

REVISTA DE PSICOLOGIA MILITAR

N.º 23 – 2014

PP. 157 a 184

DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE PESSOAL E DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS EM CONTEXTO MILITAR. UM ESTUDO LONGITUDINAL DOS SEIS MESES INICIAIS DO SERVIÇO MILITAR

Bruno Miguel Santos Silva³¹, Inês Nascimento³²

Resumo

A presente investigação teve como objetivo aferir o desenvolvimento da identidade pessoal bem como de competências transversais em contexto militar. Para isso, procurou-se verificar que diferenças surgiram, em termos do perfil identitário e de competências dos militares a partir de um traçado metodológico longitudinal, intervalado a seis meses. Procurou-se, igualmente, perceber quais os aspetos apresentados pelos participantes como os mais significativamente positivos e negativos da experiência. Os resultados obtidos mostram uma diminuição significativa da perceção negativa de si e do mundo bem como uma acentuação da perceção positiva de si e do mundo do primeiro para o segundo momento de avaliação e, também, um aumento significativo das competências pessoais percebidas pelo militar. Por último, o desenvolvimento profissional e a vivência social constituíram os aspetos indicados como mais positivos, ao passo que aspetos relacionados com a condição militar, mais concretamente, o facto de estarem deslocados da sua área de residência, se apresentou como o aspeto negativo mais frequentemente assinalado.

Palavras-chave: Desenvolvimento pessoal; Competências transversais; Serviço militar.

Abstract

This research aimed to assess the development of personal identity as well as of the soft skills in the military context. For this, we sought to verify what differences emerged in terms of the identity and skills profile of the military from a longitudinal research plan, with a lapse of six months between the two evaluation moments. We tried also to understand which aspects participants pointed out as the most significant positive and negative experience. Results show a significant decrease in negative perception of themselves and of the world as well as an accentuation of the positive perception of themselves and of the world from the first to the second time of assessment. There is also a significant increase in perceived personal skills by the military. Finally, professional development and social life were the most positive aspects indicated, whereas aspects related to the military

31 Mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

32 Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

condition, more specifically, the fact that they are displaced from their area of residence, has appeared as the most frequently reported negative aspect.

Keywords: *Personal development; Soft skills; Military service.*

INTRODUÇÃO

Tendo em conta a abolição do serviço militar obrigatório (SMO) no ano de 2004 e ao mesmo tempo que o Exército Português é dos poucos a nível mundial, e talvez o único a nível Europeu, que não permite a profissionalização da classe de praças, (Classe base) podendo apenas permanecer entre “fileiras” atualmente pelo período máximo de sete anos, o seu efetivo é apenas “alimentado” pelos jovens, homens e mulheres entre os 18 e os 24 anos de idade, que se voluntariam inicialmente para o curso de formação de praças (CFP) e, caso seja ultrapassado com sucesso, para o exercício de funções numa unidade militar. Assim sendo, procurou-se obter-se um “retrato”, o mais fiel possível, do impacto que as práticas desta instituição têm no desenvolvimento da identidade e das competências transversais destes voluntários, nos seis meses iniciais do serviço militar em regime de voluntariado/contrato, (RV/RC) numa tentativa de explorar o velho “mito” de que no serviço militar se “fazem” Homens. Sendo o contexto militar, um contexto muito particular e específico, é expectável que a presente investigação contribua para uma melhor caracterização desta população ainda muito pouco estudada, tanto em termos das mudanças que ocorrem ao nível da perceção de si e do mundo, bem como do conjunto de saberes-ser, saberes-estar e saberes-fazer, passíveis de serem adquiridos e desenvolvidos entre fileiras no Exército Português.

Recorrendo à conceptualização do desenvolvimento psicossocial em oito estádios proposta na década de 40 por Erik Erikson, será abordado o estádio da Indústria *versus* Inferioridade, (quarto estádio) na medida em que marca o início de uma perceção mais positiva ou negativa do sujeito competente e os quinto e sexto estádios respetivamente, Identidade *versus* Confusão da Identidade e Intimidade *versus* Isolamento, já que, tendo como referência as idades habituais nos processos de recrutamento e seleção no curso de formação de praças do Exército Português, (no intervalo entre os 18 e os 24 anos) se pressupõe que seriam as tarefas desenvolvimentais mais ativas nos indivíduos que compuseram a amostra. Relativamente às competências transversais, serão abordados tópicos com vista à sua definição e diferenciação (por comparação às competências ditas específicas), procurando-se explorar alguns contributos teóricos que possibilitam uma

melhor compreensão da sua forma de aquisição, desenvolvimento e auto-reconhecimento. Para os leitores que estejam menos a par da realidade militar, será efetuada uma breve caracterização dos seis meses iniciais do serviço militar efetivo colocando-se a tónica nas potencialidades deste período em termos da aquisição de competências gerais. Seguir-se-á a descrição do plano metodológico da investigação de dominante quantitativa mas que também integrou uma vertente qualitativa, e, por último, serão apresentados e discutidos os resultados da investigação, e expostas as conclusões e reflexões finais.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Identidade Pessoal

Segundo Erikson (1971, 1976) o ciclo vital pode ser dividido em oito estádios distintos³³, sendo que para cada um deles é esperada uma resolução mais positiva ou mais negativa da “crise” psicossocial que lhe está associada, sendo a qualidade dessas mesmas resoluções, um preditor implícito da qualidade da resolução das tarefas de desenvolvimento subsequentes. Assim, a resolução mais positiva do quarto estágio previsto por Erikson, (*Industria versus Inferioridade*) cuja tarefa desenvolvimental prende-se, essencialmente, com o desenvolvimento do sentido de competência aplicado, principalmente, no contexto escolar e/ou de aprendizagem, marca o início da interiorização quanto ao comportamento competente tendo como referência os atores sociais proximais (colegas de turma). Neste estágio, ao nutrir o sentimento de competência, ou indústria, aspeto fundamental para a construção de uma identidade salutar, o indivíduo, psicologicamente, integra a noção de que “já é um progenitor rudimentar e que deve começar a ter algo de um trabalhador e provedor potencial, antes de tornar-se um progenitor biológico” (Erikson, 1976, pp.124). Deste modo, uma resolução mais positiva desta tarefa psicossocial é determinante para uma exploração espontânea, sem receios de fracasso, da sua identidade pessoal e do mundo que o rodeia, no estágio seguinte cujo foco é dirigido à exploração, amadurecimento e estabilização (parcial) da identidade pessoal.

No quinto estágio, (*Identidade versus Confusão de papéis*) com a entrada na puberdade o jovem terá de atingir essencialmente, três objetivos: 1) a exploração e o

³³ Os oito estádios identificados por Erikson (1971, 1976) são os seguintes: *Confiança Básica versus Desconfiança básica* (1.º Estádio), *Autonomia versus Vergonha e Dúvida* (2.º Estádio), *Iniciativa versus Culpa* (3.º Estádio), *Industria versus Inferioridade* (4.º Estádio), *Identidade versus Difusão de Identidade* (5.º Estádio), *Intimidade versus Isolamento* (6.º Estádio), *Generatividade versus Estagnação* (7.º Estádio), *Integridade versus Desespero* (8.º Estádio).

investimento numa possível carreira profissional; 2) a interiorização e uso de valores próprios; 3) o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória (Erikson, 1971; 1976). Para além disto, interiorizando as mudanças repentinas do seu corpo e a maturação genital, surge uma preocupação exacerbada com a sua auto e hétero-imagem, bem como das suas habilidades técnicas, sociais, amorosas etc. O outro, mais do que em qualquer outro estágio, adquire um estatuto de referência, e o *feedback* que produza acerca do Eu auxiliará progressivamente o indivíduo em termos de autoconhecimento e construção da sua identidade (*ibidem*).

Por esta altura, o jovem adulto, tendo-se apropriado das ferramentas essenciais para vingar no cada vez mais exigente mercado de trabalho, bem como, adquirindo uma perceção mais clara e funcional do seu perfil pessoal e ainda das experiências a que aspira para o futuro, reúne as condições essenciais para progredir para o estágio seguinte, ou seja, para o estágio Intimidade *versus* Isolamento. Neste estágio, a palavra de ordem é o compromisso. Considerar-se-á uma resolução positiva quando o jovem adulto encontrar/descobrir o(s) grande(s) objectivo(s) para a sua vida. Este foco, em um ou mais projetos pressupõe um interrelacionamento das várias dimensões de vida do sujeito, em que as relações amorosas, a vocação, a moral e a cidadania etc. adquirem um estatuto na vida do sujeito com uma estrutura e prioridades bem definidas. É como que encontrar ou mesmo descobrir ao longo deste estágio uma causa, ou melhor, “a sua causa” dentro dos limites e contornos impostos pela sua cultura, bem como dos limites e prioridades impostas a si próprio. Quando estas qualidades não emergem durante este período, tal indica que o jovem adulto ainda não encontrou o “seu sentido” para a vida, podendo desencadear-se um fechamento em si e um “sentimento de isolamento” que, pode levá-lo a praticar relações interpessoais estereotipadas e sem sentido ético, que são características do estágio anterior (Erikson, 1971;1976).

