

Alexandre João Amorim de Oliveira Sargento

O impacto da formação em Administração de Organizações Educativas, ao nível do Mestrado, no percurso profissional dos estudantes.

Estudo realizado na ESE, nos anos letivos 2014/15 a 2018/19

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Julho

20**21**

Alexandre João Amorim de Oliveira
Sargento

**O impacto da formação em
Administração de Organizações
Educativas, ao nível do Mestrado, no
percurso profissional dos estudantes.**

Estudo realizado na ESE, nos anos letivos 2014/15 a 2018/19

Projeto submetido como requisito parcial
para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof. Doutor João Paulo Ferreira Delgado

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM
ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES
EDUCATIVAS

Julho

2021

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Delgado, pela sugestão do tema, pela colaboração e disponibilidade que teve comigo.

À Alda Lagoa e ao Nuno Cunha, companheiros desta viagem, a amizade, a partilha, o apoio e o incentivo tão importantes à conclusão deste trabalho.

Agradeço à minha família, pela força, coragem e valores que sempre me transmitiram, em especial à minha irmã Clara Sargento.

Agradeço ao Rafael Sousa e à Lígia Rocha, por me incentivarem na conclusão deste ciclo de estudos.

Agradeço à Doutora Sónia Mendes Barbosa, pelo incentivo e apoio.

RESUMO

A investigação que constitui objeto deste projeto foi desenvolvida com o propósito de recolher informação sobre o impacto originado pela formação em Administração de Organizações Educativas, ao nível do Mestrado, em relação ao percurso profissional dos estudantes que o frequentaram.

O número de estudantes que obtêm cursos de mestrado em administração escolar nas universidades portuguesas aumentou consideravelmente nos últimos 5-10 anos. Tendo sido introduzidos recentemente, existe uma avaliação bastante limitada destes cursos e pouco é ainda conhecido acerca do seu efeito, no contexto do sistema educativo (nível macro de impacto), ou da sua influência no desenvolvimento e práticas profissionais dos estudantes que frequentaram os mestrados (nível micro de impacto).

Para aprofundar esta reflexão, procuramos obter dados através do inquérito por questionário relativo à conclusão do mestrado em estudo e eventuais medidas que estejam a ser aplicadas pelas diversas instituições de ensino superior, para promover a sua conclusão. Os resultados obtidos poderão potenciar a introdução de possíveis melhorias em posteriores edições.

PALAVRAS-CHAVE: Impacto, Desenvolvimento Profissional, Formação Pós-graduada Docente, Identidade Profissional, Ciclo de vida dos Professores.

ABSTRACT

The research that is the object of this project, was developed with the purpose of collecting information on the impact caused by training in Educational Organizations Administration, at the master's level, in relation to the professional path of the students who attended it.

The number of students taking master's courses in school administration at Portuguese universities has increased considerably in the last 5-10 years. Having been introduced recently, there is an extremely limited evaluation of these courses, and little is known about their effect, in the context of the education system (macro level of impact), or their influence on the development and professional practices of students who attended the masters (micro level of impact).

In order to deepen this reflection, we sought to obtain data through a questionnaire survey regarding the completion of the master's degree under study and any measures that are being applied by the various higher education institutions, to promote its completion. The results obtained may enhance the introduction of possible improvements in later editions.

KEYWORDS: Impact, Professional Development, Postgraduate Teacher Training, Professional Identity, Teachers' Life Cycle.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE TABELAS	9
INTRODUÇÃO	10
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	13
1.1. A formação especializada em Administração das Organizações Educativas. Regime jurídico.	13
1.2. Formação pós-graduada docente	16
1.2.1. Desafios curriculares para a formação avançada docente	17
1.3. Desenvolvimento profissional docente	20
1.3.1. As etapas do desenvolvimento profissional docente	20
1.3.2. A construção da identidade profissional docente	28
1.4. Liderança	32
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	40
2.1. Problema e Objetivos	40
2.1.1. Problema e sua justificação	40
2.1.2. Objetivos	41
2.2. Metodologia	43
2.2.1. Pesquisa quantitativa	43
2.3. Local de estudo e participantes	45
2.3.1. Local de estudo e Participantes	45
2.4. Técnicas de recolha de dados a utilizar	46
2.5. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	49
2.6. Confiabilidade e validade	49
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
3.1. Apresentação dos resultados	52
3.2. Análises descritivas	55

