...] pediram-nos para escrever uma composição que começasse...eu detestava aquilo...as composições tinham que começar ‘se eu fosse, por exemplo, uma pedra’...’Se eu fosse...qualquer coisa...’ que eu achava profundamente ridículo. Um dia, [o tema foi] se eu fosse uma borboleta. Eu sabia que elas tinham um período de vida muito curto e então eu não queria ser uma borboleta...então escrevi se eu fosse uma borboleta morria ao fim de 10 minutos e matei a história logo ali...mas depois escrevi mais algumas linhas para a professora não ralhar comigo.”</i>
	2	<i>“Há uma coisa que aprendemos durante a vida, que é lidar com as situações. Desde rapaz novo que tenho o coração ao pé da boca, mas tenho vindo a refrear, sobretudo as coisas boas, por exemplo, [identifica momento], em que engoli alguns «sapecos», mas com prazer...mas tenho mantido fiel a mim mesmo.”</i>
	3	<i>“O objectivo de ser piloto e depois de ficar na Força Aérea. [...] acabar o curso estava complicado...não estava a correr bem...então o que fiz? Não tínhamos acompanhamento psicológico como hoje [ri-se]...e uma pessoa tinha que ir para o quarto, para a cama, e fazer muita reflexão. [...] Foi difícil, mas ao mesmo tempo, dá-nos, deu-me força e adrenalina extra para ultrapassar, lutar pela vida e pelo curso [...]. Uma pessoa tem que dizer ‘eu tenho que chegar lá’. E para chegar lá eu tinha que me impor profissionalmente, lutar e não me deixar ir abaixo nos pontos fracos. [...] há que gerir as fraquezas pessoais e transformá-las em pontos fortes ou, então, colmatá-las com os pontos fortes. Hoje em dia é fácil, mas na altura não! Hoje sei que o fiz assim, mas na altura...uma pessoa tem que se esforçar, porque se pensa que a vida é feita de coisas fáceis, não dá.”</i>
	4	<i>“Sempre me ajustei com facilidade a todos os ambientes. Venho de uma família muito humilde, onde não me [impuseram] valores, mas eu sempre os bebi na família. Se tenho que dizer, digo-o às pessoas. Pauto-me sempre pela sinceridade e o que penso digo-o. Agora tenho cuidado como o faço. E o mais desagradável, digo-o de forma particular. Isto é o que mais me agrada.”</i>
	5	<i>“A minha grande paixão na vida foi a Força Aérea, não a minha mulher.”</i>
Motivações mistas	1	<i>“Há um período em que fui para [Unidade X], voar o avião [Y], que não estava muito interessado. [...] o ambiente de Esquadra era horrível, com pessoas...enfim.”</i>
	2	<i>“Outra grande decisão foi quando estava [identifica aeronave] e saber o que ia fazer a seguir...há dias em que me arrependo, e há dias em que acho que foi uma boa decisão não ter continuado [na missão Z]. Se calhar, se fosse hoje, acho que continuava para [a missão Z], mas não sei.”</i>
	3	<i>“Lembro [uma] evacuação muito difícil, com uma meteorologia muito hostil [...], uma pessoa olha de cima, e vê tudo negro, revoltado...mete medo. Um veleiro estava a afundar, e normalmente estas missões davam-nos pouco tempo para estar no objectivo. E esse veleiro tinha apenas o piloto. Estávamos na posição e o mastro passava-me à frente, e quando o recuperador salvador vai lá abaixo, o operador de guincho cometeu um erro...deu cabo a mais, e o cabo ficou preso no hélice do veleiro. Estive ali uns 15 min...eu suava...Hoje em dia, no EH, não há problema porque é tudo automático, mas ali não...claro está que havia uma maneira de sair dali, que era cortar o cabo, ficavam lá o recuperador e o tripulante do veleiro, e depois seria chamar outro helicóptero e esperar que se agentassem. [Mas eu não queria isso] e lá conseguimos. Foi muito complicado...As decisões passam-nos pela cabeça numa velocidade tremenda, e nós temos que ter algum sangue frio e calma...porque o pânico...claro que a vida e a experiência também nos dão prática.”</i>
	4	<i>“Sempre tive o sonho de ser piloto ou cirurgião. No final, escolhi a Academia porque para ser piloto tinha que ser nessa altura, enquanto para ser cirurgião, podia ser mais tarde, em qualquer altura. O mistério da cirurgia fascina-me...tal como o fascínio da aviação. [...]”</i>
	5	<i>“Profissionalmente, gostava de ter sucesso na carreira. E o sucesso só se faz com o sucesso dos outros...porque a minha carreira, a nossa carreira, é um espelho do sucesso daqueles que connosco trabalham.”</i>

Tabela 20 (cont.)

Experiências emocionais complexas	1	<i>“Tive duas [experiências mais difíceis]...quando faleceram [familiares muito próximos e significativos].”</i>
	2	<i>“Acho que a maior experiência...a mais positiva, que recorro com maior felicidade...por todo o custo que acarretou e porque quase até ao final não acreditava que fosse possível, foi a largada. Não tanto o tirocinio, porque aí os voos estavam a correr bem...enquanto que para a largada, os voos não estavam a correr tão bem...embora [a largada] estivesse planeada, de mim para mim não parecia estar a surgir...faltavam apenas dois dias para virmos embora...e foi um salto grande...quando dei por mim, estava a voar solo...aos [18/19] anos.”</i>
	3	<i>“Eu não tive adolescência...eu costumo dizer que eu nasci, cresci, fui miúdo e quando acordei, já era adulto. A minha adolescência foi muito conturbada. Eu perdi a minha mãe muito cedo [...], e isso é muito mau para um miúdo. [...] também deu-me experiência de vida, fiz asneiras, por acaso não enveredei por mãos caminhos, mas podia, E esses anos da adolescência fizeram-me falta.”</i>
	4	<i>“O acidente mortal de outro rapaz no [identifica o avião]...ao longo da minha carreira foram uns 4 ou 5 pessoas em acidente ao meu lado... [...] de certa maneira cria em nós outra capacidade para lidar com a morte...criamos uma certa carapaça...um luto de forma muito rápida.”</i>
	5	<i>“Vim por vocação...o objectivo era ser piloto. E nesse dia, que me puseram as asas ao peito...[...] Senti um calafrio e lembrei [do progenitor] que tinha morrido...olhei para o céu e senti que estava a ver-me...tinha a esperança que me visse. [...] A felicidade em mim...manifesta-se com lágrimas e não por excessos. Senti-me outro e disse ‘ganhei as asas’. A grande pena/ desgosto é que uma grande felicidade/ alegria não existe só...para o bem acontecer é preciso que o mal exista...não há alegrias plenas e, naquele dia, a lembrança [progenitor] que faleceu [muito novo] num acidente.”</i>
Múltiplos pontos de vista	1	<i>“Tenho uma característica que é muito minha...sou muito teimoso...extremamente teimoso. Teimoso...sigo muito as minhas ideias...é difícil para mim aceitar as ideias das outras pessoas...os meus amigos diziam ‘my way or no way’...sou muito assim.”</i>
	2	<i>“Mudança de casa. Os meus pais não falaram com o resto da família...e foi uma decisão um bocado imposta pelo meu pai, e implicou alguns atritos entre mim e os meus pais.”</i>
	3	<i>“Desde que cheguei que me chamam assim – teimoso [...]...e acho que foi pela teimosia que cá estou. Um exemplo que me lembro foi haver muita gente a dizer que era difícil entrar na Academia...eu já sabia que tinha problemas de ouvidos, pelo que fui a um médico lá fora que disse que tinha os ouvidos impecáveis, mas não podiam sofrer diferenças de pressão...que é exactamente o que se passa no voo. Portanto, basicamente, ele disse-me ‘não’ à FAP, e eu mais uma vez insisti. E se não tivesse insistido, não tinha entrado.</i>
	4	<i>“Conheci outro mundo na FAP que nós, aviadores, sempre associados às Esquadras, não nos apercebemos. O pessoal dos transportes e dos helicópteros se calhar não têm esta visão de tamanha diferença, porque diferentemente de nós na caça têm grupos de trabalho com muitos sargentos, praças, e uma missão diferente.”</i>
	5	<i>“Tudo tem um início, a minha vocação nasceu-me nessa altura [início da adolescência], porque tinha um aeródromo ao pé e porque para mim o voo foi agradável. Se eu não tivesse o aeródromo ali...não sei, havia também algo que gostava...ser monge...ir para África evangelizar os nativos...se nascesse ao pé de um Convento, se calhar tinha ido. Por isso digo que a Força Aérea é por vocação. Aqueles que a perderam cedo, é porque nunca a tiveram. Para a Força Aérea é por vocação ou por estatuto...chegar à terra...muitos vieram pelo estatuto e não pela vocação...depois, para saírem, evocaram a lei. Não foi falha da Força Aérea, foi deles, porque não tinham vocação.”</i>

Dentro da QC, e em **resposta à QD₄, O tipo de complexidade narrativa, em termos de pensamento diferencial e/ou integrativo (categoria a priori), que melhor caracteriza as narrativas dos pilotos aviadores de diferentes gerações da aviação militar portuguesa**, é, fundamentalmente, o pensamento diferencial, reflectido desde a presença de alguma evidência de diferenciação à presença de dois ou mais pontos de vista claramente diferenciados, duas ou mais fontes motivacionais conflituantes, dois ou mais estados emocionais opostos ou uma articulação de dois ou mais aspectos de individualidade. De notar, no entanto, que a prevalência do pensamento diferencial não dirime a existência do pensamento integrativo, que se fez sentir com a presença de tentativa(s), mesmo que parcial(ais) ou não-sucedida(s), para resolver ou integrar duas ou mais perspectivas, motivações, estados emocionais ou aspectos do *self*.

Pelo aqui analisado e em **resposta à QC, O oficial piloto aviador de diferentes épocas da aviação (geração passada, presente e futura) entende a(s) sua(s) história(s) de vida, dá sentido às suas experiências e integra os elementos da sua vida numa unidade com propósito, ou seja, constrói e organiza as suas narrativas:**

- Tendo por base as temáticas do voo, do exercício de funções de comando e liderança, dos valores morais/princípios, normas e código de conduta, da esfera familiar, do ingresso na FAP (associado, sobretudo, a razões de cariz afectivo, paixão pela FAP e/ou deixar uma marca na FAP) e do falecimento de camaradas em voo;

- Recorrendo a mecanismos adaptativos de auto-regulação, designadamente orientação para o objectivo de aprendizagem e auto-liderança;

- Identificado, por um lado, com a vontade, o desejo e o vínculo emocional, e por outro, com o dever moral, em permanecer ligado à Força Aérea (respectivamente compromisso organizacional afectivo e compromisso organizacional normativo);

- Utilizando um tom emocional maioritariamente positivo, de felicidade, alegria e optimismo;

- Movido por temas motivacionais de afirmação, expansão, autodomínio, realização, responsabilidade, poder e vitória (i.e., de agência), bem como de espírito de pertença a um colectivo, sentido de cuidar/ajudar, amizade e união (i.e., de comunhão);

- Identificado com episódios de crescimento pessoal e desenvolvimento do *self* (quer de forma vaga, quer explícita), de onde retira importantes lições de vida e/ou descobertas relevantes acerca do próprio;

- Articulando dois ou mais pontos de vista claramente diferenciados, duas ou mais fontes motivacionais conflituantes, dois ou mais estados emocionais opostos, ou dois ou mais aspectos de individualidade (i.e., um tipo de pensamento diferencial), e, em alguns momentos, uma tentativa, ainda que parcial ou não-sucedida, para resolver ou integrar duas ou mais perspectivas, motivações, estados emocionais ou aspectos do *self* (i.e., um tipo de pensamento integrativo).

5.4 Discussão

Para uma compreensão mais enriquecida e acurada do desempenho distintivo do oficial piloto aviador da Força Aérea Portuguesa, foi propósito do presente *estudo* conhecer melhor os esquemas que os pilotos aviadores de três diferentes gerações – passada, porque em situação de reforma ou reserva; presente, com 16 a 31 anos de carreira; e futura, com 9 a 15 anos de carreira – têm utilizado para dar sentido às suas experiências e histórias de vida.