O Prolongamento da Adolescência e a Adultez Emergente

Ao tentar enquadrar no quinto estágio as transformações que as sociedades modernas (industrializadas) estariam a atravessar, Erikson (1971) antecipava a importância dos jovens beneficiarem de um prolongamento da sua adolescência com o intuito de melhor se adaptarem à sua cultura, e assim, construírem um perfil identitário mais ajustado e capaz de integrar de forma mais consistente os papéis de adulto. Erikson (1971) referiu-se a este prolongamento da adolescência como um período de *moratória* psicossocial.

Erikson antevia, assim, no seu modelo teórico o que décadas mais tarde, viria a

ser conceptualizado como "adulter emergente". Traduzindo-se num retardamento da transição para a vida adulta fruto, em larga medida, das novas exigências da vida social, este novo e distinto período de vida constitui-se como uma fase, simultaneamente, de exploração, mudança e de consolidação das diferentes dimensões que compõem a identidade pessoal, principalmente nas sociedades ocidentais industrializadas. Segundo Arnett (2000; 2001; 2004) este período situa-se, sensivelmente, entre os 18 e os 25 anos de idade, podendo prolongar-se até aos 30, adquirindo, deste modo, um carácter normativo no desenvolvimento humano numa altura específica do ciclo vital.

Através dos seus trabalhos de investigação com adultos emergentes, Arnett (2004) enumerou os cinco aspetos principais que caracterizam esta fase: a) É uma fase em que é mantida a exploração da identidade pessoal, mas agora, mais voltada para as dimensões do trabalho e do amor; b) Aparece marcada pela instabilidade e pela ansiedade, na medida em que as explorações levadas a cabo pelo jovem pressupõem a mudança de empregos, de residência, de par romântico, entre outras; c) É uma fase em que o jovem vive centrado nele próprio, despendendo o mínimo de responsabilidade sobre os outros; d) Trata-se de uma fase de transição, na qual os jovens não se sentem ainda adultos e, ao mesmo tempo, também já não são mais adolescentes; e) Os jovens sentem-se ainda na fase das oportunidades e das possíveis transformações, a cujo acesso a classe social a que pertencem e o seu suporte familiar se mostram importantes fatores de influência.

A este nível, mostram-se mais favorecidos os jovens de classe social alta e média alta pelo facto de terem acesso a maior conjunto de alternativas e experiências num ambiente familiar mais disponível e com expectativas mais altas (Gonçalves, 2006). Um outro estudo, levado a cabo por Arnett (2001) junto de indivíduos de três faixas etárias diferentes (13-19 anos, 20-29 anos, 30-55 anos), permitiu perceber que os marcadores pessoais da transição para a idade adulta, se centravam mais em tarefas relacionadas consigo mesmo (na linha de um certo individualismo) sendo elas (1) assumir as responsabilidades e consequências dos seus atos, (2) tomar decisões baseando-se apenas em crenças e valores próprios, independentemente da família e amigos, (3) estabelecer uma relação horizontal com os seus pais, (4) atingir a autonomia financeira, e (5) Deixar de viver com os pais.

Em suma, a adulter emergente é uma fase culturalmente construída, não universal e imutável, na qual o jovem se propõe a explorar de um modo mais autónomo e independente, em especial as dimensões do trabalho e do amor (Arnett, 2001, 2004; Coté, 2006) esperando obter experiências que lhe permitam tomar decisões e assumir

determinados padrões de vida em função de um maior conhecimento de si e do mundo que o rodeia, no sentido de garantir uma adaptação mais afetiva e promissora na cultura em que está inserido.

Quando se pensa nas tarefas de desenvolvimento psicossocial da identidade dos jovens na fase da adolescência, como propõe Erikson, ou na fase da adultez emergente tal como Arnett e Coté, parece tornarem-se evidentes os potenciais das experiências vividas no exército, no processo de exploração e transformação pessoal dos jovens. Trata-se, afinal, de um contexto institucionalizado, ou seja, estruturado e com as "regras de jogo" bem definidas, que lhes permite resolverem a crise de identidade que estão a vivenciar no momento, bem como completarem as tarefas de construção da identidade não resolvidas com sucesso no passado, num clima de segurança e de relativa tolerância, permitindo-lhes, desta forma, uma exploração de si, das suas qualidades, bem como do seu mundo social (Coté, 2006). Neste sentido, a escolha e não a obrigatoriedade de integrar as fileiras que caracterizou o serviço militar até ao ano de 2004, insere-se, num certo sentido, num processo de autosocialização no âmbito do qual os jovens fazem as suas opções, agem e avaliam as consequências das suas ações em termos de sua identidade, rumo às responsabilidades da vida adulta, tendo como referência esse contexto social específico em que estão inseridos (Heinz, 2002).

Competências Pessoais: uma Aceção na Polisssemia

Génese e Caraterização do Conceito de Competência

O conceito de "Competência", emergiu, essencialmente, ao longo das últimas décadas, fruto da evolução instrumental tecnológica, da mobilidade do emprego e do desemprego (Rey, 2002) bem como a partir da adesão dos empregadores ao movimento de reconceptualização da atividade de trabalho e das práticas de gestão dos Recursos Humanos, sobrepondo-se ao conceito das qualificações (Parente, 2003). Nestes quadros, a escolaridade passou a não ser o critério por excelência, sendo mais valorizada a capacidade de mobilizar os diferentes recursos, pessoais inatos e adquiridos em situação de trabalho (*ibidem*). No mercado de trabalho atual, com o enriquecimento e alargamento das tarefas em contexto profissional, os trabalhadores passaram a acumular um capital de competências passíveis de serem transferíveis para outros postos de trabalho, garantindo-lhes assim uma melhor gestão da sua mobilidade profissional e, conseqüentemente, da sua empregabilidade (Guichard & Huteau, 2002; Michael *et al.*, 1999).

Quanto à sua definição, o conceito de competência é um dos que, atualmente, ainda carece de algum consenso quanto ao seu significado dado o seu caráter polissêmico (Hoffmann, 1999; Stroobants, 2006). Outra das razões para o desacordo em torno da noção de competência prende-se com a sobreutilização do conceito nas mais variadas perspetivas e áreas disciplinares, tais como na psicologia, no mundo empresarial, na política, bem como na educação/formação (Cardoso, *et al.*, 2006; Boterf, 2003).

A partir da revisão bibliográfica, encontra-se inúmeras tentativas de definição do conceito. De um modo geral, a competência é concebida como a capacidade de mobilizar os saberes, saber ser e o saber fazer (Stroobants, 2006), embora tal como defende o autor, esta definição não é capaz de captar a complexidade do conceito de competência, já que esta, especialmente em contexto profissional ou formativo, não está somente dependente da ação do próprio sujeito. Por outro lado, é de salientar a componente interna, o não visível e, por conseguinte, o mais ligado à singularidade do sujeito, não reduzindo o conceito de competência à postulação de um poder externo e/ou observável (Rey, 2002; Parente 2003). Por sua vez, esta componente interna é caracterizada pelo seu caráter tácito, remetendo-nos para a dimensão não formal das competências, na medida em que derivam de processos de aprendizagem não formais e, por consequência, não reconhecidas, efetivando-se uma separação com a dimensão formal das competências, que qualifica e certifica o sujeito como competente (Parente, 2003). Exemplo deste caráter tácito das competências, reside também numa dimensão ética e cívica, em que de uma forma implícita e não certificada ou formalizada se repercute nas ações de trabalho (*ibidem*).