3.2.1. Caracterização do perfil da amostra	55
3.3. Análises Inferenciais	61
3.3.1. Análises de Correlação	62
3.3.2. Análises de Variância	63
3.4. Análise dos dados em função dos objetivos da pesquisa	69
4. PLANO DE AÇÃO	75
4.1. Eixo estratégico	75
4.2. Análise Swot (Caldeira, 2010; Westwood, 2006)	77
4.2.1. Oportunidades e ameaças identificadas	78
4.2.2. Pontos fortes e pontos fracos	80
4.2.3. Cruzamento de sugestões / ações	82
4.2.4. Objetivos estratégicos	83
4.3. Plano de intervenção e melhoria	86
4.4. Para onde evoluir?	88
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
APÊNDICES	95
A – Inquérito por questionário	95
B – Categorias de Huberman	106
C – Grau de satisfação	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo síntese da sequência normativa no ciclo de vida profissional do professor (Huberman, 2000, p. 47).....	25
Figura 2 - Etapas da Carreira Docente (Gonçalves, 2009).....	28
Figura 3 - Fatores que suscitam efeitos carismáticos (House, 1977).....	35
Figura 4 - Processo de implementação da liderança carismática - (Conger e Kanungo, 1987)	36
Figura 5 - Caracterização da liderança transformacional (Bass, 1985; Burns, 1978).....	37
Figura 6 - Atuação do líder transformacional, (Bass, 1985; Burns, 1978).....	38
Figura 7 - A liderança visionária (Bennis & Nanus, 1985)	39
Figura 8 - Oportunidades: análise SWOT	79
Figura 9 - Ameaças: análise SWOT	80
Figura 10 - Pontos fortes: análise SWOT	81
Figura 11 - Pontos fracos: análise SWOT	81
Figura 12 - Análise SWOT	83
Figura 13 - Matriz SWOT	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Confiabilidade para dimensão 1	50
Tabela 2 - Confiabilidade para dimensão 2	50
Tabela 3 - Confiabilidade para dimensão 3	51
Tabela 4 - Confiabilidade para dimensão 4	51
Tabela 5 - Frequência referentes ao género dos sujeitos	56
Tabela 6 - Frequência descritiva das Idades	56
Tabela 7 - Frequência da distribuição da área de residência por Concelho	57
Tabela 8 - Frequência do tempo de serviço dos inquiridos.....	58
Tabela 9 - Frequência dos cargos desempenhados na escola.....	59
Tabela 10 - Referente ao nível de ensino dos inquiridos	60
Tabela 11 - Referente às habilitações literárias dos inquiridos.....	60
Tabela 12 - Averiguação das fases de Huberman.....	62
Tabela 13 - Impacto na carreira vs progressão na carreira	63
Tabela 14 - Impacto na carreira - aumento da remuneração	64
Tabela 15 - Impacto na carreira - transição de organização	64
Tabela 16 - Participação estratégica na melhoria do desempenho da organização.....	66
Tabela 17 - Participação em projetos e processos com impacto nos resultados da organização.....	66
Tabela 18 - Ganho de autoconfiança para desempenho de novos cargos.	67
Tabela 19 - Conteúdos lecionados.....	67
Tabela 20 - Bibliografia proposta e documentação disponibilizada	68
Tabela 21 - Domínio e clareza na exposição das matérias lecionadas	68
Tabela 22 - Métodos de avaliação	69
Tabela 23 - Opinião global sobre o mestrado	69
Tabela 24 - Progressão na carreira	71
Tabela 25 - Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	71
Tabela 26 - Desempenhar funções de Direção.....	73
Tabela 27 - Desempenhar funções de liderança intermédia	73
Tabela 28 - Quadro resumo do plano de intervenção.....	87

INTRODUÇÃO

As atuais problemáticas da educação vêm confrontar as organizações educativas com necessidades imperativas de desenvolvimento formal nas dimensões profissional, curricular e pedagógica.