A operacionalização deste objectivo teve como referencial teórico o trabalho de McAdams (1993, 1996, 2001) relativamente à história de vida, associado ao modelo integrativo de McAdams e Pals (2006) e com recurso à recolha de dados autobiográficos através da entrevista autobiográfica guiada, adaptada da autobiografia guiada e da entrevista de história de vida (*Foley Center for the Study of Lives*, 1997; McAdams, 2008). Neste âmbito, foi seguida uma lógica desenvolvimentista, elencando três coortes de pilotos aviadores (PILAV) operacionais: 3 Oficiais Gerais em situação de reserva/reforma (geração passada), 4 Oficiais Gerais e Oficiais Superiores no activo, a voar (geração presente), e 3 Oficiais Capitães e Oficiais Subalternos no activo, a voar (geração futura).

Para o tratamento da informação recolhida através das 10 entrevistas semi-estruturadas, utilizou-se a análise de conteúdo, desenvolvida em cinco momentos. O primeiro, de leitura livre, a fim de familiarizar com as narrativas apresentadas ao longo das 10 cenas. O segundo, enquadrado num modelo aberto (Silva et al., 2004), destinou-se à identificação e análise de categorias emergentes (Stemler, 2001) ou temáticas principais presentes nos três grupos geracionais. O terceiro, igualmente enquadrado num modelo aberto, votado a aprofundar o conteúdo de algumas das categorias emergentes encontradas e a reforçar a concordância dessas categorias. Os quarto e quinto, alicerçados num modelo fechado (Silva et al., 2004), tiveram por finalidade analisar categorias *a priori* (Stemler, 2001).

Neste seguimento, a questão central (QC) levantada, ***Como é que o oficial piloto aviador de diferentes épocas da aviação (geração passada, presente e futura) entendem a(s) sua(s) história(s) de vida, dão sentido às suas experiências e integram os elementos da sua vida numa unidade com propósito? Ou seja, como é construída e organizada a narrativa dos pilotos aviadores das gerações passada, presente e futura?***, foi respondida mediante a análise de conteúdo de categorias emergentes (temáticas principais) e de categorias *a priori* resultantes de duas fontes. Uma fonte directamente relacionada com o modelo do *Estudo 2*, a saber: orientação para o objectivo de aprendizagem (Brett & VandeWalle, 1999; Button et al., 1996; Chen & Mathieu, 2008; VandeWalle, 1997), auto-liderança (Manz, 1986; Houghton & Neck, 2002) e compromisso organizacional afectivo e normativo (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991). Outra fonte com origem no enquadramento conceptual de McAdams (1993, 1996, 2001), a saber:

tom emocional; temas motivacionais de agência, comunhão e crescimento pessoal; e complexidade narrativa (McAdams, 1996; McAdams et al., 2004; McAdams et al., 2006).

Categorias emergentes / temáticas principais. As narrativas dos pilotos aviadores do passado, do presente e do futuro comungaram seis temáticas principais, ligadas a duas grandes áreas de vida: (i) envolvente militar do oficial piloto aviador (*voo, exercício de funções de comando e liderança, ingresso/paixão/deixar uma marca na FAP, falecimento de camarada(s) aviador(es) em voo*); (ii) envolvente civil (*esfera familiar*). Acresce, ainda, uma “terceira” área de experiência integradora destas duas (militar e civil), onde foi incluída a temática dos *valores morais/princípios/normas/código de conduta*.

De certa forma comum a todas estas temáticas, ou em sentido mais alargado, às narrativas a que correspondem, encontra-se um processo de tomada de decisão fundamentalmente alicerçado na cristalização do desejo (Bauer et al., 2005a), i.e., numa procura do que fazer no futuro e, neste seguimento, num movimento de aproximação em direcção ao resultado desejado. Um estilo de tomada de decisão muito ligado a níveis mais elevados de bem-estar, satisfação com a vida e felicidade (Bauer et al., 2005a).

Menos transversais apresentaram-se os motivos que nortearam a decisão dos 10 entrevistados para ingressar/permanecer na FAP. Nos coortes PILAV_{Passado} e PILAV_{Presente} observaram-se motivações mistas (mais afectivas ou mais racionais), enquanto no coorte PILAV_{Futuro} as motivações pautaram-se por um cariz mais afectivo, ligado ao “ser piloto sempre foi o que eu queria ser quando fosse grande”. Uma realidade eventualmente associada a dois tipos de razões que, ainda assim, mantêm em comum o denominador da cristalização do desejo. São elas: a acessibilidade/disponibilização de informação e a obrigatoriedade do serviço militar.

Relativamente à acessibilidade/disponibilização de informação, vários dos entrevistados dos coortes PILAV_{Passado} e PILAV_{Presente} “nasceram e cresceram” numa época onde a informação não era facilmente acedível, o que poderá ter contribuído para uma decisão de candidatura já muito próxima da data de ingresso. Uma realidade ainda mais agudizada com a interioridade regional. A título de exemplo, um dos entrevistados, natural de uma pequena região do interior norte de Portugal, relatou que até pouco tempo antes de concorrer, nunca tinha equacionado a pilotagem, inicialmente pelo total desconhecimento, e mais tarde pela crença – generalizada àqueles que constituíam a sua rede social –, de que esta seria uma opção apenas disponibilizada a filhos de Generais. Acrescentou ainda que quando se apercebeu não ser essa a realidade e expressou, junto da sua rede familiar e social, a ideia de que iria concorrer, foi por várias pessoas apontado como parâmetro da sua exclusão de um concurso a sua humilde origem/condição sócio-cultural. Por seu lado a obrigatoriedade do serviço militar, sentida por alguns entrevistados (sobretudo do coorte PILAV_{Passado}) como um entrave à obtenção de um bom emprego, tendeu a repercutir-se na decisão de candidatura voluntária como forma de resolução deste entrave.

Motivos de cariz racional, sem contudo dirimir a presença dos de índole afectiva, apresentam-se, assim, como aqueles que tenderam a nortear a decisão de ingressar/permanecer na Força Aérea nos coortes dos PILAV_{Passado} e PILAV_{Presente}. Por seu lado, o coorte PILAV_{Futuro} – enquadrável, inclusive, no conceito sociológico de geração da *internet*, também conhecida por geração Y ou geração do milénio (Coates, 2007; Tapscott, 2009) –, não tendo como problema a falta de informação, e muito menos o regime de obrigatoriedade do serviço militar (extinto em 1999), é natural ter sido motivado por factores de natureza mais afectiva.

Categorias a priori baseadas na orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (afectivo e normativo). Nas narrativas dos pilotos aviadores do passado, do presente e do futuro foram observados pontos de semelhança, na presença (ou expressão) das variáveis que no *Estudo 1* se revelaram pertinentes para a compreensão do desempenho distintivo do piloto aviador da Força Aérea Portuguesa. Em concreto, as variáveis da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (afectivo e normativo), que dada a sua natureza mista (disposicional e situacional) são, respectivamente, enquadráveis nos princípios 2 e 3 de McAdams e Pals (2006). Por outras palavras, foram encontradas, transversalmente às três gerações estudadas, várias evidências alusivas, tanto implícita como explicitamente: (i) a comportamentos para realizar, orientados pela propensão para perceber as dificuldades como oportunidades de crescimento, para persistir a despeito da complexidade e de alguns revezes, e para empreender esforços por forma a elevar o sucesso dos resultados finais (*orientação para o objectivo de aprendizagem*); (ii) ao uso de estratégias comportamentais (por exemplo, de fixação de objectivos), motivacionais (por exemplo, na criação de recompensas naturais através da escolha selectiva dos aspectos a valorizar na função) e cognitivas (por exemplo, auto-diálogo) destinadas a (auto)influenciar positivamente a eficácia dos resultados individuais (*auto-liderança*); (iii) à ligação afectiva e normativa dos Oficiais entrevistados face à Força Aérea, reflectida num misto de vontade (desejo) e de sentido de obrigação (dever moral) em permanecer na Instituição e em desenvolver uma carreira até, expectavelmente, ao topo (*compromisso organizacional*, sobretudo *afectivo e normativo*). Um conjunto de semelhanças que, mantendo por base os cinco princípios de McAdams e Pals (2006), pode também em parte ser resultante da própria natureza humana (princípio 1) e ampliado pela vivência numa cultura muito particular, a do oficial piloto aviador da Força Aérea Portuguesa (princípio 5).

Categorias a priori baseadas no quadro conceptual de McAdams, no que respeita:

Tom emocional. As narrativas dos pilotos aviadores do passado, do presente e do futuro situaram-se maioritariamente nos níveis positivos (4-5) de felicidade, alegria, optimismo e pensamento “cómico”, em oposição a desespero, medo, pessimismo e pensamento trágico. Uma

realidade eventualmente enquadrável numa visão humanista de bem-estar eudemónico (Bauer, McAdams, & Pals, 2008), repercutida no quão significativa uma pessoa sente que a vida é, sendo a felicidade percebida como um bem maior. E, neste seguimento, a uma certa propensão para confrontar cenas particularmente difíceis das suas histórias pessoais como episódios de transformação, aprendizagem e crescimento pessoal. Uma evidência expectável, considerando que todos os entrevistados integraram o projecto “ser oficial piloto aviador da Força Aérea Portuguesa” na sua história de vida, por sua inteira iniciativa e vontade. Uma evidência também expectável considerando o cariz (pró-activo, de iniciativa, etc.) das estratégias de auto-regulação (orientação para o objectivo de aprendizagem e auto-liderança) utilizadas por estes operacionais para realizar, para desenvolver as suas competências pessoais na sua área funcional e para obter elevados níveis de *performance*.

Temas motivacionais. Todos os grupos relataram conteúdos de agência (através, por exemplo, de motivações de afirmação, poder, desenvolvimento, estatuto, vitória, etc.) e de comunhão (associado a motivações de amizade, proximidade, pertença, cuidar, união, etc.). Uma co-existência já antes encontrada na literatura (por exemplo, McAdams et al., 2004; McAdams & Logan, 2004), apesar de momentos poderem existir em que a satisfação das duas linhas temáticas (motivos auto e hetero-orientados) poder conflitar entre si (McAdams & Logan, 2004).

Neste enquadramento, considerando a condição de “Oficial”, era/é expectável uma identificação com temas motivacionais de agência, como sejam o auto-domínio, o poder e a afirmação, sobretudo nos pilotos com menor antiguidade, que estando entre o início e o meio da sua carreira, encontram-se naturalmente muito norteados para este tipo de questões. Uma evidência por exemplo ilustrada no relato: “[Havia um antigo docente da Academia que costumava juntar os novos alunos]... e perguntava-lhes: ‘Quem é que daqui quer ser CEMFA?’ E para os que não levantavam o braço dizia ‘podem ir embora!’”.

Atendendo à condição de “Militar”, era/é igualmente expectável uma identificação com linhas temáticas de comunhão, como sejam o cuidar, a unidade, o sentido de pertença a uma comunidade e a cultura de colectividade, designadamente nos pilotos com maior antiguidade, menos preocupados com questões de carreira (por exemplo, porque o factor previsibilidade é já mais acentuado dado encontrarem-se ou numa fase mais avançada da carreira ou mesmo em situação de reserva/reforma) e também talvez por isso mesmo, com uma propensão e/ou disponibilidade ainda maior para colectivo. Uma evidência por exemplo ilustrada no relato: “[...] Sempre estive ao serviço do meu País, Pátria. Hoje estou ao serviço dos outros...da família, mas tenho capacidade sobranete e aderi ao voluntariado técnico e humano [...] O objectivo é servir o outro...voluntariado.”

Por último, foram encontradas evidências de crescimento pessoal, transversais aos três coortes, e essencialmente reflectidas em importantes descobertas acerca do próprio e no

aprofundar de *insight* e de amadurecimento pessoal. Um crescimento frequentemente inerente ao relato de uma experiência menos positiva/mais difícil e correlacionado com um tom emocional que variou de negativo a extremamente negativo, de dor, mas que ainda assim nunca se aproximou de uma dimensão negativista, pessimista ou trágica, conforme por exemplo, ilustrado nos seguintes relatos: “[Após o falecimento de um progenitor], era um jovem...tudo o que vem a seguir a isso...eu e o meu irmão [...] embora também amadurecemos muito.” e

Acabar o curso [de pilotagem] estava complicado...não estava a correr bem...então o que fiz? Não tínhamos acompanhamento psicológico como hoje [ri-se]...e uma pessoa tinha que ir para o quarto, para a cama, e fazer muita reflexão. [...] Foi difícil, mas ao mesmo tempo, dá-nos, deu-me força e adrenalina extra para ultrapassar, lutar pela vida e pelo curso.