Antes de mais, etimologicamente, competência é um termo que deriva do latim, *competens* e que significa “o que vai com, o que é adaptado a” (Boterf, 2003). Assim sendo, o mesmo autor foca a plasticidade do próprio conceito, na medida em que perceciona a competência como algo que não preexiste à situação de trabalho e ao mesmo tempo, remete para um contexto particular ou seja, a competência só se efetiva ao mais alto nível em contexto real de trabalho. Castro (2007) acrescenta o caráter reflexivo que caracteriza o individuo competente, bem como a autonomia, no que respeita à regulação das próprias emoções, gestão dos recursos pessoais e recursos externos e, finalmente, o caráter de transferibilidade e de imprevisto face a uma situação inédita. Assim sendo, o conceito constitui-se a partir de uma abordagem combinatória, em que as ações do sujeito competente, com os seus conhecimentos, habilidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais, etc. se articulam com um conjunto de

recursos do seu meio (Boterf, 2003; Parente 2003).

Posto isto, assumindo os contributos de vários autores, considera-se, neste estudo, que o conceito de competência poderá ser definido como um conjunto integrado e estruturado de conhecimentos e de saberes (saber fazer, saber ser e saber transformar-se) a que o sujeito terá que recorrer e mobilizar para a resolução das tarefas com que é confrontado ao longo da sua vida, assumindo uma consciência crítica das suas potencialidades e recursos, bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, com vista à realização de projetos viáveis nas várias dimensões da sua existência (Gonçalves, 2000).

Aquisição, Desenvolvimento e (Auto)Reconhecimento de Competências

Como salienta Boterf (2003), a competência para além de ser um construto operacional é também um construto social, daí a necessidade dessas mesmas competências serem validadas e reconhecidas.

Em contextos formais de aprendizagem, a competência é reconhecida a partir de uma qualificação atribuída, que habilita supostamente o sujeito a agir com competência (*ibidem*). Contudo, a aquisição e o desenvolvimento de competências não se contextualiza somente sobre uma dimensão formal em termos da aprendizagem. Por seu turno, a família, o trabalho, os tempos de lazer, que se traduzem em situações reais da sua existência, são também considerados como contextos promotores do desenvolvimento de competências, ainda que numa modalidade informal (Boterf, 2003; Parente, 2003; Oliveira & Holland, 2007). Nestes contextos informais, embora o reconhecimento esteja igualmente dependente do julgamento de terceiros (Boterf, 2003; Parente, 2003), considera-se que o autoreconhecimento adquire aqui um papel relevante, tanto na definição do seu autoconceito, bem como no desenvolvimento de (novas) competências (Parente, 2003; Boterf, 2003).

Embora o autoreconhecimento não se traduza numa consciência objetiva dos saberes detidos pelos sujeitos, principalmente naqueles com baixos níveis de escolaridade e de qualificação, (Parente, 2003) uma autoimagem positiva e evolutiva constitui um pré-requisito ao desenvolvimento de (novas) competências, já que, “o profissional mobiliza os seus recursos não só em função de uma representação operatória da situação, mas também em função da representação que tem de si mesmo” (Boterf, 2003). Assim, é de valorizar o reconhecimento e a validação das competências em contexto de trabalho, na medida em que contribuem para a construção de novas competências ou de adaptação a novas situações (*ibidem*).

Sistematizando, a competência resulta de um processo dinâmico que se desenvolve ao longo de um percurso ou de uma trajetória de vida, onde através das suas experiências (pessoais e profissionais), dos seus estudos, atividades e projetos, bem como por aspetos operacionais, afetivos e intelectuais se podem traduzir num determinado desempenho (Pires, 2000).

Competências Específicas versus Competências Transversais

No sentido de estabelecer a diferença entre as competências mais técnicas ou específicas ou ainda chamadas de *hard-skills* e as competências transversais, ou reconhecidas como *soft-skills*, serão aqui assumidas as contribuições de vários autores que se têm debruçado sobre esta temática.

Entende-se por competências técnicas aquelas que são normalmente utilizadas em situações específicas e determinadas previamente, situando-se mais na linha das abordagens comportamentais. Para além disso, são geralmente baseadas em ideologias e/ou em valores de referência reforçando o cunho de determinado perfil profissional (Pires, 2000).

Por seu turno, as competências transversais remetem para uma multiplicidade de contextos onde, por ventura, foram adquiridas/desenvolvidas e, ao mesmo tempo, onde poderão ser aplicadas. Se o carácter contextual é um dos atributos que caracteriza o conceito de competências (Boterf, 2004; Rey, 2002), considera-se que as competências transversais gozam de um estatuto mais amplo e transferível no que respeita ao contexto, ou seja, quanto maior for a especificidade da competência, maior será também a especificidade em termos do contexto onde poderá aplicada, diminuindo drasticamente a possibilidade de essa mesma competência ser transferível para outro contexto profissional.

Boterf (2004) deixa, no entanto, um apelo à precaução no que diz respeito à denominação de transferibilidade na medida em que defende que esta é mais uma consequência do que uma característica: "Transferir é reintegrar uma aprendizagem numa situação diferente daquela em que se produziu" (Boterf, 2004, p.57), logo, este carácter de transferibilidade implica igualmente que o sujeito seja capaz de reproduzir essa mesma competência numa situação ou contexto diferente daquele em que a tenha adquirido ou desenvolvido.

Posto isto, é sabido que no âmbito da formação militar inicial são transmitidos conhecimentos relacionados com as dimensões do saber-ser, saber-estar e saber-fazer, como objetivo destes se converterem em competências de cariz transversal e que

acompanharão o perfil do militar em início de carreira até ao final dos anos de contrato permitidos, podendo estas ser transferidas para outro qualquer contexto profissional, incluindo os do mercado de trabalho civil. Por outro lado, embora se considere que o desenvolvimento de competências transversais se inicie em contexto familiar e, posteriormente, em contexto escolar e formativo, estas, têm como objetivo final uma hábil integração num posto de trabalho, independentemente da função a desempenhar, área ou setor do mercado de trabalho. Por sua vez, o Exército ao recrutar voluntários, maioritariamente sem experiência profissional e dado também a sua faixa de idades e estatuto desenvolvimental, faz jus à sua tradição de formar homens e mulheres, incutindo desde o dia de incorporação competências essenciais para o bom funcionamento e cumprimento dos deveres militares, bem como do desenvolvimento de uma conduta ética, cívica e profissional na sociedade que fazem parte.

Caracterização dos Seis Meses Iniciais de Serviço Militar (Praças em Regime de Voluntariado/Regime de Contrato) e Competências Pessoais

O dia de incorporação no Exército Português, no âmbito de um curso de formação de praças, é o primeiro dia de uma formação inicial que se desdobra em duas fases distintas, com uma duração total de 12 semanas. A instrução básica (recruta) tem uma duração de cinco semanas e incide, especialmente, no desenvolvimento de competências específicas do contexto militar, tais como o treino de ordem unida, ginástica militar, uniformes, postos, treino de tiro com espingarda automática G3, orientação geográfica e sobrevivência. Se, no final desta fase, os instruendos obtiverem uma classificação positiva, são reconhecidos como os novos soldados de Portugal, onde familiares e amigos são convidados a testemunhar o seu compromisso com a Pátria na cerimónia do Juramento de Bandeira.

De seguida, é-lhes ministrada a formação complementar que tem uma duração de sete semanas e incide, especialmente, no ensinamento e treino de técnicas individuais de combate. Terminada a formação inicial, os soldados que obtiveram aproveitamento são mobilizados para outras unidades a fim de receberem instrução, desta feita relativa à função/especialidade. Esta fase da especialidade tem, igualmente, uma duração de sete semanas durante as quais os militares adquirem competências técnico-militares inerentes à arma que representam e/ou especialidade que irão exercer, habilitando o instruendo para um conjunto de cargos que compreendem funções e tarefas similares e cujo exercício exige algumas competências semelhantes.

Ultrapassadas estas fases de instrução e formação, os militares são distribuídos pelas unidades alocadas por todo o território nacional, tendo em conta critérios como as carências das próprias unidades, as classificações no final da especialidade e a escolha do próprio militar.

Assim sendo, considera-se que para além do Exército ser um contexto profissional, este possui inúmeras especificidades que o tornam propício à exploração, experimentação e desenvolvimento de competências que serão úteis para a vida e, ao mesmo tempo, um contexto de tal forma estruturado que obriga a uma automonitorização constante de uma boa parte dessas mesmas competências, sendo esta, talvez, a maior diferença comparativamente a um contexto profissional do mercado de trabalho civil. Deste modo, ao apropriarem-se de uma ética tecnológica e ao terem a oportunidade de experienciar sentimentos de confiança e de autonomia, abre-se a estes jovens o caminho para o desenvolvimento de uma perceção de si mais definida e diferenciada, proporcionando-lhes uma participação cooperativa e produtiva na vida adulta e, por consequência, a resolução das crises psicossociais que, porventura, estarão a vivenciar (Erikson, 1976).