Centrando-nos no eixo do desempenho profissional, destacamos o imperativo para os atores envolvidos do domínio, da compreensão e do conhecimento de instrumentos científicos e metodológicos que lhes permitam alcançar a complexidade das dinâmicas em presença nos processos organizacionais e pedagógicos.

De entre eles, o Mestrado em Educação, na especialização em Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, constitui-se como uma formação pós-graduada na qual o estudante poderá empoderar-se com conhecimentos multidisciplinares transversais potenciadores de um desempenho profissional de cargos de liderança no contexto da Escola Portuguesa.

Atendendo a estes objetivos compreende-se que o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre neste domínio tenha evoluído na sua oferta formativa especializada, com um primeiro enquadramento legal segundo o Despacho n.º 12026/2013 de 18 de setembro que lhe atribuía a qualificação de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação.

Volvidos três anos, em novembro de 2016 é publicado o Despacho n.º 13292/2016, de 7 de novembro, que altera a sua designação para mestrado em Educação, devidamente autorizada e reconhecida pela A3ES. Desde então, passou a contemplar três especializações: Administração das Organizações Educativas, Educação e Formação de Adultos e Educação especial.

O presente estudo de caso, relativo ao mestrado em Educação – Administração das Organizações Educativas da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, visa contribuir, nesta linha de pensamento, para uma meta-análise do impacto formativo do mesmo, a partir dos significados construídos pelos seus ex-alunos, no que respeita a contribuição que esta formação pós-graduada aportou para o seu desenvolvimento profissional.

A investigação que constitui objeto deste projeto foi desenvolvida com o propósito de recolher informação sobre o impacto originado pela formação em Administração de Organizações Educativas, ao nível do Mestrado, em relação ao percurso profissional dos estudantes que o frequentaram. A ausência de estudos nesta matéria poderá revelar-se potenciadora de possíveis melhorias em posteriores edições.

No primeiro capítulo, revemos o regime jurídico da Formação Especializada em Administração das Organizações Educativas com o objetivo de centrar o estudo no quadro legal português. O regime jurídico da formação especializada define o mestrado em estudo como sendo uma formação acrescida, proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior, que habilita os docentes para o desempenho de cargos, atividades e funções especializadas no sistema educativo. Avançamos com a formação pós-graduada docente e os seus desafios curriculares.

De seguida, analisamos o desenvolvimento profissional docente estabelecendo ligação com as suas etapas e com a construção da identidade profissional docente.

A Liderança é um conceito determinante para a sustentação do presente estudo. Na reflexão teórica, pretendemos refletir sobre as motivações que levam os docentes a procurarem a assunção de cargos de direção.

No segundo capítulo, justificamos as opções metodológicas e os pressupostos da investigação empírica. Apresentamos as questões e os objetivos da Investigação e descrevemos o inquérito por questionário.

No terceiro capítulo, faz-se a análise dos dados e a discussão dos resultados do questionário, recuperando-se ideias da pesquisa exploratória e da revisão da literatura.

No quarto capítulo definimos o eixo estratégico com a construção da matriz SWOT e refletimos sobre a evolução da PG em administração das organizações educativas.

1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, apresentamos uma revisão de literatura que serve de suporte ao trabalho realizado. O capítulo encontra-se dividido nos seguintes subcapítulos: 1.1 - A formação especializada em Administração das Organizações Educativas. Regime jurídico; 1.2 - Formação pós-graduada docente; 1.3 - Desenvolvimento profissional docente e 1.4 - Liderança.

1.1.A FORMAÇÃO ESPECIALIZADA EM ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS. REGIME JURÍDICO.

O regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto – Lei n.º 95/97, de 23 de abril (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio, pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e pelo Decreto-Lei n.º 29 de 11 de fevereiro de 2014).

Trata-se de um diploma legal que, em articulação com outras medidas entretanto adotadas pelo Governo, designadamente a revisão do Estatuto da Carreira Docente e a construção e reforço de uma escola autónoma, democrática e de qualidade, respetivamente, pelo Decreto – Lei n.º 1/98, 2 de janeiro e o atual Decreto – Lei n.º 126/2012, de 2 de julho, concorrem para a afirmação da Escola integrada nos respetivos territórios educativos através de condições para o exercício de tal autonomia, particularmente no domínio da

formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas. Formosinho (2005) qualifica a autonomia escolar como um dispositivo para a participação democrática da comunidade educativa na gestão de interesse público.

Nesse sentido, o regime jurídico da formação especializada definiu o mestrado em estudos profissionais especializados em educação: especialização em administração das organizações educativas como sendo uma formação acrescida, proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior, que habilita os docentes para o desempenho de cargos, atividades e funções especializadas no sistema educativo.

O regime jurídico define, ainda, áreas de formação especializada, princípios gerais e requisitos a que devem obedecer os cursos, nomeadamente no domínio da organização curricular e da metodologia para a sua acreditação.

Definindo o quadro geral da formação, importa agora, nos termos do artigo 7º do Decreto – Lei n.º 95/97, proceder à definição dos perfis de competências dos titulares de cursos de formação especializada. Os objetivos legalmente definidos para área de formação especializada considerada, identificam competências nos domínios da análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão e de avaliação, bem como de consultoria.

O regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior instituído pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, 115/2013, de 7 de agosto, 63/2016, de 13 de setembro, e, agora, pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto e demais legislação aplicável, concerne ao ciclo de estudos conducente ao grau de mestre.

Atualmente os cursos de Mestrado integram duas partes, a primeira correspondente a uma formação pós-graduada, constituída por um conjunto

organizado de unidades curriculares, a que corresponde um mínimo de 50% do total dos créditos do ciclo de estudos. A segunda, a elaboração de uma dissertação ou um trabalho de projeto originais, especialmente realizados para este fim, ou um Estágio de natureza profissional objeto de relatório final, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.

Os cursos de Mestrado têm a duração de três ou quatro semestres letivos, consoante o plano de estudos do respetivo curso, são regidos pelo sistema de unidades de crédito ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). O número de créditos ECTS de cada plano de estudos dos cursos de mestrado é o que está previsto em Despacho publicado na II série do Diário da República.

O Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março regulamenta o Curso de Mestrado em apreço, que se situa na área de administração escolar e de administração educacional, especificando como objetivo a qualificação para o exercício das funções de direção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de educação e de ensino. Enuncia como competências a desenvolver as:

competências de análise crítica - analisar e interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente nos domínios da sociologia da educação e da escola, da política educativa ou da educação comparada, da teoria curricular e das ciências da organização, e ainda da administração pública e do direito administrativo; fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional;

competências de intervenção - liderar processos de inovação, envolvendo a comunidade educativa e criando redes de apoio à mudança na escola, promover a participação da comunidade educativa nos processos de tomada de decisão, utilizar métodos e técnicas de planeamento e gestão educacional, organizacional, patrimonial, de recursos humanos e financeiros, designadamente na programação do ano letivo, utilizar modelos de gestão curricular na organização dos programas educacionais, elaborar projetos educacionais e financeiros, respeitando o primado da dimensão pedagógica, avaliar contextos, situações, programas, processos e produtos educativos, quer

a nível institucional quer a nível intermédio, com vista a melhorar a qualidade dos projetos educativos, coordenar e dinamizar programas de apoio educativo, de apoio social e de flexibilização curricular, estabelecer programas de interação entre a escola e o território educativo e nomeadamente, entre a escola e a família, e promover um clima de relações humanas adequadas nas organizações escolares e gerir os conflitos.