Complexidade narrativa. Em todos os relatos foram encontradas evidências de pelo menos alguma complexidade narrativa, alicerçada em pensamento integrativo de nível 4 de complexidade (presença de uma tentativa, mesmo que parcial ou não-sucedida, para resolver ou integrar duas ou mais perspectivas, motivações, estados emocionais ou aspectos do *self*) e, fundamentalmente, em pensamento diferencial. Pensamento diferencial traduzido na existência de alguma evidência de diferenciação (nível 2) e de dois ou mais pontos de vista claramente diferenciados, duas ou mais fontes motivacionais conflituantes, dois ou mais estados emocionais opostos, ou uma articulação de dois ou mais aspectos de individualidade (nível 3). Voltando ao pensamento integrativo, mas agora de nível 5 de complexidade, o coorte PILAV_{Passado} foi o que apresentou histórias mais complexas, com enredos algo entrelaçados e um razoavelmente alargado número de personagens, indiciando mais do que um significado e procurando integrar duas ou mais perspectivas, aspectos do *self*, estados emocionais não neutrais e motivações de comunhão.

5.5 Limitações, Estudos Futuros e Considerações Práticas

O presente *estudo* compreende uma **eventual limitação** relativamente ao uso da entrevista (autobiográfica guiada). No processo de qual a melhor metodologia para proceder ao estudo da história de vida, foi tido em consideração o facto da recolha de informação sob a forma escrita oferecer vantagens, porque: (i) dá tempo para pensar sem estar face a pressões exteriores; (ii) é uma experiência privada, em que autor e audiência são um mesmo, ficando a coerência grandemente dependente da memória e imaginação do próprio, e não das expectativas sociais; (iii) permite racionalizar o teor abstracto das experiências, e criar um sentido de continuidade e de “*self-contained individualism*” (Horrocks & Callahan, 2006, pp. 72-73). Ainda assim, a metodologia de recolha de dados que prevaleceu foi a entrevista, face à relação de confiança e à riqueza da informação (associado, por exemplo, à linguagem não-verbal e, quando pertinente, à possibilidade de aprofundamento da informação) obtidas através do contacto face-a-face e, por conseguinte, ao trabalho muito diferenciado e bastante elaborado por si viabilizado. Pelo aqui dito, o recurso a esta

metodologia como forma de recolher dados autobiográficos não levantou significativas restrições. Ainda assim, **estudos futuros** deverão, se possível e numa perspectiva de um enriquecimento ainda maior dos relatos obtidos, fazer um uso combinado destas duas metodologias de recolha de dados autobiográficos e de história de vida.

Deste estudo, para além das mais-valias e implicações analisadas ao longo da sua apresentação, decorrem importantes **considerações e contributos práticos**. De entre estes, o contributo mais significativo é, talvez, o facto da organização – sendo agora conhecedora de pontos de semelhança nos esquemas que os oficiais pilotos aviadores operacionais do passado, do presente e do futuro têm utilizado, para integrar e organizar a pluralidade de elementos da sua vida numa unidade com sentido, e desempenhar as suas funções de forma distintiva – poder enriquecer a sua acção, definindo estratégias que integrem os resultados aqui encontrados. Dito por outras palavras, poder participar de forma activa na concretização das principais motivações destes seus operacionais, elencando por exemplo no seu planeamento de nível estratégico (com reflexos nos níveis tático e operacional), o conhecimento de que estes seus operacionais se movem por uma elevada identificação com:

- O voo e com o exercício de funções de comando e liderança, desenvolvidas no seio de um colectivo. Realização, desenvolvimento, poder e autodomínio são, também, motivos transversais à acção destes oficiais pilotos aviadores, bem como o desejo e o sentido de obrigação em permanecer na Instituição. Apesar desta transversalidade, motivos de poder e motivos de colectivo podem, em determinados momentos, revezarem-se ou conflituarem entre si. Por exemplo, ser confrontado com uma colocação militar e profissionalmente muito desafiante e atractiva, mas que passa por um prolongado afastamento físico-geográfico da família. Uma realidade que, em alguns casos, repercutiu-se, por exemplo, num não reconhecimento e até mesmo na rejeição do progenitor por parte dos filhos. Ainda a respeito destes motivos, é igualmente importante para a organização o conhecimento de que nos operacionais com maior antiguidade a comunhão (que passa pela vontade de ajudar dirigida, por exemplo, para o núcleo familiar, e que se associa a um tipo de pensamento mais complexo, capaz de integrar diferentes pontos de vista, motivações, estados emocionais e aspectos do “eu”) tende a sobrepor-se ao estatuto e ao poder, sem, contudo, anular a sua presença. Tendência inversa foi evidenciada nos aviadores com menor antiguidade, muito motivados para aspectos de carreira, impacto, vitória e autoridade, sem, contudo, nulificar o seu interesse pelo colectivo;

- Uma cultura gizada pelo respeito e ajuda ao outro, valores morais e princípios de conduta, como sejam: educação, disciplina, responsabilidade, sinceridade, lealdade, espírito de camaradagem, sentido de cooperação, estar ao serviço da Instituição e agir pelo exemplo;

- O confronto de missões, tarefas e objectivos intelectualmente desafiantes, promotores do desenvolvimento e de um aumento de competências. O recurso a estratégias comportamentais

(por exemplo, definição de objectivos gradativamente crescentes), cognitivas (por exemplo, discurso interno construtivo) e motivacionais (por exemplo, procurar focar a atenção longe dos aspectos desagradáveis da tarefa, e refocá-la nos aspectos inerentemente gratificantes) são algumas das estratégias que estes operacionais, ao longo das gerações, têm utilizado como forma de auto-regulação e de obtenção de melhores desempenhos. Por último, propensão para não desistir face às primeiras contrariedades e para orientar as suas decisões em direcção ao resultado desejado, tom emocional maioritariamente positivo (de optimismo, satisfação, auto-realização, etc.), e quando negativo (por exemplo, de dor) sem nunca se ter aproximado de uma dimensão trágica, foram outras das categorias que se revelaram marcantes nos esquemas de funcionamento destes pilotos aviadores operacionais de três diferentes gerações da Força Aérea Portuguesa.

Parte III – Conclusões sobre o Piloto Aviador Militar

Página intencionalmente deixada em branco

Resumo Integrado dos Principais Resultados

É propósito deste *Capítulo* analisar de forma integrada as principais evidências encontradas nos quatro *estudos* realizados na presente tese de doutoramento, quer no tocante a resultados obtidos, quer no que respeita a considerações metodológicas, limitações e propostas de estudos futuros.

6.1 Apresentação Integrada dos Resultados Encontrados nos Quatro Estudos Realizados

Este trabalho de doutoramento em Psicologia, área de especialização em Psicologia Social, foi desenhado com o objectivo de aprofundar o conhecimento sobre *O Oficial Piloto Aviador da Força Aérea Portuguesa (FAP)*, com particular foco para uma melhor compreensão acerca do seu desempenho distintivo.

Como ponto de partida para a prossecução deste objectivo, foi desenhado o ***Estudo 1: Adaptação e Validação dos Instrumentos de Medida da Orientação para o Objectivo, Auto-Liderança e Compromisso Organizacional para o Contexto da Força Aérea Portuguesa***. Um estudo que, como o próprio nome indica, destinou-se à preparação dos instrumentos de medida destas três dimensões a serem utilizados nos *Estudos 2 e 3*. Especificamente, Escala de Orientação para o Objectivo de VandeWalle (1997), Questionário Revisto de Auto-Liderança de Houghton e Neck (2002) e Escala de Compromisso Organizacional de Meyer e Allen (1997), originalmente constituídos por 13, 35 e 19 variáveis latentes (ou itens). Neste âmbito, e com recurso à modelação de equações estruturais, foram validadas as estruturas factoriais associadas aos modelos conceptuais de cada uma destas três medidas. De forma concomitante, a orientação para o objectivo passou a ser medida por um total de 11 itens, distribuídos pela orientação para a aprendizagem (n = 4 itens), desempenho de provar (n = 4 itens) e desempenho de evitamento (n = 3 itens). A auto-liderança passou a ser medida por 22 itens, distribuídos pelas estratégias focadas no comportamento (n = 14 itens), estratégias focadas nas recompensas naturais (n = 3 itens) e estratégias de regulação do pensamento (n = 5 itens). O compromisso organizacional passou a ser medido por 17 itens, distribuídos pelas componentes afectiva (n = 6 itens), calculativa (n = 5 itens) e normativa (n = 6 itens).

Por seu lado, a variável desempenho foi operacionalizada apenas para a amostra dos alunos, numa nota académica compósita das classificações obtidas pelos alunos às unidades curriculares que, ao longo do ano, compõem a Área Técnica e Científica.

Após um primeiro trabalho de validação dos três instrumentos de medida pelo *Estudo 1*, impunha-se perceber como é que estas três variáveis se relacionavam para explicar o desempenho distintivo do oficial piloto aviador militar. Para este efeito foi desenhado o ***Estudo 2:***

O Efeito de Mediação da Auto-liderança na Relação da Orientação para o Objectivo com o Desempenho e com o Compromisso Organizacional no Contexto do Piloto Aviador da Força Aérea Portuguesa, que tomou como referenciais teóricos os trabalhos de Brett e VandeWalle (1999), Button et al. (1996), Chen e Mathieu (2008) e VandeWalle (1997) no que diz respeito à orientação para o objectivo, de Manz (1986) e Houghton e Neck (2002) no que refere à auto-liderança, e de Allen e Meyer (1990) e Meyer e Allen (1991) no que concerne ao compromisso organizacional.

Neste enquadramento, e depois de verificado que o modelo de medida que melhor se ajustava aos dados era um modelo factorial de 2.^a ordem – constituído pelos 3-factores orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional –, foram testadas as cinco hipóteses inicialmente levantadas e conceptualizados dois modelos para explicar o desempenho do piloto aviador. Um primeiro, unicamente referente à amostra dos alunos (n = 144), em que a orientação para o objectivo de aprendizagem, mediada pelas estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais, revelou-se um preditor significativo do desempenho académico dos alunos, explicando 7,5% do total de variabilidade. Um segundo, transversal à totalidade dos 230 respondentes (desde o aluno ao operacional), que postulou o efeito mediador da auto-liderança (estratégias focadas no comportamento, estratégias focadas nas recompensas naturais e estratégias de regulação do pensamento) na relação da orientação para o objectivo de aprendizagem com o compromisso organizacional (afectivo, normativo e afectivo + normativo), explicando entre 12,5% e 19,8% do total de variabilidade.

Uma vez comprovada, pelo *Estudo 2*, a mais-valia da relação das variáveis de orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (componentes afectiva e normativa) para a compreensão do desempenho distintivo do piloto aviador militar, mostrou-se importante perceber como é que estas variáveis se comportavam ao longo da carreira deste operacional do voo. Por outras palavras, se em cada uma destas três dimensões se registavam mudanças desde a fase de ingresso do aluno de pilotagem na Força Aérea Portuguesa até à fase do exercício de funções como oficial piloto operacional. Com vista a responder a esta questão foi desenhado o **Estudo 3: O Oficial Piloto Aviador Militar – Estudo Comparativo entre Alunos e Operacionais de Pilotagem ao Nível da Orientação para o Objectivo de Aprendizagem, Auto-liderança e Compromisso Organizacional (Afectivo e Normativo)**.