Tendo em conta os dados da literatura atrás expostos e o conhecimento do modo de funcionamento da instituição militar durante o período de recruta, definiram-se as seguintes questões de investigação:

(1) Será que a participação durante seis meses em atividades do Exército Português, influencia positivamente o desenvolvimento da identidade?

(2) Será que o contexto militar nos seis meses iniciais é promotor do desenvolvimento da identidade?

(3) Será que há variações na perceção de competência pessoal em função do grau de desenvolvimento da identidade?

II. MÉTODO

Participantes/Procedimento

Participaram na presente investigação militares que integraram as fileiras do Exército Português no ano 2011, mais concretamente os militares incorporados no primeiro turno na Escola Prática de Serviços (EPS), na Escola de Tropas Paraquedistas (ETP) e terceiro do turno no Regimento de Artilharia nº 5 (RA5). Constituíram a amostra no primeiro momento (M1) de recolha de dados 380 militares, 326 dos quais do sexo masculino (85.79%) e 54 do sexo feminino (15.21%), com idades entre os 18 e os 25 anos ($M=20$

anos, $DP=1,82$), Inquiridos no dia de incorporação ou seja, no 1.º dia de serviço militar.

Dos 380 participantes iniciais, mantiveram-se no exército durante os seis meses seguintes 245 militares que integraram a amostra (final) do segundo momento, (M2) com idades que variam, igualmente, entre os 18 e os 25 anos ($M=20$, $DP=1,75$). Relativamente ao género, esta segunda amostra é constituída por 213 militares do sexo masculino (86.9%) e 32 do sexo feminino (13.1%). No que respeita à escolaridade, predomina na amostra a formação de nível secundário (53,9%) seguida do 3.º ciclo do Ensino Básico (41,1%). As ocupações anteriores mais representadas na amostra foram a de "estudante" (43%), seguindo-se os "trabalhadores dos serviços pessoais, proteção civil, segurança e vendedores", (17%) seguida de "desempregado" (12%).

Instrumentos

No M1 da investigação, foram recolhidos através de um questionário os seguintes dados sociodemográficos: nome, idade, sexo, número de irmãos, algum irmão integrado ou não no Exército, escolaridade, curso/área de estudos, possui formação profissional, profissão/ocupação anterior, especialidade militar em que se alistou, local de residência, contactos e profissão da mãe e do pai. No M2, para além da identificação do participante (tendo em vista o emparelhamento dos dados), foi solicitada a indicação da especialidade militar atribuída e a atualização de contactos e residência. A este questionário pós-teste foram, ainda, adicionadas três questões. A primeira acerca do grau de satisfação do participante com as diferentes fases da instrução/prontidão - Recruta, Instrução complementar, Especialidade e Serviço efetivo (escala de resposta de tipo *likert* em que 1=Nada satisfeito e 5=Totalmente satisfeito). A segunda, referia-se à intenção do militar renovar contrato com o Exército (1=É minha intenção; 2=Ainda não sei bem; 3=Não é minha intenção). Já a terceira questão, convidava o participante a pronunciar-se acerca dos aspetos mais significativamente positivos e negativos da sua experiência militar, até um máximo de cinco por valência.

Para avaliar o estatuto de identidade dos militares em função do seu desenvolvimento psicossocial recorreu-se ao *Erikson Psychological Inventory Scale* (EPSI)³⁴. Trata-se de um inventário elaborado por Rosenthal, Gourney e Moore (1981),

³⁴ Este inventário de autoresposta é constituído por 72 itens, organizados em seis subescalas que avaliam os seis primeiros estádios da teoria psicossocial de Erikson: confiança *versus* desconfiança básica; autonomia *versus* vergonha e dúvida; iniciativa *versus* culpa; indústria *versus* inferioridade; identidade *versus* confusão de identidade; e, intimidade *versus* isolamento. Cada subescala é constituída por 12 itens, em que seis itens correspondem a uma resolução positiva e os restantes seis a uma resolução mais negativa da respetiva "crise" psicossocial. O intervalo de resposta a cada item varia entre 1 ("quase nunca é verdade") e 5 ("quase sempre é verdade") numa escala de *Likert*.

tendo sido validado e adaptado à população portuguesa por Silva, (2002). A análise dos dados foi realizada com recurso ao SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 17.0.

Inicialmente foram estimados os valores de α de Cronbach das subescalas que compõem o inventário em ambos os momentos (M1 e M2) e comparados com os valores que resultaram da adaptação da escala para a população Portuguesa por Silva, M. (2002). Tendo sido encontrados valores de α pouco aceitáveis, decidiu-se realizar uma análise fatorial exploratória que permitiu identificar dois fatores teoricamente não interpretáveis à luz da conceptualização dos estádios de desenvolvimento da identidade psicossocial de Erikson. Dos 72 itens que constituíam a escala original, ficaram apenas 40 itens³⁵. Considerando o conteúdo específico dos itens que saturaram nos dois fatores que emergiram, decidiu-se nomear o primeiro fator como "perceção negativa de si e do mundo" e o segundo fator como "perceção positiva de si e do mundo".

Para a avaliação das competências pessoais percebidas foi construída uma escala de autorresposta para efeitos desta investigação, por Nascimento e Silva (Silva, 2012). A sua construção e a seleção de itens incluídos nesta nova escala efetuou-se a partir de escalas de competências já existentes, tais como a *Escala de competências transversais dos licenciados, Tecminho* (Cardoso, Estevão & Silva, 2006), *Employability Skills 2000+* (Conference Board of Canada, 2000) e *Lista de Competências, pessoal operário e auxiliar* (SIADAP).

É constituída por 77 itens que avaliam o nível global de competência através de uma escala de *likert* variando entre 1 ("Aspeto nada desenvolvido em mim") e 5 ("Aspeto extremamente desenvolvido em mim"). Na construção da escala, procurou-se contemplar diferentes dimensões da competência geral, bem como competências que geralmente, fazem parte do perfil de um militar do Exército. Após uma análise de componentes principais, baseada nos valores de variância explicada e no *scree plot*, optou-se pela solução de apenas um fator. Posteriormente, para se alcançar parcimónia na avaliação das competências pessoais percebidas e homogeneizar a medida, foram retidos apenas os itens com valor de saturação superior a 0.40 bem como os que apareciam associados ao fator nos dois momentos (pré e pós-teste). Deste modo, dos 77 itens que constituíam a escala original, foram retidos 71 itens, agrupados num só fator, explicando 32.59% da variância total.

³⁵ Foram eliminados todos os itens cujo valor de saturação era inferior a 0.40, tendo sido retidos apenas os itens comuns aos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste).

III. RESULTADOS

Resultados de Natureza Quantitativa

Os resultados das análises estatísticas prévias realizadas com as respostas dos militares à escala de Desenvolvimento Psicossocial anteriormente descritos implicaram que a investigação deixasse de poder continuar a manter-se focada na avaliação da identidade pessoal e tivesse que passar a atender às novas dimensões emergentes, ou seja, a perceção de si e do mundo nas suas duas valências (positiva e negativa). Deste modo, tendo-se tornado inviável a respostas às questões de investigação antes definidas assumiram-se as seguintes novas questões de investigação: (1) Será que a participação durante seis meses em atividades do Exército Português, influencia positivamente o desenvolvimento das perceções de si e do mundo? (2) Será que o contexto militar nos seis meses iniciais é promotor do desenvolvimento da perceção da competência global? (3) Será que há variações na perceção de competência pessoal em função do grau de “perceção negativa de si e do mundo”? (4) Será que há variações na perceção de competência pessoal em função do grau de “perceção positiva de si e do mundo”?

Apresentam-se, de seguida, os principais resultados encontrados relativamente às mesmas.

Para a comparação de médias entre o M1 e o M2 das perceções de si e do mundo, foi utilizado o teste t de Student para amostras emparelhadas. Foram encontradas diferenças significativas, nas médias entre os dois momentos [$t_{(243)}=28.06$, $p<.001$] tanto em relação à “perceção negativa de si e do mundo”, como em relação à “perceção positiva de si e do mundo” [$t_{(243)}=-4.23$, $p<.001$].

Quadro 1

Média e respetivo desvio padrão da perceções
(positivas e negativas) de si e do mundo

Fatores		M1	M2
Perceção negativa de si e do mundo	M	3.73	2.23
	(DP)	(0.49)	(0.48)
Perceção positiva de si e do mundo	M	3.94	4.07
	(DP)	(0.45)	(0.44)

Estes resultados evidenciam a ocorrência de uma diminuição da "percepção negativa de si e do mundo" e, em simultâneo, um aumento da "percepção positiva de si e do mundo" do primeiro para o segundo momento, o que, de alguma maneira, permite concluir que o contexto militar nos seis meses iniciais foi promotor de modificações positivas em termos da percepção de si e do mundo, assumindo-se que a integração numa instituição social, como o Exército, teve uma influência positiva no processo de ressíntese destes elementos de identidade pessoal. Segundo Erikson (1976, p.184-185), a integração na vida militar constitui-se como uma instituição encorajadora de tal iniciativa, apaziguando a culpa que o sujeito poderá sentir, assegurando "o desenvolvimento no iniciado de um grau ótimo de obediência, com um sentimento máximo de livre escolha e solidariedade". Assim sendo, considera-se que a integração e permanência durante seis meses no exército ao possibilitar a experimentação de novos papéis, novas experiências, novos limites, bem como o estabelecimento de novas relações interpessoais, exerceu uma influência positiva no que respeita às percepções de si e do mundo.

No sentido de aferir o desenvolvimento da competência geral entre o M1 e o M2, recorreu-se, mais uma vez, ao teste *t* de Student para amostras emparelhadas. Deste modo, a partir da comparação de médias entre os dois momentos, obteve-se um valor de [$t_{(243)} = -6.49, p < .001$] apontando para a ocorrência de uma evolução positiva significativa nas competências pessoais percebidas, durante os seis meses iniciais de serviço militar efetivo (M1: $M=3.71$; $DP=0.43$; M2: $M=3.90$; $DP=0.43$).

Numa revisão de estudos com jovens que integraram o exército Israelita, Shulmann *et al.* (2005) concluíram que o serviço militar é considerado uma experiência altamente influente tanto para homens como para mulheres. Nos seus estudos, Lieblich e Mayesless (cit in Shulmann *et al.*, 2005) encontraram que, pelas suas características, o serviço militar obriga a que estes jovens lidem com as tomadas de decisão sob condições de stresse bem como influencia positivamente a maturidade, especialmente em áreas como a responsabilidade, a independência na tomada de decisão e controlo dos impulsos. Por outro lado, de referir que a entrada no exército Português pressupõe o contacto com diversos conhecimentos e procedimentos, com os quais os participantes referiram nunca terem tido um contacto anterior. Talvez por esta razão, o "desenvolvimento profissional" tenha sido o aspeto que se constituiu como o mais positivo da experiência destes militares representando 44.22% dos aspetos significativamente positivos salientados. Desde a entrada para a recruta até atingir a fase de soldado pronto, o facto de terem ultrapassado estas fases iniciais consideradas mais exigentes em termos físicos e psicológicos, parece levar o serviço militar a constituir-se como

contexto de desenvolvimento das competências pré adquiridas e de aquisição de novas competências, o que se refletirá nas próprias percepções dos militares quanto aos maiores recursos pessoais possuídos a esse nível.

No sentido de perceber se ocorreram variações na percepção de competência em função do grau de “percepção negativa/positiva de si e do mundo”, foram constituídos dois grupos independentes de sujeitos a partir da transformação das variáveis “percepção negativa de si e do mundo” e “percepção positiva de si e do mundo” em variáveis nominais, tendo sido usado como ponto de corte a média destas variáveis (“percepção mais negativa de si e do mundo”/“percepção menos negativa de si e do mundo” e “percepção mais positiva de si e do mundo”/“percepção menos positiva de si e do mundo”). Relativamente à “percepção negativa de si e do mundo” no momento inicial de avaliação, os dados mostram que existem diferenças significativas na competência pessoal percebida entre os participantes que apresentam uma percepção mais negativa de si e do mundo ($M=3.84$, $DP=.40$) e aqueles que revelam uma percepção menos negativa de si e do mundo ($M=3.55$, $DP=.37$), [$t_{(241)}=5.68$, $p<.001$] com os primeiros a considerarem-se mais competentes. No momento pós-teste, os dados continuam a revelar diferenças significativas em termos de médias, embora de forma inversa entre os que apresentam uma percepção mais negativa de si e do mundo ($M=3.80$, $DP=.39$) e os que tem uma percepção menos negativa ($M=3.97$, $DP=.44$) [$t_{(241)}=3.09$, $p<.005$], ou seja, os participantes com uma percepção mais negativa de si e do mundo no segundo momento de avaliação percecionam-se menos competentes do que aqueles que fazem parte do grupo com uma percepção menos negativa de si e do mundo.

Por sua vez, no que diz respeito à “Percepção positiva de si e do mundo” os dados revelam que, no momento do pré-teste, existem diferenças significativas em relação à competência pessoal percebida entre os que se percecionam mais positivamente a si e ao mundo ($M=3.91$, $DP=.37$) e os que se percecionam menos positivamente ($M=3.48$, $DP=.34$), [$t_{(241)}=8.91$, $p<.001$]. Dito de outro modo, os participantes com uma percepção mais positiva de si e do mundo percecionam-se como mais competentes comparativamente aos que possuem uma percepção menos positiva de si e do mundo. No momento pós-teste, os resultados apontaram na mesma direção, sendo os participantes com uma percepção mais positiva de si e do mundo ($M=4.09$, $DP=.36$) os que se percecionam como mais competentes, por comparação aos que apresentam uma percepção menos positiva relativamente a si e ao mundo ($M=3.66$, $DP=.38$), [$t_{(241)}=8.93$, $p<.001$].

Assim, tendo em conta que o dia de incorporação no Exército é um momento

de descoberta e de adaptação a um contexto profissional completamente novo, capaz de induzir níveis consideráveis de tensão e ansiedade nos sujeitos, considera-se que estes dados sugerem a presença de um mecanismo de proteção do ego, especialmente no momento do pré-teste, ou seja, no primeiro dia de serviço militar efetivo, já que esta diferença é esbatida no segundo momento quando o militar já conta com seis meses de serviço militar e não está sob a pressão sentida, provavelmente, no seu dia de incorporação. Com efeito, estes resultados, à exceção do grupo dos que apresentam uma "perceção mais negativa de si" no M1, confirmam o padrão encontrado na literatura quanto à tendência para o desenvolvimento de competências estar dependente de uma perceção positiva e evolutiva de si, na medida em que uma nova situação é encarada pelo profissional não só em função da representação operatória da situação, mas também em função da perceção que tem de si mesmo (Boterf, 2003). Deste modo, justificam-se as diferenças encontradas que, podem igualmente, ser explicadas com base em algumas características sociodemográficas da amostra como é o facto de, para 43% esta ter sido a primeira experiência profissional, 41% possuírem apenas o 9.º ano de escolaridade e 11% ter desempenhado como última "profissão/ocupação" trabalhos pouco qualificados. Ou seja, de acordo com o que a literatura sugere, indivíduos com baixos níveis de escolaridade e de qualificação, como era o caso dos militares no M1, tendem a apresentar uma maior dificuldade no reconhecimento dos seus saberes (Parente, 2003) sendo que em relação aos militares com uma perceção mais positiva de si e do mundo, apenas no M2 estes se percecionam como mais competentes.

Relativamente à vertente qualitativa, foi realizada uma análise de conteúdo das respostas dos militares à questão em que lhes era solicitada a apresentação de até cinco dos aspetos positivos e cinco negativos da sua experiência no exército ao longo dos seis meses iniciais.

Segundo Bardin (2011, p.20) esta, "é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação". Para que a análise seja válida, as respostas provenientes da amostra carecem de um sistema de categorização, que permita dar uma ordem aos dados recolhidos. Neste sentido, para uma análise mais discriminada do conteúdo destas respostas e dos elementos de significação a elas associados foi construída uma grelha de análise composta por oito categorias. Seguidamente, serão apresentadas as principais categorias e subcategorias que emergiram das respostas dos militares relativamente à sua experiência militar ao fim de seis meses.