Porque acompanhar um mesmo grupo, desde o dia em que inicia a sua formação em pilotagem até ao dia em que passa à reforma, se revelou um processo demasiadamente moroso e menos compatível com o *timing* frequentemente alocado a um trabalho deste cariz, foi seguido um desenho quasi-longitudinal, elencando numa lógica desenvolvimentista vários coortes. Especificamente, 84 alunos em fase *ab initio* da sua formação (coorte dos alunos do 1.^o ano), 35

alunos finalistas do curso de pilotagem (coorte dos alunos do 4.º ano), 25 alunos em estágio de pilotagem (coorte dos alunos tirocinantes), 72 Oficiais Capitães/Subalternos pilotos operacionais no activo e 14 Oficiais Superiores pilotos operacionais no activo. Neste enquadramento, e depois de comprovada a ausência de diferenças estatisticamente significativas intra-coorte dos alunos do 1.º ano – i.e., entre os valores médios dos alunos do 1.º ano afectos à pilotagem versus a outras especialidades (engenharias, administração e medicina) – foram testadas três hipóteses e encontradas várias diferenças com significância estatística entre os valores médios dos coortes analisados.

No que respeita à orientação para o objectivo de aprendizagem os coortes dos Oficiais PILAV operacionais e o coorte dos alunos do 1.º ano, seguidos pelo dos alunos tirocinantes, revelaram valores médios mais elevados face ao coorte dos alunos do 4.º ano. Os primeiros (Oficiais, alunos do 1.º ano e tirocinantes), talvez por comungarem o confronto com tarefas exigentes e complexas do ponto de vista de adaptação à mudança, à nova informação, etc.. Seguindo esta linha de raciocínio, os do 4.º ano, talvez por já se encontrarem bastante familiarizados com a sua envolvente situacional, sentindo-se assim menos “desafiados” por esta.

Ao nível da auto-liderança, os coortes que apresentaram valores médios mais elevados e próximos entre si foram os dos alunos do 1.º ano e dos alunos tirocinantes. Uma evidência ilustrativa de que ao facto destes dois coortes de alunos se encontrarem em estadios diferentes do seu processo de desenvolvimento e de formação, se sobrepõe um outro facto. Em concreto, o de ambos comungarem uma natureza caracterizada por novos métodos e regras de trabalho, que apela para o desenvolvimento de competências de autonomia, gestão do tempo, distribuição da atenção por diferentes áreas de estudo/acção, *coping* com o *stress*, confronto com um maior número de momentos de avaliação (que no caso dos alunos tirocinantes chega a ser constante), procura de resultados de excelência e um perfeccionismo positivo (Chan, 2009). Complementarmente, as estratégias de auto-liderança focadas nas recompensas naturais, associadas, por exemplo, à procura de elementos prazerosos inerentes à função (Marques-Quinteiro et al., 2010) e/ou de características mais agradáveis numa dada actividade, para que esta se torne mais gratificante (D’Intino et al., 2007), revelaram ser o tipo de recurso mais utilizado pela generalidade dos 230 respondentes.

Relativamente ao compromisso organizacional, o coorte dos alunos do 1.º ano foi o que registou valores médios mais elevados. Uma evidência eventualmente associada ao efeito das fases iniciais de aculturação a uma nova realidade, designadamente as fases de euforia e de lua-de-mel (Hofstede, 1997), ao elevado interesse pelas tarefas apresentadas (Ornstein et al, 1898) e à integração em pequenos nichos (Heffner & Gade, 2003; O’Shea et al., 2009). Por último, foi ainda observado o efeito da idade e antiguidade (Nazari & Emami, 2012; Rusbull & Farrell, 1983; Sousa, 2011) na componente afectiva, com o coorte dos Oficiais Superiores a registar um valor médio significativamente superior ao do coorte dos Oficiais Capitães/Subalternos. Um maior

vínculo emocional e desejo em permanecer na Instituição, possivelmente associados, por um lado, à satisfação que os Oficiais Superiores retiram do estatuto mais elevado que a sua maior antiguidade lhes confere (Nazari & Emami, 2012; Rusbull & Farrell, 1983; Sousa, 2011) e, por outro, à insatisfação que, sobretudo, os Oficiais Capitães/Subalternos vivenciam face à conjuntura de “restrições e reduções” que nos últimos anos se tem vindo a sentir. Uma insatisfação com impacto directo sobre alguns factores tradicional e positivamente associados ao compromisso, como sejam experiências de trabalho gratificantes, missões desafiantes, oportunidades profissionais que reforcem o sentimento de realização profissional e confirmação das expectativas iniciais (Allen & Meyer, 1990; Demir et al., 2009; Meyer & Allen, 1991).

Depois de validados os instrumentos de medida da orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional para o contexto da FAP (*Estudo 1*), evidenciada a mais-valia da relação das variáveis de orientação para a aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional (componentes afectiva e normativa) para a compreensão do desempenho distintivo do piloto aviador militar (*Estudo 2*), e confirmado que estas variáveis sofriam mudanças ao longo da carreira do piloto aviador militar, desde o ingresso na Força Aérea Portuguesa como aluno de pilotagem ao seu exercício de funções, como oficial piloto operacional no activo (*Estudo 3*), mostrou-se importante enriquecer este conhecimento com um entendimento mais aprofundado e acurado dos esquemas que os pilotos aviadores têm utilizado para dar sentido à sua experiência e história de vida. Dito por outras palavras, desenvolver e aperfeiçoar a compreensão do desempenho distintivo do oficial piloto aviador, tomando em consideração as diversidades e semelhanças nos esquemas organizativos utilizados por estes militares. Um propósito a que se procurou responder através do ***Estudo 4: A(s) Narrativa(s) do Oficial Piloto Aviador de Diferentes Gerações da Aviação Militar Portuguesa***, que teve por referencial teórico McAdams (1993, 1996, 2001) e por base o modelo integrativo de McAdams e Pals (2006). Um modelo que preconiza que a compreensão do Ser Humano compreende cinco princípios. Especificamente, o conhecimento: da *evolução e da natureza humana* (Princípio 1); dos *traços disposicionais* que oferecem um esboço de como o indivíduo se comporta (Princípio 2); das *adaptações características* que o indivíduo realiza em determinados contextos (Princípio 3); das construções ou *narrativas integrativas de vida* que constrói para dar sentido às suas experiências (Princípio 4); da *cultura* onde a pessoa está inserida (Princípio 5).

Desta forma e alicerçado numa lógica geracional ou desenvolvimentista, foram elencados três coortes de pilotos aviadores operacionais – 3 Oficiais Gerais em situação de reserva/reforma (geração passada), 4 Oficiais Gerais e Oficiais Superiores no activo e a voar (geração presente), e 3 Oficiais Capitães e Oficiais Subalternos no activo e a voar (geração futura) – e estudadas quatro questões, que derivaram de questão central: *Como é que o oficial piloto*

aviador de diferentes épocas da aviação (geração passada, presente e futura) entendem a(s) sua(s) história(s) de vida, dão sentido às suas experiências e integram os elementos da sua vida numa unidade com propósito? Ou seja, como é construída e organizada a narrativa dos pilotos aviadores das gerações passada, presente e futura?

Tendo a entrevista autobiográfica guiada como a metodologia de recolha de dados e a análise de conteúdo como a ferramenta de eleição para o tratamento da informação, foram encontradas seis categorias emergentes (Stemler, 2001) ou temáticas principais. São elas: (i) o voo; (ii) o exercício de funções de comando e liderança; (iii) os valores morais/princípios, normas, código de conduta; (iv) a esfera familiar; (v) o ingresso na Força Aérea Portuguesa (FAP), associado, sobretudo, a razões de cariz afectivo, paixão pela FAP e deixar uma marca na FAP; e (vi) o falecimento de camaradas em voo.

Em articulação com os princípios 2, dos traços disposicionais, e 3, das adaptações características do modelo integrativo McAdams e Pals (2006), e de forma transversal aos três coortes geracionais, foram observadas evidências de categorias *a priori* (Stemler, 2001) associadas às dimensões analisadas nos *Estudos 2 e 3* (orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional afectivo e normativo). Por último, e também transversal aos três coortes, foram encontradas evidências de categorias *a priori* decorrentes do quadro teórico de McAdams (1993, 1996, 2001), e estruturadas por McAdams (1996), McAdams et al. (2004), e McAdams et al. (2006). Dito por outras palavras, um tom emocional essencialmente positivo, temas motivacionais de comunhão, agência e de crescimento pessoal, e algum grau de complexidade narrativa. Complexidade narrativa fundamentalmente traduzida em pensamento diferencial, desde a existência de alguma evidência de diferenciação, até à presença de dois ou mais pontos de vista claramente diferenciados, duas ou mais fontes motivacionais conflituantes, dois ou mais estados emocionais opostos, ou uma articulação de dois ou mais aspectos de individualidade. Embora num registo mais infrequente, foram também encontrados registos de pensamento integrativo, através da presença de uma tentativa, mesmo que parcial ou não-sucedida, para resolver ou integrar duas ou mais perspectivas, motivações, estados emocionais ou aspectos do *self*.

Em resumo, o *Estudo 1* mostrou-se crucial porque permitiu validar os instrumentos de medida da orientação para o objectivo, auto-liderança e compromisso organizacional para o contexto do piloto aviador da FAP. O *Estudo 2* revelou-se determinante para confirmar a mais-valia em analisar o efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho (académico) e com o compromisso organizacional (componentes afectiva e normativa) na compreensão do desempenho distintivo do Piloto Aviador da Força Aérea Portuguesa. Por seu lado o *Estudo 3*, mostrou-se fundamental para perceber as mudanças que estas três variáveis tendem a sofrer no decurso da carreira destes militares, desde

a data do seu ingresso como aluno da Academia até ao seu exercício funcional, como oficial afecto à pilotagem. Por fim, o *Estudo 4*, agregando todo o conhecimento dos dois *estudos* anteriores, revelou-se crucial no desenvolvimento de uma compreensão significativamente mais aprofundada e acurada do desempenho distintivo deste Oficial. No fundo, uma compreensão das diversidades e semelhanças nos esquemas organizativos que três diferentes gerações de pilotos aviadores operacionais têm utilizado para dar sentido às suas experiências. Porque assente numa metodologia mais qualitativa, de análise de conteúdo, este quarto *estudo* teve ainda a mais-valia de introduzir um novo cariz na abordagem quantitativa até então utilizada.

6.2 Considerações Metodológicas, Limitações e Estudos Futuros

Reflectir sobre os resultados dos quatro *estudos* que no seu conjunto constituem a actual investigação, pressupõe ter também presentes algumas considerações metodológicas repercutidas em eventuais limitações. Em concomitância, são descritas algumas das acções que foram desenvolvidas a fim de minorar os efeitos que poderiam resultar destas potenciais limitações e apresentadas propostas de trabalhos futuros.

No que respeita, especificamente, aos estudos de carácter mais quantitativo (*Estudos 1, 2 e 3*), impõem-se quatro considerações.

A **primeira consideração** prende-se com o facto das amostras aqui analisadas serem provenientes de um universo muito específico e único na realidade nacional, a Força Aérea Portuguesa. Um facto que inviabiliza generalizações dos resultados para os pilotos em geral (entenda-se, por exemplo, a aviação comercial ou outro tipo de aviação, como seja a desportiva, a agrícola, a de lazer, etc.). Assim, não obstante a presente investigação – ao envolver diferentes focos de análise e, de forma correspondente, mais do que uma amostra, ainda que da mesma realidade –, permitir uma maior abrangência na obtenção de uma compreensão mais enriquecida acerca do piloto aviador, é importante não esquecer que estes resultados alicerçam no voo militar, não devendo, por isso, ser estendidos a outros tipos de voo. Por outro lado, pese embora a realidade do ensino superior público universitário militar, a par do exercício de funções de comando e liderança inerentes à condição de oficial, não ser um exclusivo da Força Aérea, uma eventual generalização destes resultados a outros ramos das Forças Armadas poderá ser pouco prudente, uma vez que a componente de comando e liderança surgiu de forma indirecta, porque associada ao oficial piloto aviador. As amostras aqui estudadas são pois referentes a este universo (**eventual limitação**), e não a outros ainda que relacionados com o voo, com a instrução superior militar e/ou com o exercício de funções de comando e liderança. **Estudos futuros** deverão, por conseguinte, procurar replicar estes resultados com outras amostras, de forma a aumentar o seu potencial de generalização.