Quadro 2

Categorias e subcategorias e respetivas percentagens de resposta
quanto aos "Aspetos significativamente Positivos"

Categorias	Categoria (%)	Subcategorias	Subcategoria (%)
Desenvolvimento pessoal	17.42%	Desenvolvimento físico	5.66%
		Desenvolvimento psicológico	11.76%
Desenvolvimento Profissional	44.22%	Formação inicial/instrução	6.97%
		Aprendizagens de carácter específico	7.62%
		Aprendizagens de carácter geral	23.75%
		Acesso a experiências	5.88%
Relacionamento Interpessoal	28.32%		
Exército como entidade patronal	10.02%		

Quadro 3

Categorias e subcategorias e respetivas percentagens de resposta quanto aos
"Aspetos significativamente Negativos" indicados pelos militares
relativamente à sua experiência militar ao fim de seis meses

Categorias	Categoria (%)	Subcategorias	Subcategoria (%)
Condição Militar	54.05%	Militar Deslocado (Fora da AGPSP)	33.20%
Apoios/Incentivos	11.19%	Apoios Tangíveis	8.49%
		Apoios Intangíveis	2.70%
Organização e condições de trabalho	16.99%		
Dimensão Social	15.44%		

Realizando uma súmula destes resultados qualitativos, verifica-se que dos aspetos significativamente mais positivos destaca-se claramente o "desenvolvimento profissional" com 44.22% como sendo o mais referido, provavelmente porque esta experiência profissional terá sido para 42% da amostra a primeira experiência profissional. Para além disso, e considerando que uma parte considerável da amostra já trabalhava (12%),

aspectos tais como a disciplina, a pontualidade, a responsabilidade e a exigência foram, geralmente, os mais apontados pelos indivíduos, o que parece indicar que, para além dos militares os valorizarem, talvez nunca antes tenham estado tão presentes na vida civil como o estão no contexto militar. O segundo aspeto mais mencionado prende-se com a dimensão mais social da instituição, mais concretamente, o "relacionamento interpessoal". Aparentemente, estes dados parecem apontar para o facto de o contexto militar ser propício ao estabelecimento de relações e laços de amizade. É possível que o sentimento de camaradagem que envolve todas as fases de instrução, se revele especialmente importante na fase de recruta em que, diante de um cenário desconhecido, as relações e o contato interpessoal contribuem, provavelmente, para ajudar a lidar e a ultrapassar as exigências físicas e psicológicas que lhe estão associadas.

Dos aspetos negativos, o mais referido (32.20%) surge associado à categoria "Condição militar", e diz respeito a aspetos relacionados com facto de estarem deslocados da sua área geográfica de prestação de serviço preferencial (AGPSP). É importante aqui salientar que estes militares, para além de acumularem apenas seis meses de serviço militar efetivo, encontram-se numa fase de adaptação recente (sensivelmente dois meses) à nova unidade, o que pressupõe novas rotinas de trabalho e serviço, deslocações, superiores hierárquicos e camaradas. Nos momentos de renovação de contrato, o militar manifestando interesse em transferir-se para outra unidade e mediante a respetiva vaga, vê, na maior parte dos casos, ao longo do seu percurso militar, o seu pedido diferido. Contudo, nos primeiros anos de serviço verifica-se esta necessidade de deslocamento dos militares por parte do exército pelo que, se compreende que se constitua como o aspeto mais significativamente negativo apontado em relação à experiência militar, tendo em conta tudo o que esse deslocamento acarreta, mais especificamente: a) estes militares em início de carreira provavelmente ainda não se habituaram a este tipo de mobilidade, assumindo o facto que teriam vidas e rotinas consideravelmente diferentes antes de ingressar no exército, b) considerando a etapa do ciclo de vida em que se encontram, estes jovens talvez ainda não se sintam preparados para lidar com o afastamento de certas pessoas significativas, c) nos dois anos iniciais de contrato o exército não compensa financeiramente os militares com o subsídio de deslocamento pelo que os custos das viagens possivelmente são vistos como um encargo.

De alguma maneira, o segundo aspeto negativo mais referido por estes militares está relacionado com este primeiro, na medida em que o facto de estar deslocado é mais uma das contingências da "condição militar" (20.85%). Nesta categoria emergiram

respostas relacionadas com o “desgaste físico”, a absorvência em termos de tempo, e os serviços de escala. Por esta razão, considera-se que a alusão a estes aspetos resulta, essencialmente, da pouca experiência militar que possuem, denotando que ainda não integraram estes elementos como parte das rotinas de um militar. Por outro lado, e tendo em conta que o grau de satisfação com as diferentes fases pelas quais foram passando regista um decréscimo (cf. Figura 1), parece que vai ocorrendo uma certa erosão na motivação com que os militares se mantêm no exército e aceitam a “condição militar”. De resto, o terceiro aspeto mais citado, “organização e condições de trabalho” (16.99%) pode ajudar a compreender esta insatisfação crescente patente numa avaliação mais negativa da fase de serviço efetivo, ou seja, a fase que estariam a viver no segundo momento de avaliação (referem, entre outras coisas, a falta de algumas condições de trabalho, de material, de organização, bem como a existência de alguma monotonia nas suas atividades). Apesar disso e como se pode ver na Figura 2, a grande maioria dos militares da amostra, cerca de 71%, revela a intenção de renovar contrato, ou seja, revela a intenção de permanecer no Exército no mínimo por mais dois anos, enquanto que 27% manifesta incerteza no que respeita à sua continuidade entre “fileiras” e só uma percentagem mínima (2%) dos militares revela a intenção de não renovar contrato e regressar à vida civil.

Ou seja, embora a fase atual do serviço militar seja a que os militares avaliam mais negativamente, paradoxalmente, na sua grande maioria, manifestam a intenção de se manter ao serviço do exército. Tal contradição poderá dever-se a diferentes fatores. Em primeiro lugar, aquando do momento da segunda avaliação, estes militares contavam apenas com, sensivelmente, dois meses de serviço militar efetivo o que faz com que estejam ainda numa fase de adaptação à nova unidade, aos novos camaradas, ao seu posto de trabalho, e ao exercício de novas funções e, assim, possivelmente, avaliem mais negativamente a fase pela qual estão a passar. Pode também acontecer que recordem a fase inicial da recruta como o grande desafio que foi ultrapassado, seguido da instrução complementar, já como soldados prontos, mas ainda na mesma unidade com os mesmos camaradas de pelotão da recruta. As fases seguintes, especialidade e serviço efetivo, obrigam, na maior parte dos casos, a grandes deslocações, à separação dos camaradas das duas fases iniciais, à transição da responsabilidade coletiva para a individual e à aprendizagem e exercício de funções específicas, aspetos que podem explicar, em parte, esta avaliação menos positiva. Contudo, os dados relativos à intenção de renovar contrato parecem indicar que, ainda que avaliem negativamente a fase pela qual estão a passar, parecem percecionam a atividade profissional no exército como mais

Figura 1

Grau de satisfação (M) com as diferentes fases de instrução e serviços

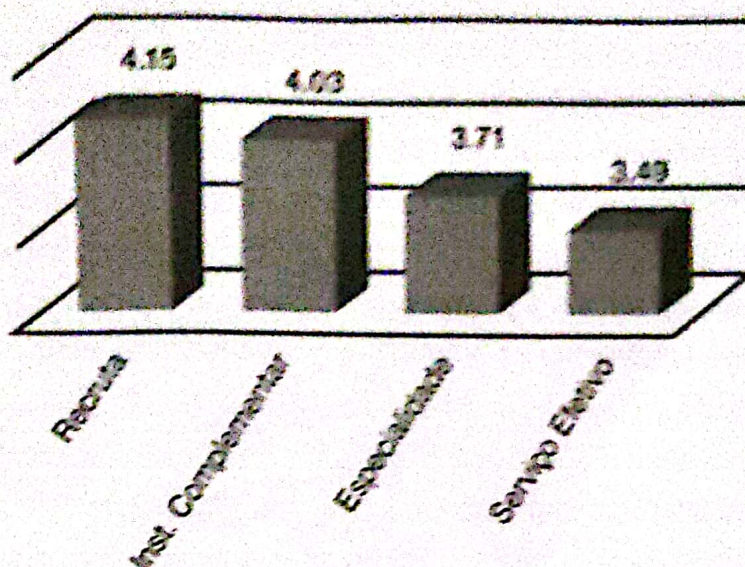
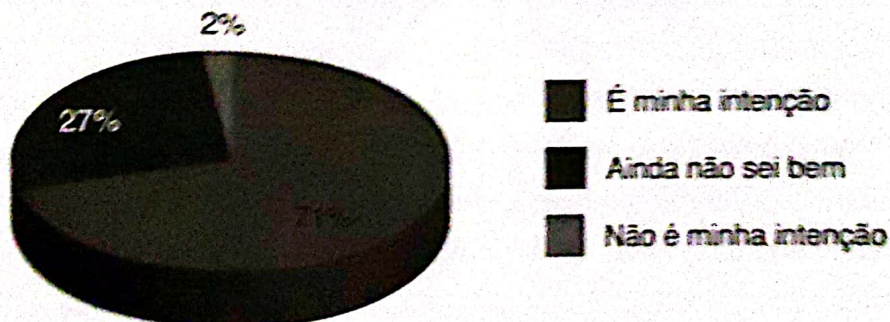


Figura 2

Intenção de renovar contrato com o Exército



estável e segura, comparativamente à oferta do mercado de trabalho civil, valorizando, desta forma, a garantia que o exército lhes dá de um rendimento financeiro constante, por um período máximo de sete anos. "Desemprego atira jovens para a tropa", foi o título de um artigo do jornal Correio da Manhã do dia 03 de abril de 2006, que trouxe para a ribalta a discussão acerca das reais motivações dos jovens para integrarem as fileiras do Exército.