A **segunda consideração** liga-se à importância de ter em mente que apesar ter sido utilizado um desenho quasi-longitudinal, que numa lógica desenvolvimentista elencou vários coortes (de alunos e de pilotos aviadores operacionais), a natureza não longitudinal dos dados impõe **limitações** ao nível das interpretações das relações entre as variáveis. **Estudos futuros** deverão, se possível, procurar replicar estes resultados mediante uma aplicação repetida das (mesmas) medidas aos (mesmos) respondentes, em dois ou três momentos diferentes, ou seja, um desenho longitudinal.

A **terceira consideração** reporta-se ao Modelo das Três Componentes (MTC) do Compromisso Organizacional, e subdivide-se em duas partes. Por um lado, face ao trabalho de meta-análise do compromisso desenvolvido por Maltin (2011) ou da análise de *cluster*/perfis latentes de Meyer et al (2013), que advoga o estudo desta matéria sob uma perspectiva multidimensional, que passa pela definição de perfis de compromisso. Por outro lado, face à advertência de uma franja de investigadores, como Solinger et al. (2008), de que pese embora o papel dominante do MTC nas investigações sobre o compromisso organizacional, este modelo, quando submetido a uma análise conceptual, falha o propósito de se qualificar como um modelo geral de compromisso organizacional, apresentando-se, pelo contrário, como um modelo específico para prever o *turnover*, sugerindo, então, que o seu uso fique restrito, ou **limitado**, a esta finalidade. Apesar desta posição não espelhar o consenso da comunidade científica, decidiu-se seguir uma abordagem cautelosa, balizando a discussão dos resultados ao teorizado em literatura percebida como sendo de referência. **Estudos futuros** deverão, se possível, envolver outras medidas da dimensão de compromisso organizacional e elencar o estudo de diferentes perfis (Maltin, 2011; Meyer et al., 2013).

A **quarta e última consideração**, decorre do facto de que sendo a maior parte dos dados recolhidos proveniente de questionários de auto-relato (uma única fonte de informação), as correlações poderem ser afectadas pelo método da variância comum (Podsakoff et al., 2003). Uma ilação questionada por alguns investigadores (caso de Spector, 2006), ao advogar a tendência da literatura para distorcer e sobrevalorizar esta questão. Isto porque, se este efeito introduzisse enviesamentos comuns nas variáveis, deveria ser possível encontrar um nível base (*baseline*) de correlações entre todas as variáveis, e a menos que o efeito fosse de tal modo fraco para ser tido como inócuo, tais correlações seriam facilmente detectáveis e reflectidas na literatura publicada (Spector, 2006). Considerando que esta não tem sido a realidade, o método da variância comum afigura-se uma espécie de “mito urbano” (Spector, 2006). Conquanto não existir consenso relativamente à presença do método da variância comum, optou-se por minimizar o eventual impacto desta variância comum, seguindo-se uma abordagem mais conservadora e conforme com recomendações de natureza procedimental e estatística de Podsakoff et al. (2003). Assim, ao nível procedimental, foram dadas garantias do anonimato e confidencialidade das respostas, bem como da inexistência de respostas certas ou erradas. Garantias dadas tanto por escrito, nas instruções

de preenchimento dos questionários, como oralmente, aquando da sua aplicação em registo face-a-face. Em termos estatísticos, foram realizadas análises factoriais confirmatórias para avaliar se os resultados eram, ou não, significativamente afectados pelo método da variância. Em concreto, foi realizado o teste de Harman proposto por Podsakoff et al. (2003), a fim de verificar se a bondade de ajustamento de um modelo (modelo A) em que todos as variáveis manifestas (itens) fossem carregadas num único factor, era superior à de um outro modelo (modelo B) em que os itens se relacionavam com as variáveis latentes conceptualmente definidas (modelos de medida). Uma superioridade que, a confirmar-se, seria indicadora de que os resultados encontrados estariam significativamente influenciados pelo método da variância comum. Na presente investigação, contudo, os resultados das análises confirmatórias indicaram o(s) modelo(s) B como aquele(s) que melhor se ajustava(m) aos dados, o que permitiu concluir que os resultados não estavam influenciados pelo método da variância comum (Podsakoff et al., 2003). Sucintamente, independentemente do método da variância comum poder fazer-se sentir ou tratar-se de um “mito urbano”, a abordagem mais conservadora aqui seguida – recomendações de natureza procedimental e estatística de Podsakoff et al. (2003) acima descritas –, concorreu fortemente para que este método não se constituísse como uma **limitação** da presente investigação. Neste âmbito, **estudos futuros** deverão ser desenhados em conformidade com estas recomendações.

Específico ao *Estudo 4*, de índole mais qualitativa, levanta-se uma **consideração** associada ao uso da entrevista, em detrimento do registo escrito, como forma de recolher informação autobiográfica e de história de vida. Embora se tivessem reconhecido vantagens numa metodologia de recolha de informação sob a forma escrita – como por exemplo dar tempo para pensar sem estar face a pressões exteriores, e ser uma experiência privada, em que autor e audiência são um mesmo, ficando a coerência grandemente dependente da memória e imaginação do próprio, e não das expectativas sociais (Horrocks & Callahan, 2006) – a abordagem escolhida foi a entrevista. No processo da sua eleição foram fundamentalmente valorados os critérios da relação de confiança e da riqueza da informação obtida através do contacto face-a-face, linguagem não-verbal e, quando pertinente, da possibilidade de um *on time* aprofundamento de informação. Porque estes critérios mais valorados foram efectivamente respondidos pela entrevista, o recurso a esta metodologia como forma de recolher dados autobiográficos não levantou significativas **limitações**. Ainda assim, **estudos futuros** deverão, se possível e numa perspectiva de um enriquecimento ainda maior dos relatos obtidos, fazer um uso combinado destas duas metodologias.

Em resumo final, foram aqui elencadas algumas considerações que, embora não tenham minorado de forma significativa as mais-valias do presente trabalho de doutoramento, deverão estar presentes nas conclusões e implicações retiradas dos *estudos* desenvolvidos, e ser alvo de

apreciação em estudos futuros. Em concreto: (i) a especificidade das amostras delimitar as generalizações à população alvo desta investigação; (ii) o tipo de interpretações acerca das relações entre as variáveis circunscrever-se à natureza não-longitudinal dos dados; (iii) o leque de análises estatísticas desenvolvido estar contido não só pelo propósito da investigação, mas também pelo tamanho da amostra; (iv) os dados provenientes da análise da variável do compromisso organizacional estarem fundamentalmente balizados pelo quadro conceptual de Allen e Meyer (1990) e Meyer e Allen (1991); (v) a presença do método da variância comum, ainda que percebida como um mito urbano (por exemplo, por Spector, 2006), dever ser controlada à luz das recomendações de natureza procedimental e estatística de Podsakoff et al. (2003); (vi) o uso da entrevista autobiográfica, embora podendo ser complementada pelo relato escrito, não se dever fazer substituir por este último, uma vez que a informação recolhida no contacto directo (de face-a-face) constitui-se como um catalisador de um trabalho muito diferenciado e bastante elaborado.

Página intencionalmente deixada em branco

Capítulo 7: Conclusões e Implicações

Dos quatro *estudos* que compõem a presente investigação, resultam um conjunto de implicações, teóricas e práticas, que deverão ser ponderadas quando se pretende estudar e compreender, a fim de intervir e otimizar, aquele que por si mesmo já é um desempenho distintivo do oficial piloto aviador, desde a fase de formação (como aluno da Academia e tirocinante de Pilotagem Aeronáutica) ao exercício de funções como piloto operacional e, associadamente, como oficial (no âmbito do comando e liderança).

7.1 Implicações Teóricas

Uma primeira implicação teórica advém da relevância em estudar as dimensões da orientação para o objectivo de aprendizagem, auto-liderança e compromisso organizacional, bem como da abordagem narrativa da história de vida, no contexto do piloto aviador da Força Aérea Portuguesa. Advém, igualmente, do alargamento e enriquecimento das teorias da orientação para o objectivo e auto-liderança com as evidências encontradas nesta realidade da aeronáutica militar. A presente investigação permitiu ainda suportar a importância de estudar os efeitos individuais das componentes do compromisso organizacional, especificamente, as componentes afectiva e normativa. Uma importância por exemplo enfatizada por Allen (2003) e Gade (2003), ao sugerirem que estudos em contexto castrense deveriam explorar o papel do compromisso, designadamente do compromisso normativo no desempenho militar.

O presente trabalho suportou o efeito de mediação da auto-liderança na relação da orientação para o objectivo de aprendizagem com o desempenho (já antes, por exemplo, estudado por Curral & Marques-Quinteiro, 2009; Marques-Quinteiro & Curral, 2012), e, fundamentalmente, possibilitou inovar este modelo, com o seu alargamento à inclusão do compromisso organizacional, que a investigação tem demonstrado ser relevante na sociedade castrense (a título de exemplo, a revista *Military Psychology* publicou em 2003 um número especial que versou esta temática, incluindo, entre outros, os trabalhos de Gade, 2003; Gade et al., 2003; Karrasch, 2003; Tremble et al., 2003).

Por último, com um foco mais metodológico, mas não de somenos importância, outra implicação a retirar decorre do tipo de abordagem que foi seguida nesta tese de doutoramento em Psicologia, especialização em Psicologia Social. Isto é, conjugar métodos quantitativos com métodos qualitativos. Neste enquadramento, foi testada a possibilidade, e confirmada a mais-valia, de conjugar uma metodologia combinada e integradora. Dito por outras palavras, um método quantitativo, nomotético ou dimensional, focado na generalização (i.e., na procura de regras gerais e princípios abstractos, com recurso a amostras relativamente grandes) e enquadrado num tipo de pensamento mais lógico, com um método qualitativo, ideográfico ou morfogenético, focado na

individualidade (i.e., na procura de padrões estruturados e construídos ao nível de casos mais singulares) e associado a um tipo de pensamento mais narrativo (Allport, 1962; Bruner, 2004; Holt, 1962). Uma metodologia combinada e integradora que passou pela utilização de análises de variância (ANOVA), testes *t-student*, análises factoriais confirmatórias e modelos de equações estruturais, em simultâneo com o estudo narrativo e de análise de conteúdo de histórias de vida. Uma metodologia combinada e integradora que se revelou muito profícua tanto em termos de conteúdo, porque permitiu a conceptualização de um modelo de conhecimento mais detalhado, aprofundado e inovador sobre o oficial piloto aviador da Força Aérea Portuguesa, como de forma, porque possibilitou a implementação de um procedimento metodológico menos frequentemente explorado em investigações deste cariz.

7.2 Implicações Práticas

A maior implicação prática a retirar do presente trabalho de investigação reside nos seus contributos para o enriquecimento da *práxis* Institucional, e que foram detalhadamente analisados no final dos *Capítulos 2, 3, 4 e 5*.

Um conjunto de implicações ou de contributos que deverão ser percebidos como elementos micro, passíveis de poderem vir a ser integrados numa realidade mais macro. Mais especificamente, na visão e nos valores organizacionais, com reflexo directo no enriquecimento de políticas, estratégias e modalidades de acção institucionais. Dito por outras palavras, uma colectânea de factos que, uma vez do conhecimento da organização, melhor a habilitam a contribuir para um desempenho ainda mais distintivo do oficial piloto aviador militar e, complementarmente, para o bem-estar e para a retenção destes operacionais na Instituição Militar.

Neste enquadramento, uma das implicações que ressalta é a constatação de que uma forma de estimular a vontade do aluno de pilotagem e do piloto aviador em permanecer e em realizar na Instituição, passa por definir padrões de actuação que vão ao encontro do seu desejo percebido do “querer” ficar, aumentado por uma espécie de “obrigação” de que tal é a coisa certa e moral a fazer. Padrões de actuação por exemplo associados à apresentação de tarefas/missões caracterizadas por um certo grau de desafio e de esforço individual para o alcançar, e/ou capazes de potenciar o desenvolvimento de capacidades individuais necessárias ao futuro domínio da tarefa (VandeWalle, 1997).

Complementarmente, o aluno de pilotagem e o piloto aviador operacional que apreendem, no tipo de *práxis* desenvolvida pela sua Instituição, que uma das preocupações organizacionais tem por foco a promoção de positivas experiências de trabalho e de qualidade de vida profissional (Maltin, 2011), com maior probabilidade esforçar-se-ão por tornar ainda mais eficaz a sua *performance*. Daqui decorre, como implicação prática, a pertinência de se “apostar” em *práxis* que passem por: diligenciar meios de suporte e de justiça organizacional, desenvolver nos efectivos

um tipo de liderança transformacional, gerir factores de *stress* como sejam a ambiguidade e o conflito de papéis, apoiar as necessidades de autonomia e de competência individual, bem como de relacionamento interpessoal, apresentar *feedbacks* pertinentes e oportunos (caso das avaliações de desempenho) e responder às expectativas criadas (Maltin, 2011). Confirmação das expectativas iniciais, equitatividade no leque de recompensas, suporte organizacional, descentralização (quando possível) da tomada de decisão e formalização de políticas e de procedimentos, são outras práticas que concorrem para um maior compromisso dos recursos humanos face à sua organização (Allen & Meyer, 1990; Maltin, 2011; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2002).

Por outro lado, e indo ao encontro do que tem vindo a ser constatado na literatura (caso de D'Intino et al., 2007; Javadi et al., 2013; Houghton & Neck, 2002; Marques-Quinteiro et al., 2010; Marques-Quinteiro et al., 2012; Manz, 1986; Neck, 1996; Neck & Manz, 1996; Neck et al., 1999), uma forma que o aluno de pilotagem e o piloto aviador operacional possuem de influenciar positivamente a eficácia dos seus resultados e, por conseguinte, de robustecerem a sua ligação subjectiva à organização (i.e., o seu desejo de querer nela permanecer), passa pela sua capacidade de auto-liderança. Dito por outras palavras, pela forma como se auto-motivam para realizar, quer sejam as tarefas que se lhe apresentam como mais apelativas quer aquelas outras, por si percebidas como pouco apelativas. A implicação prática mais imediata destes resultados é a de que esta forma de auto-regulação pessoal (ou seja, esta identificação com o recurso a estratégias de auto-liderança, a fim de impulsionar a capacidade individual), uma vez do conhecimento da Instituição, pode ser contemplada em políticas organizacionais, reflectidas, por exemplo, em acções de formação que sustentem e reforcem a propensão destes alunos e operacionais para:

- Regularem a sua motivação intrínseca, enfatizando os elementos prazerosos na tarefa, em detrimento dos aspectos mais desagradáveis;
- Desenvolverem a sua auto-consciência, compreendendo a envolvente social do “onde” e “como” estão, e monitorizando a eficácia do seu reportório comportamental face a esta envolvente;
- Estabelecerem, para si próprios, objectivos desafiantes e específicos, e agir em conformidade;
- Reconhecerem os seus bons e maus desempenhos, tentando corrigir estes últimos;
- Utilizarem mecanismos de *feedback* (listas, lembretes, *post it*, etc.) para ajudar a manter a atenção e concentrar o foco na consecução do objectivo;
- Desenvolverem e utilizarem os seus mecanismos internos de simulação e imagética mental a fim de planear e treinar as suas acções;
- Recorrerem a um diálogo positivo, catalisador da auto-eficácia;

- Monitorizarem as suas crenças e suposições, identificando e substituindo àquelas que são redutoras de um bom desempenho.

“Apostar” em recursos humanos com um estilo explicativo optimista, por oposição a pessimista, e tendencialmente de felicidade, contrastando com o depressivo, que propendem a transformar os aspectos negativos da envolvente em algo construtivo e a controlar a sua vida interior, o seu sentido da vida e as suas respostas aos estímulos exteriores, são aspectos que concorrem para que as pessoas mantenham o seu foco na auto-liderança, mesmo quando confrontadas com circunstâncias tentadoras ou tempos difíceis (D’Intino et al., 2007). Aspectos que a organização pode igualmente incorporar na sua *práxis*, por exemplo desde logo na fase de selecção e, mais tarde, através de acções de formação, bem como de experiências positivas de trabalho e de características estruturais acima descritas (Allen & Meyer, 1990; Maltin, 2011; Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2002).

À luz dos trabalhos de Heffner e Gade (2003), o nível de agrado e de compromisso dos militares com o Ramo no seu todo e, num médio-longo prazo, a diminuição de situações de *turnover* e afins, associa-se ao aumento do seu nível de satisfação e de compromisso com aqueles (órgãos e/ou pessoas) que lhe estão mais próximos. Daqui decorre, como implicação prática da presente investigação, a importância da organização desenvolver medidas que incentivem a ligação do aluno e do piloto aviador operacional, não só com a Instituição no seu todo (Força Aérea Portuguesa), mas também com outro(s) *foci* (Maltin, 2011) ou nichos (Heffner & Gade, 2003; O’Shea et al., 2009), como sejam os seus pares e a sua linha hierárquica mais directa, o seu serviço, a sua esquadra, a sua Unidade de colocação, etc.. Endereçar um projecto, uma tarefa ou missão para um grupo, reconhecer desempenhos grupais de elevada qualidade através de uma menção honrosa ou louvor colectivo, ou, em jeito mais informal, desenvolver um *patch* ou símbolos específicos para um grupo, a serem usados em peças de fardamento, são alguns exemplos deste tipo de medidas.

Uma outra implicação prática decorre da existência de semelhanças nos esquemas que os oficiais pilotos aviadores operacionais de diferentes gerações (passada, presente e futura) tendem a utilizar para integrar e organizar a pluralidade de elementos da sua vida numa unidade com sentido. Desta forma, é importante desenhar políticas e práticas organizacionais que respondam à identificação destes operacionais, independentemente da geração a que pertencem, com o voo e o exercício de funções de comando e liderança, bem como com uma cultura gizada em torno de valores morais, princípios de conduta, de respeito e de ajuda ao outro. Motivações de empreendimento, poder, autodomínio e vitória mas, também, de interesse pelo colectivo e pela família, ou, ainda, de orientação para o confronto de tarefas desafiantes, promotoras do desenvolvimento pessoal/profissional, enriquecimento de competências e auto-realização (McAdams, 1996; McAdams et al., 2004; McAdams et al., 2006) revelaram-se outros dos factores

transversais às três gerações estudadas, e que a Instituição Militar poderá contemplar, por exemplo, no planeamento do tipo de missões que endereça ao seu efectivo.

Por último, e conquanto não ter sido estudado neste projecto, acredita-se, tendo presentes as evidências de Natarajan e Nagar (2012), que o facto dos pilotos aviadores integrarem a Instituição Militar numa idade jovem, beneficiarem de um processo de formação mais prolongado e encontrarem-se vinculados à Instituição num regime de quadro permanente, por oposição a um de contrato, são três aspectos que concorrem positivamente para o fortalecimento do compromisso normativo destes operacionais, entenda-se a sua “obrigação” percebida de que tal é a coisa certa e moral a fazer.

Num mundo cada vez mais pautado pela competitividade e pela procura de excelência – a que o contexto da aeronáutica castrense não é naturalmente alheio – é perenemente eficiente a organização que sabendo ser, por definição, um multiplicador da força individual, se preocupa em aprimorar o conhecimento que tem acerca do modo de funcionamento dos seus recursos humanos, por forma a potenciar o seu bem-estar (pessoal e profissional) e, conseqüentemente, a sua retenção. A organização que, no fundo, mantém a sua capacidade de renovação, e continua a chamar a si a responsabilidade de exponenciar, aquele que é já, um desempenho distintivo dos seus operacionais, e aquela que é também, junto da sociedade civil, a sua imagem de dianteira, elevada competência, celeridade de resposta e fonte de confiança.

Página intencionalmente deixada em branco

Referências Bibliográficas

- Adler, J., Kissel, E., & McAdams, D. (2006). Emerging from the CAVE: Attributional Style and the Narrative Study of Identity in Midlife Adults. *Cognitive Therapy and Research*, 30(1), 39-51. doi:10.1007/s10608-006-9005-1
- Albright, J. (2008). *Confirmatory Factor Analysis using Amos, LISREL, and Mplus*. Indiana: Indiana University.
- Albright, J., & Park, M. (2009). *Confirmatory Factor Analysis using Amos, LISREL, Mplus, SAS/STAS CALLIS*. Indiana: Indiana University.
- Allen, N. (2003). Organizational Commitment in the Military: A Discussion of Theory and Practice. *Military Psychology*, 15(3), 237-253.
- Allen, N., & Meyer, J. (1990). The measures and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Allport, G. (1962). The general and the unique in psychological science. *Journal of Personality*, 30, 405-422.
- Alves, J., Lovelace, K., Manz, C., Matsypura, D., Toyasaki, F., & Ke, K. (2006). A cross-cultural perspective of self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 338-359. doi:10.1108/02683940610663123
- American Psychology Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington: American Psychology Association.
- American Psychology Association (2014). *Glossary of Psychological Terms*. Washington: American Psychology Association. Retirado em 31 de Outubro de 2014, às 03h03 de <http://www.apa.org/research/action/glossary.aspx>
- Arbuckle, J. (2007). *AMOS 16.0 User's Guide*. Chicago: Amos Development Corporation.
- Attenweiler, W., & Moore, D. (2006). Goal Orientations: Two, Three, or More Factors? *Educational and Psychological Measurement*, 66(2), 342-352. doi:10.1177/0013164405282473
- Baker-Brown, E., Ballard, E., Bluck, S., de Vries, B., Suedfeld, P., Tetlock, E. (s/d). *Coding Manual for Conceptual/Integrative Complexity*. Retirado em em 03 de Agosto de 2013, às 06h13 de <http://www2.psych.ubc.ca/~psuedfeld/MANUAL.pdf>

- Bauer, J., McAdams, D., & Pals, J. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 81–104. doi:10.1007/s10902-006-9021-6
- Bauer, J., McAdams, D., & Sakaeda, A. (2005a). Crystallization of desire and crystallization of discontent in narratives of life-changing decisions. *Journal of Personality*, 73(5), 1181-1214. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00346.x
- Bauer, J., McAdams, D., & Sakaeda, A. (2005b). Interpreting the good life: Growth memories in the lives of mature, happy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 203-217. doi:10.1037/0022-3514.88.1.203
- Bidarra de Véron, E. (1979). Qualitative Methodology. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526.
- Blau, G. (2003). Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 76(4), 469-488.
- Bradley, J., & Nicol, A. (2006). Predictors of military training performance for office cadets in the Canadian forces. *Military Psychology*, 18(3), 219-226. doi:10.1207/s15327876mp1803_3
- Brett, J. F., & VandeWalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84, 863-873.
- Brites, R. (s/d). *Investigação sociológica: analisar modelos com Equações Estruturais*. Retirado em 16 de Junho de 2013, às 16h03 de <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/AnalisarmodeloscomEquacoesEstruturais.pdf>
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Button, S., Mathieu, J., & Zajac, D. (1996). Goal Orientation in Organizational Research: A Conceptual and Empirical Foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- Callister, J. (1999). Revised NEO personality inventory profiles of male and female U.S. Air Force Pilots. *Military Medicine*, 164(12), 885-890.
- Campana, A., Tavares M., & Silva, D. (2009). Modelagem de Equações Estruturais: Apresentação de uma abordagem estatística multivariada para pesquisas em Educação Física. *Motricidade*, 5(4), 59-80.

-
- Campbell, W., Goodie, A., & Foster, J. (2004). Narcissism, Confidence, and Risk Attitude. *Journal of Behavioral Decision Making*, 17(4), 297-311. doi:10.1002/bdm.475
- Cellar, W., Stuhlmacher, A., Young, S., Fisher, D., Adair, C., Haynes, ... Riestler, D. (2011). Trait Goal Orientation, Self-Regulation, and Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Business Psychology*, 26, 467-483. doi: 10.1007/s10869-010-9201-6
- Chan, D. (2009). Perfectionism and Goal Orientations Among Chinese Gifted Students in Hong Kong. *Roeper Review*, 31(1), 9-17. doi:10.1080/02783190802527331
- Chefe do Estado-Maior da Força Aérea (2008). *Módulos de pessoal para operação e manutenção dos sistemas de armas* (Directiva n.º 3/2008, de 24 de Março). Alfragide: Divisão de Operações do Estado-Maior da Força Aérea.
- Chefe do Estado-Maior da Força Aérea (2014). *Módulos de pessoal para operação e manutenção dos sistemas de armas* (Directiva n.º 2/2014, de 25 de Fevereiro). Alfragide: Divisão de Operações do Estado-Maior da Força Aérea.
- Chen, G., & Mathieu, J. (2008). Goal orientation dispositions and performance trajectories: The roles of supplementary and complementary situational inducements. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 106, 21-38. doi:10.1016/j.obhdp.2007.11.001
- Choi, J. (2006). A motivational theory of charismatic leadership: Envisioning, empathy, and empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(1), 24-43. doi:10.1177/10717919070130010501
- Cistulli, M. D., Snyder, J. L., & Jacobs, R. (2012). Affective Organizational Commitment as a Predictor of Military Enlistment Discussion and Recommendation. *International Journal of Business, Humanities & Technology*, 2(3), 27-33.
- Coates, J. (2007). *Generational Learning Styles*. Retirado em 11 de Setembro de 2014, às 02h40 de http://cdn2.hubspot.net/hub/119076/file-305826149-pdf/Generational_Learning_Styles_Chapter_1.pdf>.
- Cohen, A. (1993). Age and Tenure in Relation to Organizational Commitment: A Meta-Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 14(2), 143-159.
- Conway, M., & Pleydell-Pearce, C. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.