IV. CONCLUSÕES

Sistematizando os resultados apresentados, conclui-se que o exército se constituiu como um contexto promotor da percepção que estes militares têm de si e do mundo, bem como da percepção da sua competência pessoal visto que, para além desta experiência se traduzir numa experiência profissional estável, a instituição militar proporcionou um contexto de exploração relativamente seguro das questões mais relacionadas com a identidade pessoal, bem como das suas competências pré adquiridas já em contextos profissionais diferentes ou mesmo em contextos educativos. Por outro lado, os militares confirmam, tanto através da sua percepção de competência como através das respostas quanto aos aspetos mais significativos, que o facto de tomarem contato com uma série de novos conhecimentos e procedimentos, da experimentação de novos papéis, da tomada de responsabilidade e do estabelecimento de novas relações (camaradagem) se constituíram como as mais-valias desta sua experiência em contexto militar. Deste modo, se compreende a maior incidência de respostas nos aspetos significativamente positivos, prendendo-se estes com o desenvolvimento profissional, que inclui aprendizagens de carácter específico e geral, o acesso a experiências e também, os aspetos do relacionamento interpessoal.

Por outro lado, os resultados parecem mostrar que as particularidades do momento pré-teste de preenchimento dos questionários (que decorreu a par de um conjunto de atividades e formalidades burocrático-administrativas do dia de incorporação) terão estado na origem de uma certa necessidade, por parte destes militares, de automonitorizarem o processo de resposta e protegerem o seu *ego* face a um ambiente novo e desconhecido. Esta postura não terá sido alheia à dificuldade de validar nesta amostra a versão adaptada do EPSI (Silva, 2002) não obstante poder encontrar-se outras justificações para a nova estrutura fatorial encontrada.

Na verdade, não sendo expectável o surgimento de dois fatores conceptualmente tão afastados da teoria psicossocial de Erikson, considera-se que a emergência de fatores relacionados com a percepção de si e do mundo poderá advir, essencialmente, da crise psicossocial com que, tendo em conta a sua média de idades (20 anos) os participantes, porventura, se confrontam no momento do estudo, crise esta que é "caracterizada por uma aparente flutuação da robustez do *ego*" (Erikson, 1976, p.163).

Segundo Erikson, (1976) a formação da identidade resulta de um conjunto de (re)configurações sucessivas do *ego*, "que procede à integração gradual dos dados constitucionais, necessidades libidinais idiossincráticas, capacidades favorecidas,

identificações significativas, defesas efetivas sublimações bem-sucedidas e papéis coerentes" (p.163). Para além disso, segundo Matt, Seus e Schumann, (cit in Schumann et al., 2005) a transformação de velhos em novos valores requerem um período de aprendizagem, bem como um ajustamento psicológico e social que poderá provocar desconforto e confusão.

Na sua descrição do estágio da confusão *versus* confusão de identidade, Erikson (1971;1976) para além de referir que o adolescente tem de lidar com as vigorosas transformações em termos físicos, acrescenta que aquele vive, ao mesmo tempo, uma "intensa revolução interior" face às tarefas adultas com que se vai confrontando, (...) preocupando-se primordialmente "em projetar uma imagem ampliada do Eu como pessoa autónoma e a aparência desta aos olhos dos outros" (Erikson, pp.183). Deste processo inconsciente da definição de si próprio emergem perfis ambivalentes entre o "eu real" e o "eu ideal", tais como os descritos por Rogers (1985), no sentido de proteção do *ego* e, ao mesmo tempo, de adaptação à tarefa ou sociedade, tendo também em linha de conta, aquilo que será esperado dele, sobretudo neste período de moratória psicossocial (Erikson, 1976). O mesmo autor, (1976, pp.157) considera este período de "moratória" de extrema importância para o "processo de formação da identidade" cujas experiências levadas a cabo pelo jovem permitem a "rejeição seletiva" e a "assimilação" de identificações com os demais modelos de referência nos seus contextos de vida e não necessariamente com os pais, tendo em conta a sua aceitação na sociedade ou subsociedade, levando-os à formação de atitudes e comportamentos de desejabilidade social.

Em suma, considera-se que o facto destes jovens militares estarem a vivenciar o período de moratória, que é caracterizado por uma aparente flutuação e defesa do *ego* que inclui uma necessidade de ampliar a imagem de si aos olhos dos outros, conjugado com a necessidade de se adaptarem a este novo contexto (Erikson, 1976), se constituem como as possíveis causas para a tendência de resposta ao EPSI que deu origem à não replicação da sua estrutura original e ao aparecimento dos dois novos fatores já referenciados.

De resto, a fase inicial (de recruta), constitui-se como a fase cujos militares avaliam mais positivamente, ancorada no estabelecimento de novas relações, na camaradagem e no acesso a novos conhecimentos e aprendizagens. A fase de soldado pronto apresenta-se como a fase mais negativa da experiência militar, em larga medida pelo facto das necessidades do exército implicarem a deslocação destes militares para fora do seu agrupamento de serviço de preferência e, segundo o que se percebe das respostas dadas, relacionado, ainda, com uma má organização e condições de trabalho.

De qualquer modo, de referir que estes militares em início de carreira estariam a vivenciar uma adaptação, tanto ao seu novo estilo de vida como às condições mais instrumentais que o exército oferece aos seus militares.

Por último, considerando o descontentamento dos militares com a fase mais recente do serviço militar, os aspetos mais negativos por eles citados e as suas perspetivas futuras relativamente à intenção de se manterem no ativo no mínimo por mais dois anos, conclui-se que a oferta de emprego por parte da instituição Exército parece constituir-se, atualmente, como uma das poucas oportunidades de integração no mercado de trabalho nacional e, ao mesmo tempo, como a primeira oportunidade de experienciarem as circunstâncias próprias da vida adulta, tais como viverem fora de casa dos pais e longe da família de origem, obterem a sua independência financeira e a interiorização de valores e crenças da instituição que farão parte do seu repertório para a vida.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este estudo terá relevância para a comunidade científica bem como para as entidades do Exército, uma vez que terá conseguido retratar, embora com algumas limitações que serão debatidas mais adiante, o impacto que a incorporação e integração nas “fileiras” no Exército Português tem nestes jovens voluntários que, em que cerca de metade dos casos (43% estudantes), experienciam, pela primeira vez, o estatuto de trabalhador e, ao mesmo tempo, desse confronto com a exigência de autonomia face aos seus contextos de origem bem como em termos financeiros. Para além disso, e considerando a faixa etária que constituiu a amostra, este estudo proporciona a possibilidade de conhecer um pouco melhor o “conflito interno” que estes jovens possivelmente experienciam face a um meio que apesar de lhes desagradar sob diversos aspetos, representa uma alternativa de integração socioprofissional, que, face às atuais dificuldades de colocação de jovens no atual mercado de trabalho, não será vista como desprezível.