- Cooper-Hakim, A., & Viswesvaran, C. (2005). The Construct of work commitment: Testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131(2), 241-259. doi:10.1037/0033-2909.131.2.241
- Cron, W., Slocum, J., VandeWalle, D., & Fu, Q. (2005). The role of goal on negative emotions and goal setting when initial performance falls short of one's performance goal. *Human Performance*, 18, 55-80.
- Curral, L., & Marques-Quinteiro, P. (2009). Self-leadership and Work Role Innovation: Testing a Mediation Model with Goal Orientation and Work Motivation. *Revista de Psicologia del Trabajo y de Las Organizaciones*, 25(2), 165-176.
- Danko, S. (2003). Nurturing Whole Person Development and Leadership Through Narrative. *Journal of Interior Design*, 29(1-2), 82-96.
- Dastoor, B. R., Sosa-Fey, J., Baumanis, L. O., & Resamond, S. (2010). Organizational Commitment And Work-Related Cultural Values: A Three Country Comparison. *International Journal of Business & Economics Perspectives*, 5(2), 101-114.
- Demir, C., Sahin, B., Teke, K., Ucar, M., & Kursun, O. (2009). Organizational commitment of military physicians. *Military Medicine*, 174(9), 929-935.
- D'Intino, R., Goldsby, M., Houghton, J., & Neck, C. (2007). Self-leadership: A process for entrepreneurial success. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4), 105-120. doi:10.1177/10717919070130040101
- Dunn, M. W., Dastoor, B., & Sims, R. L. (2012). Transformational Leadership and Organizational Commitment: A Cross-Cultural Perspective. *Journal of Multidisciplinary Research (1947-2900)*, 4(1), 45-60.
- Ellyson, L. M., Gibson, J. H., Nichols, M., & Doerr, A. (2012). A Study of Fiedler's Contingency Theory Among Military Leaders. *Allied Academies International Conference: Proceedings of The Academy of Strategic Management (ASM)*, 11(1), 7-11.
- Fields, D. (2002). *Taking the measure of work: A guide to validated scales for organizational research and diagnosis*. California: Sage Publications, 51-53.

-
- Foley Center for the Study of Lives (1997). *Guided Autobiography*. Retirado em 10 de Outubro de 2009, às 16h18 de http://www.sesp.northwestern.edu/docs/guided_autobiograph.pdf
- Força Aérea Portuguesa (2012a). *Plano de Desenvolvimento Sustentado (Operacional) 2012-2018*. Alfragide: Estado-Maior da Força Aérea.
- Força Aérea Portuguesa (2012b). *Relatório de Gestão 2012*. Retirado em 10 de Julho de 2014, às 08h21 de http://fap-webs01.emfa.pt/intra/dffa/conteudos/relatoriosdegestao/relatorio_de_gesto_2012.pdf.
- Força Aérea Portuguesa (2013). *Relatório de Gestão 2013*. Retirado em 10 de Julho de 2014, às 08h21 de http://www.emfa.pt/www/conteudos/relatorio_gestao_2013_v2.pdf
- Frankl, V. (1992). *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press.
- Fu, W., & Deshpande, S. (2012). Antecedents of Organizational Commitment in a Chinese Construction Company. *Journal of Business Ethics*, 109(3), 301-307. doi:10.1007/s10551-011-1128-y
- Gade, P. (2003). Organizational commitment in the military: An overview. *Military Psychology*, 15(3), 163-166.
- Gade, P., Tiggler, R., & Schumm, W. (2003). The Measurement and consequences of military organizational commitment in soldiers and spouses. *Military Psychology*, 15(3), 191-207.
- Glazer, S., & Kruse, B. (2008). The role of organizational commitment in occupational stress models. *International Journal of Stress Management*, 15(4), 329-344. doi:10.1037/a0013135
- Godwin, J., & Neck, C. (1999). The impact of thought self-leadership on individual goal performance. *Journal of Management Development*, 18(2), p. 153.
- Gomes, C. (2006). Competências profissionais para a formação em recreação. Retirado em 5 de Março de 2011, às 15h47 de <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso9/CLGomes.html>
- Griffiths, M., & Macleod, G. (2008). Personal Narratives and Policy: Never the Twain? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 121-143. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00632.x
- Gultekin, Z., Abdan, E., & Kilic, Y. (2012, Maio). A Military Application of Human Capital Management: Military Pilot Turnover. *Proceedings of the Scientific Conference AFASES*, 107-112.

- Hafer, J., & Martin, T. (2006). Job involvement or affective commitment: A sensitivity analysis study of apathetic employee mobility. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 8(1), 2-19.
- Hafsteinsson, L., Donovan, J., & Breland, B. (2007). An Item Response Theory Examination of Two Popular Goal Orientation Measures. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 719-739. doi: 10.1177/0013164406299101
- Hayes, A. (2012). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling*. Ohio: Ohio State University. Retirado em 19 de Fevereiro de 2013, às 00h04 de <http://www.personal.psu.edu/jxb14/M554/articles/process2012.pdf>
- Hayes, A. (2013). Model Templates for PROCESS for SPSS and SAS. Retirado em 20 de Agosto de 2013, às 18h22 de <http://www.afhayes.com/public/templates.pdf>
- Heffner, T., & Gade, P. (2003). Commitment to nested collectives in special operations forces. *Military Psychology*, 15(3), 209-224.
- Herscovitch, L., & Meyer, J. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487. doi:10.1037/0021-9010.87.3.474
- Hiller, N., Day, D., & Vance, R. (2006). Collective enactment of leadership roles and team effectiveness: A field study. *The Leadership Quarterly*, 17, 387-397. doi: 10.1016/j.leaqua.2006.04.004
- Hofstede, G. (1997). *Culturas e organizações – Compreender a nossa programação mental*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holt, R. (1962). Individuality and generalization in the psychology of personality. *Journal of Personality*, 30, 377-404.
- Horowitz, G. (2010). It's Not Always Just About the Grade: Exploring the Achievement Goal Orientations of Pre-Med Students. *Journal of Experimental Education*, 78(2), 215-245. doi:10.1080/00220970903352746

-
- Horrocks, A., & Callahan, J. (2006). The role of emotion and narrative in the reciprocal construction of identity. *Human Resource Development International*, 9(1), 69-83. doi:10.1080/13678860600563382
- Houghton, J. (2000). *The relationship between Self-Leadership and Personality: A Comparison of Hierarchical Factor Structures* (Doctoral dissertation, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, 2000). Retirado em 18 de Junho de 2010, às 08h55 de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-06062000-12260008/unrestricted/etd.pdf>
- Houghton, J., & Neck, C. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-691. doi:10.1108/02683940210450484
- Houghton, J., & Yoho, S. (2005). Toward a Contingency Model of Leadership and Psychological Empowerment: When Should Self-Leadership Be Encouraged? *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4), 65-83.
- Houghton, J., Bonham, T., Neck, C., & Singh, K. (2004). The relationship between self-leadership and personality: A comparison of hierarchical factor structures. *Journal of Managerial Psychology*, 19(4), 427-441. doi:10.1108/02683940410537963
- Jacobson, D. (2009). Why commanders lead: A study in leadership motivations of air force officers. *Dissertation Abstracts International Section A*, 70.
- Javadi, M., Rezaee, M., & Salehzadeh, R. (2013). Investigating the Relationship between Self - Leadership Strategies and Job Satisfaction. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 3(3), 284-289. doi:10.6007/IJARAFMS/v3-i3/178
- Johnson, P., Shull, A., & Wallace, J. (2011). Regulatory focus as a mediator in goal orientation and performance relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 751-766. doi:10.1002/job.701
- Johnson, R., Chang, C., & Yang, L. (2010). Commitment and motivation at work: The relevance of employee identity and regulatory focus. *Academy of Management Review*, 35(2), 226-245.
- Joint Aviation Authorities (JAA) (2001). *Human Performance and Limitations*. Oxford: Jeppesen.

- Karim, N., & Noor, N. (2006). Evaluating the psychometric properties of Allen and Meyer's organizational commitment scale: A cross cultural application among Malaysian academic librarians. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 11(1), 89-101.
- Karrasch, A. (2003). Antecedents and consequences of organizational commitment. *Military Psychology*, 15(3), 225-236. doi:10.1207/S15327876MP1503_05
- Katz-Navon, T., & Goldschmidt, C. (2009). Goal orientations in negotiations: The influence of goal orientations on fixed-pie perceptions and bargaining outcomes. *International Journal of Psychology*, 44(1), 60-70. doi:10.1080/00207590701448012
- Keh, H., Foo, M., & Lim, B. (2002). Opportunity evaluation under risky conditions: The cognitive processes of entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(2), 125-148.
- Konradt, U., Andreßen, P., & Ellwart, T. (2009). Self-leadership in organizational teams: A multilevel analysis of moderators and mediators. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 18(3), 322-346. doi:10.1080/13594320701693225
- Landry, G., Panaccio, A., & Vandenberghe, C. (2010). Dimensionality and consequences of employee commitment to supervisors: A two-study examination. *Journal of Psychology*, 144(3), 285-312.
- Lee, O., Tan, J., & Javalgi, R. (2010). Goal orientation and organizational commitment: Individual difference predictors of job performance. *International Journal of Organizational Analysis*, 18(1), 129-150.
- Maltin, E. (2011). *Workplace commitment and employee well-being: A meta-analysis and study of commitment profiles*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Western Ontario. Retirado em 11 de Julho de 2014, às 18h33 de <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1416&context=etd>
- Manz, C. (1986). Self-leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600.
- Maqsood, A., Hanif, R., Rehman, G., & Glenn, W. (2012). Validation of the Three-Component Model of Organizational Commitment Questionnaire. *FWU Journal of Social Sciences*, 6(2), 135-145.

- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marques-Quinteiro, P., & Curral, L. (2012). Goal Orientation and Work Role Performance: Predicting Adaptive and Proactive Work Role Performance Through Self-Leadership Strategies. *The Journal of Psychology*, 146(6),559-577.
- Marques-Quinteiro, P., Curral, L., & Passos, A. (2012). Adapting the Revised Self-Leadership Questionnaire to the Portuguese Context. *Social Indicators Research*, 108(3), 553-564. doi: 10.1007/s11205-011-9893-7
- Marques-Quinteiro, P., Curral, L., & Passos, A. (23 e 24 de Setembro de 2010). Para além da Auto-gestão: Quando os Líderes Geram Líderes. *Apresentação na Conferência Investigação e Intervenção em Recursos Humanos 2010 – Dilemas de uma sociedade em transformação*. Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, 1-10.
- Mayo, J. (2001). Life Analysis: Using Life-Story Narratives in Teaching Life-Span Developmental Psychology. *Journal of Constructivist Psychology*, 14(1), 25-41.
- McAdams, D. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York, NY US: William Morrow & Co, 19-37.
- McAdams, D. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary framework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321.
- McAdams, D. (1998). The Role of Defense in the Life Story. *Journal of Personality*, 66(6), 1125-1146.
- McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122. doi:10.1037//1089-2680.5.2.100
- McAdams, D. (2006). The Problem of Narrative Coherence. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 109-125. doi:10.1080/10720530500508720
- McAdams, D. (2008). *The Life Story Interview*. The Foley Center for the Study of Lives. Retirado em 10 de Outubro de 2009, às 16h16 de <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/LifeStoryInterview.pdf>

- McAdams, D., & Logan, L. (2004). What is generativity? In E. de St. Aubin, D. P. McAdams, & T-C Kim (Eds.), *The generative society: Caring for future generations* (pp. 15-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- McAdams, D., & Pals, J. (2006). A New Big Five: Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality. *American Psychologist*, *61*(3), 204-217. doi:10.1037/0003-066X.61.3.204
- McAdams, D., Anyidoho, N., Brown, C., Huang, Y., Kaplan, B., & Machado, M. (2004). Traits and Stories: Links Between Dispositional and Narrative Features of Personality. *Journal of Personality*, *72*(4), 761-784.
- McAdams, D., Bauer, J., Sakaeda, A., Anyidoho, N., Machado, M., Magrino-Failla, ... Pals, J. (2006). Continuity and Change in the Life Story: A Longitudinal Study of Autobiographical Memories in Emerging Adulthood. *Journal of Personality*, *74*(5), 1371-1400. doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00412.x
- McAdams, D., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A., & Bowman, P. (2001). When Bad Things Turn Good and Good Things Turn Bad: Sequences of Redemption and Contamination in Life Narrative and Their Relation to Psychosocial Adaptation in Midlife Adults and in Students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(4), 474-485.
- McCullum, D., & Kajs, L. (2009). A Confirmatory Factor Analytic Study of the Goal Orientation Theory of Motivation in Educational Leadership. *Educational Research Quarterly*, *33*(1), 3-17.
- McCrory, P., Cobley, S., & Marchant, P. (2013). The effect of psychological skills training (PST) on self-regulation behavior, self-efficacy, and psychological skill use in military pilot-trainees. *Military Psychology*, *25*(2), 136-147. doi:10.1037/h0094955
- Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, *1*(1), 61-89.
- Meyer, J., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward the general model. *Human Resource Management Review*, *11*, 299-326. doi:10.1016/S1053-4822(00)00053-X

-
- Meyer, J., Becker, T., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: A conceptual analysis and integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991-1007. doi:10.1037/0021-9010.89.6.991
- Meyer, J., Kam, C., Goldenberg, I., & Bremner, N. (2013). Organizational commitment in the military: Application of a profile approach. *Military Psychology*, 25(4), 381-401. doi:10.1037/mil0000007
- Meyer, J., Stanley, D., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 61, 20-52. doi:10.1006/jvbe.2001.1842
- Nascimento, J., Lopes, A., & Salgueiro, M. (2008). Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14(1), 115-133.
- Natarajan, N., & Nagar, D. (2011). Induction Age, Training Duration & Job Performance on Organizational Commitment & Job Satisfaction. *Indian Journal of Industrial Relations*, 46(3), 491-497.
- Nazari, K., & Emami, M. (2012). Antecedents and Consequences of Organizational Commitment. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, 3(9), 484-493.
- Neck, C. (1996). Thought self-leadership: A self-regulatory approach towards overcoming resistance to organizational change. *International Journal of Organizational Analysis*, 4(2), 202-216.
- Neck, C., & Houghton, J. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarquichal factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-691. doi:10.1108/02683940210450484
- Neck, C., & Houghton, J. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270-295. doi:10.1108/02683940610663097
- Neck, C., & Manz, C. (1992). Thought self-leadership: The influence of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 681-699.

- Neck, C., & Manz, C. (1996). Thought self-leadership: The impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. *Journal of Organizational Behavior*, 17(5), 445-467. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199609)17:5<445::AID-JOB770>3.0.CO;2-N
- Neck, C., & Manz, C. (1999). In search of the self-leader soldier: Army leadership in the twenty-first century. *Out-of-the-box leadership: Transforming the twenty-first-century army and other top-performing organizations* (pp. 153-176). US: Elsevier Science/JAI Press.
- Neck, C., Neck, H., Manz, C., & Godwin, J. (1999). 'I think I can; I think I can': A self-leadership perspective toward enhancing entrepreneur thought patterns, self-efficacy, and performance. *Journal of Managerial Psychology*, 14(5-6), 477-501. doi:10.1108/02683949910287912
- Neck, C., Nouri, H., & Godwin, J. (2003). How self-leadership affects the goal-setting process. *Human Resource Management Review*, 13(4), 691-707. doi:10.1016/j.hrmr.2003.11.009
- Ng, J., & Earl, J. (2008). Accuracy in self-assessment: the role of ability, feedback, self-efficacy and goal orientation. *Australian Journal of Career Development*, 17(3), 39-50.
- Ornstein, S., Cron, W., & Slocum, J. (1989). Life stage versus career stage: A comparative test of the theories of Levinson and Super. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 117-133.
- O'Shea, P., Goodwin, G., Driskell, J., Salas, E., & Ardison, S. (2009). The many faces of commitment: Facet-level links to performance in military contexts. *Military Psychology*, 21(1), 5-23. doi:10.1080/08995600802565595
- Payne, S., Youngcourt, S., & Beaubien, J. (2007). A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 128-150. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.128
- Pearce, C., & Manz, C. (2005). The New Silver Bullets of Leadership: The Importance of Self- and Shared Leadership in Knowledge Work. *Organizational Dynamics*, 34(2), 130-140. doi:10.1016/j.orgdyn.2005.03.003
- Pearson, E., & Hartley, H. (1966). *Biometrika Tables for Statisticians*. 1, 137-138. Retirado em 12 de Agosto de 2014 de <http://www.ifsc.usp.br/~lavfis2/FlutEstat.htm>
- Pellico, L. (2007). Narrative Criticism: A Systematic Approach to the Analysis of Story. *Journal of Holistic Nursing*, 25(1), 58-65.

-
- Peterson, R. (1994). A Meta-analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal Of Consumer Research*, 21(2), 381-391.
- Pihl-Thingvad, S. (2014). Is self-leadership the new silver bullet of leadership? Na empirical test of the relationship between self-leadership and organizational commitment. *Management revue*, 25(2), 103-124. doi: 10.1688/mrev-2014-02-Pihl-Thingvad
- Pilati, R., & Laros, J. (2007). Modelos de Equações Estruturais em Psicologia: Conceitos e Aplicações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(2), 205-216.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Lee, J-Y, & Podsakoff, N. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
- Preacher, K. J., Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36(4), 717-731.
- Prussia, G., Anderson, J., & Manz, C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538. doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5<523::AID-JOB860>3.0.CO;2-I
- Rhodes, C., & Brown, A. (2005). Narrative, Organizations and Research. *International Journal of Management Reviews*, 7(3), 167-188.
- Robinson, J., Shaver, P., & Wrigshtman, L. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego: Academic Press, 1-16.
- Robinson, O. (2001). The Idiographic/ Nomothetic Dichotomy: Tracing Historical Origins of Contemporary Confusions. *History & Philosophy of Psychology*, 13(2), 32–39.
- Rose, R. (2001). *Practical Use of the Pilot Personality Profile*. Retirado em 26 de Setembro de 2009, às 21h31 de <http://www.checklistcomplete.com/personalitytraits.htm>
- Roy, K., & McAdams, D. (2006). Second Chances as Transformative Stories in Human Development: An Introduction. *Research in Human Development*, 3(2-3), 77-80.
- Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983). A Longitudinal Test of the Investment Model: The impact on Job Satisfaction, Job Commitment and Turnover of Variations in Rewards, Costs, Alternatives and Investments. *Journal of Applied Psychology*, 68(3), 429-438.

- Shamir, B., Dayan-Horesh, H., & Adler, D. (2005). Leading by Biography: Towards a Life-story Approach to the Study of Leadership. *Leadership*, 1(1), 13-29.
- Silva, C., Gobbi, B., & Simão, A (2004). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais e Agroindustriais*, 7(1), 70-81. Retirado em 05 de Setembro de 2014, às 02h56] de http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf
- Singer, J., & Blagov, P. (2004). *The Integrative Function of Narrative Processing: Autobiographical Memory, Self-Defining Memories, and the Life Story of Identity*. Retirado em 12 de Setembro de 2014, às 12h34 de http://www.self-definingmemories.com/Singer___Blagov__2004_-_The_Integrative_Function_of_Narrative_Processing.pdf
- Singer, J., & Rexhaj, B. (2006). Narrative Coherence and Psychotherapy: A Commentary. *Journal of Constructivist Psychology*, 19(2), 209-217. doi:10.1080/10720530500508944
- Solinger, O., van Olffen, W., & Roe, R. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 70-83. doi:10.1037/0021-9010.93.1.70
- Sousa, J. (2011). *Relação entre satisfação laboral e compromisso organizacional numa empresa de tecnologias de informação*. Dissertação de mestrado integrado não publicada, Universidade do Minho. Retirado em 19 de Maio de 2012, às 15h56 de <http://hdl.handle.net/1822/17747>
- Spector, P. (2006). Method variance in organizational research: truth or urban legend? *Organizational Research Methods*, 9(2), 221-232.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). Retirado em 31 de Outubro de 2013, às 14h37 de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>.
- Stinglhamber, F., Bentein, K., & Vandenberghe, C. (2002). Extension of the three-component model of commitment to five foci: Development of measures and substantive test. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 123-138. doi:10.1027//1015-5759.18.2.123

-
- Tabak, A., Çelik, M., & Türköz, T. (2011). Self-leadership in public sector. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 3(3), 114–133.
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital*. Retirado em em 11 de Setembro de 2014, às 03h13 de <http://media.economist.com/media/pdf/grown-up-digital-tapscott-e.pdf>>.
- Thomae, H. (1999). The nomothetic-idiographic issue: Some roots and recent trends. *International Journal of Group Tensions*, 28(1), 187-215.
- Tremble, T., Payne, S., Finch, J., & Bullis, R. (2003). Opening organizational archives to research: Analog measures of organizational commitment. *Military Psychology*, 15(3), 167-190.
- Tufail, M., Zia, Y., Khan, S., & Irfan, M. (2012). Glance at Organizational Commitment, Antecedents and Consequences (1960-2005). *Journal of Managerial Sciences*, 6(1), 73-91.
- Ursano, R. (Nov.1980). Stress and Adaptation: The Interaction of the Pilot Personality and Disease. In *Aviation Space and Environmental Medicine*. Retirado em 26 de Setembro de 2009, às 21h31 de <http://www.checklistcomplete.com/personalitytraits.htm>
- Utman, C. (1997). Performance Effects of Motivational State: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1(2), 170-182.
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.
- Wallace, J., Little, L., & Shull, A. (2008). The moderating effects of task complexity on the relationship between regulatory foci and safety and production performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(2), 95-104. doi:10.1037/1076-8998.13.2.95
- Wan Ismail, W., Mohamad, N., Hussain, G., Rashid, S., & Rashid, M. (2011). Organizational commitment as mediator of charismatic leadership to model subordinates' performance and satisfaction. *International Journal of Academic Research*, 3(6), 379-385.
- Watson, A., Meade, A., Surface, E., & VandeWalle, D. (2007, April). *Are Goal Orientation comparisons appropriate between American and Korean Groups?* Paper apresentado no 22nd Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New York.
- Watson, T. (2009). Narrative, life story and manager identity: A case study in autobiographical identity work. *Human Relations*, 62(3), 425-452. doi:10.1177/0018726708101044

- Williams, S. (1997). Personality and self-leadership. *Human Resource Management Review*, 7(2), 139-155. doi:10.1016/S1053-4822(97)90020-6
- Xu, L., & Bassham, L. (2010). Reexamination of factor structure and psychometric properties of the Three-Component Model of organizational commitment. *North American Journal of Psychology*, 12(2), 297-311.
- Yen, C., Yu, C., & Chiu, F. (2009). The influence of regulatory fit on persuasion under different military operations: The moderating effects of need for cognition. *Military Psychology*, 21(3), 396-411. doi: 10.1080/08995600802574654
- Zilber, T., Tuval-Mashiach, R., & Lieblich, A. (2008). The Embedded Narrative: Navigating Through Multiple Contexts. *Qualitative Inquiry*, 14(6), 1047-1069. doi:10.1177/1077800408321