No que respeita às limitações do estudo, estas prenderam-se essencialmente com os instrumentos usados, sobretudo o Inventário de Identidade de Erikson (EPI), já que as questões que o compõem apelam fortemente à autoreflexão tendo, aparentemente, suscitado nos respondentes uma atitude de defesa face ao *ego* e, por consequência, um fenómeno de deseabilidade social. Relativamente à escala de competência pessoal percebida (ECPP), tendo em vista a obtenção de uma imagem muito ampla do repertório de competências dos participantes, esta integrou um elevado número de itens o que, à

partida, terá contribuído para a fadiga dos respondentes e, conseqüentemente, para respostas pouco discriminativas que impediram a emergência das dimensões em função das quais o instrumento foi elaborado. Além disso, é também de ter em conta as condições de preenchimento da referida escala, principalmente na fase de pré-teste, que coincidiu com o dia de incorporação dos militares que compuseram a amostra. Embora um dos objetivos do estudo fosse avaliar estes militares com o mínimo de serviço militar possível, este dia é para os recrutas, bem como para os militares que os acolhem, um dia de muitos assuntos a tratar (registos iniciais, alojamento, fardamento, vencimento, enquadramento no pelotão, etc.) o que faz com que, mesmo em termos de tempo, estes se sintam pressionados a responderem aos instrumentos sem refletirem suficientemente nas questões, o que, em certa medida, terá provocado uma reduzida variabilidade nas respostas.

Ainda outra limitação prendeu-se com o facto de terem sido estudados apenas militares que ingressaram no curso de formação de praças, não abrangendo os cursos de formação de sargentos e oficiais, o que teria dado acesso a uma amostra mais heterogênea em termos de percursos formativos, habilitações literárias, ambições futuras etc., e, por consequência, a diferentes estruturas psicológicas bem como a repertórios de competências mais diferenciados. Por outro lado, a vertente qualitativa deste estudo que procurou captar os aspetos mais significativamente positivos e negativos dos seis meses iniciais do serviço militar, revelou-se essencialmente importante na compreensão dos dados, bem como extremamente rica em termos da compreensão dos aspetos mais positivos e negativos da experiência destes militares, podendo mesmo, constituir-se para as entidades do Exército, como preciosas pistas do que poderá ser alterado ou mantido em termos do ambiente militar em geral.

Para além disso, os resultados foram reveladores de algumas especificidades destes jovens voluntários, podendo com isso, o Exército Português ir mais ao encontro das dificuldades encontradas e necessidades mais prementes dos seus militares, no sentido de manter o seu efetivo de um modo mais regular e captando com maiores garantias para as suas "fileiras", jovens mais motivados para o exercício das funções militares. Embora exista um psicólogo no RA5, poderia fazer sentido a mobilização de mais profissionais de Psicologia para um acompanhamento ainda mais próximo do processo de integração destes militares, especialmente na fase inicial de recruta, bem como nas fases posteriores dentro das unidades, prevenindo e dando resposta aos problemas psicológicos que advêm recorrentemente do afastamento com a família, ou mesmo de acontecimentos especificamente ligados à adaptação psicossocial ao contexto militar que, porventura, poderão afetar psicologicamente o militar e dificultar a resolução

positiva das tarefas de desenvolvimento da sua identidade.

Considera-se, igualmente, que a intervenção psicológica levada a cabo pelo Centro de Informação e Orientação para a Formação e Emprego (CIOFE) poderia ser significativamente mais difundida e alargada ao apoio à transição para a vida civil, sobretudo junto dos militares em final de contrato, ajudando-os no balanço e reconhecimento das competências desenvolvidas ao longo da sua passagem pela instituição militar e, favorecendo, assim, uma integração mais célere e mais ajustada às exigências e oportunidades do mercado de trabalho. Ademais, o facto de se reforçar e expandir temporalmente a relação dos psicólogos com os militares, integrando-a num quadro de normalidade (e de promoção do desenvolvimento pessoal e interpessoal) poderá contribuir para um alargamento da visão dos próprios militares quanto ao âmbito de atuação destes profissionais (para além da intervenção na psicopatologia e da avaliação psicológica) abrindo, assim, portas para a prática de uma Psicologia mais preventiva e positiva no seio do Exército.

Finalmente, são deixadas algumas pistas para investigação futura. Sugere-se, nomeadamente, no caso de um desenho longitudinal, um período mais alargado entre momentos de avaliação, no sentido de garantir a observação de eventuais mudanças num maior intervalo de tempo. Por outro lado, como já foi referido nas limitações deste estudo, a amostra deveria ser alargada aos restantes cursos de formação (Sargentos e Oficiais) permitindo, deste modo, estudar uma amostra mais variada em termos de percursos académicos, formativos e profissionais e, assim, perceber melhor as questões do desenvolvimento da Identidade ou mesmo de apuramento multidimensional das competências transversais. Para além disto, será aconselhável que os investigadores ponderem bem o número de itens a incluir nos questionários a usar, podendo em alguns casos recorrerem a escalas abreviadas. Sugere-se igualmente, que procurem evitar o agendamento do primeiro contacto com os potenciais participantes para dias considerados stressantes, tais como dias de incorporação, ingressos em cursos, mudanças de unidade, dias de serviço etc. Será, por isso, mais proveitoso optar por realizar essa primeira abordagem numa altura de folga ou descanso (final do dia), no sentido de minimizar o efeito, no processo de participação/resposta, do stresse situacional e da pressão temporal.

Alternativamente, a aposta numa linha de investigação qualitativa poderá também dar acesso a dados interessantes relativamente à forma como estes militares estão a viver o Exército, embora seja importante, também aí, estar alerta à interferência do mecanismo de proteção do *ego* e ao fenómeno de desejabilidade social.

BIBLIOGRAFIA

- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Arnett, J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8 (2), 133-143.
- Arnett, J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. São Paulo. Artmed.
- Boterf, G. (2004). *Construir as competências individuais e coletivas, Resposta a 80 questões*. Porto. Asa.
- Castro, J. (2007) Dupla certificação: Uma nova equação qualificante. *Formar*, 60, 04-12.
- Cardoso, C., Estevão, C., Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspetiva dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães. Tecminho/gabinete de formação contínua.
- Conference Board of Canada, (2000). *Employability Skills 2000+*. Retirado de http://www.conferenceboard.ca/Libraries/EDUC_PUBLIC/esp2000.sflb
- Coté, J. (2006). Emerging Adulthood as an Institutionalized Moratorium: Risks and Benefits to Identity Formation. Em: J.Arnett & J. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*. Washington. American Psychological Association.
- Erikson, E. (1971). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro. Zahar.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro. Zahar.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2002). *Psicologia da Orientação*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Gonçalves, C. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/6943>. Universidade do Porto.
- Gonçalves, C. (2006). *A Família e a Construção de Projetos Vocacionais de Adolescentes e Jovens*. Dissertação Doutoramento. Retirado de <http://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/14596>. Universidade do Porto.
- Heinz (2002). *Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers*, 60, 220-240. Doi: 10.1006/jvbe.2001.1865
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23, 275-286.

- Michael, B., Arthur, I., Judith, K. (1999). *The new Careers, Individual Action and Economics Change*. London. Sage.
- Oliveira, T., Holland, S. (2007). Beyond human and intellectual capital: Profiling the value of knowledge, skills and experience. *Em Comportamento Organizacional e Gestão: Vol. 13, N.º 2*, 237-260.
- Parente, C. (2003). *Para uma análise de Gestão de Competências Profissionais. Em Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*. Dissertação Doutoramento. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/7020>. Universidade do Porto.
- Pires, A. (2000). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional, Um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências*. Ministério da Educação.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre. Artmed.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- Rosenthal, D.R., Gurney, R.M. & Moore, S.M. (1981). From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of Psychosocial development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 355-357.
- Silva, M. (2002). *Desenvolvimento psicossocial e ansiedade em jovens*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Silva, B. (2012). *Desenvolvimento da identidade pessoal e de competências transversais em contexto militar – um estudo longitudinal dos seis meses iniciais do serviço militar*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Sistema integrado de gestão e avaliação de desempenho na Administração Pública* (2007). Retirado de https://www.siadap.gov.pt/Docs/Portaria_1633_de_2007.pdf
- Schulman, S., Feldman, B., Blatt, S., Cohen, O. & Mahler, A. (2005). Age Related tasks and underlying self processes. *Journal of Adolescent Research*, 20, 577-603. doi: 10.1177/0743558405274913
- Stroobants, M. (2006). *Competência. Laboreal*, 2, (2), 78-79. <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112278541422861>
- Veterano. (2006, abril 19). *Re: Desemprego atira jovens para a tropa I*. Retirado de <http://voluntariado-exercito.blogspot.pt/2006/04/desemprego-atira-jovens-para-tropa-i.html>
- Veterano. (2006, maio 03). *Re: Desemprego atira jovens para a tropa III*. Retirado de http://voluntariado-exercito.blogspot.pt/2006_05_01_archive.html