Competências de formação, de supervisão e de avaliação - coordenar a organização de planos e programas de formação do pessoal docente e não docente, coordenar programas de orientação educativa e de animação social na escola, coordenar ações e programas de investigação que permitam quer a compreensão dos fenómenos e processos educativos quer a concretização de transformações organizativa, supervisionar a execução dos programas e processos organizativos e o desempenho do pessoal, coordenar a avaliação do pessoal docente e não docente e dos programas de gestão curricular, de recursos humanos, de recursos físicos e financeiros.

Competências de consultoria - colaborar na instrução e esclarecimento dos dossiers e matérias relativas ao bom desempenho das competências dos membros dos diferentes órgãos da escola e assessorar os membros dos órgãos de administração e gestão da escola, do conselho local de educação, do centro da área educativa e do centro de formação da associação de escolas, na instrução de processos, nomeadamente para a tomada de decisão. (Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março)

1.2.FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA DOCENTE

As problemáticas que deram mote ao presente estudo conduziram-nos à necessidade de alicerçar a investigação em três temáticas supervenientes e unificadoras: o currículo de formação avançada de professores, a contribuição que representa para o seu desenvolvimento de carreira e de identidade profissional e a sustentação para a assunção de cargos de liderança na Escola.

Este despoletar de inquietações sobre tais temáticas em estudo advêm, necessariamente, da experiência pessoal e profissional do investigador, quer

enquanto estudante do Curso de Mestrado em Educação – especialização em Administração de Organizações Educativas e de professor com 16 anos de carreira.

Entendemos, pois, mergulhar numa explanação da revisão do estado da arte nestas matérias, revisitando cada uma delas de um modo exaustivo e buscando o seu interlace unificador de pensamento.

1.2.1. Desafios curriculares para a formação avançada docente

Compreender o professor na sua vivência da atual Escola Pública implica, num primeiro momento, refletir sobre o impacto das diferentes dimensões curriculares envolvidas numa formação avançada como o mestrado em causa.

Os muitos autores estudados conduziram-nos a realçar a instabilidade conceitual relativamente à conceção de currículo.

Para Roldão (2013), falar em currículo é olhá-lo enquanto fenómeno multidimensional, num conjunto de aprendizagens cuja relevância é maximizada e amplamente reconhecida tendo, portanto, uma legitimação social. A autora coloca a tónica na sua orientação para o desenvolvimento de competências baseadas na aprendizagem enquanto aquisição de um “novo conhecimento significativamente incorporado nos dispositivos cognitivos de que o sujeito faz uso para agir, para compreender, para conhecer mais” (Roldão, 2013, p. 20) e que tal apropriação cognitiva, formal ou informal, se situa na sua possibilidade e eficácia.

A assunção de uma abordagem construtivista do currículo (Freire, 2009) traz a materialização em mais-valias de competências (Perrenoud, 2000) e o uso

deste conhecimento reporta à ideia de conhecimento ativo e atuante, que se contrapõe à daquele que é inerte e se esgota na natureza artificial e estanque da “verificação e certificação formal de um conteúdo” (Roldão, 2013, p. 23). Lopes *et al.* (2004) referem-se à necessidade de envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo de formação, de modo a promover a qualidade da vinculação à profissão. Arroteia (1996) sublinha a função do ensino superior de promoção de formação especializada, que medeia o desenvolvimento de competências através da construção de conhecimentos capacitadores para o exercício da profissão.

A mesma autora (*ibidem*, 2013) refere que a utilidade do conhecimento adquirido num cumprimento curricular formal exige a contingência de ser mobilizado adequadamente por cada indivíduo. Por outras palavras, interligado, experimentado e/ou disputado em novas circunstâncias, numa interdisciplinaridade da experiência educativa (Pinar, 2007) que sustenta um novo conhecimento autonomamente construído e potenciador de mais e melhores competências (Perrenoud, 2000), num sistema de relações entre “o currículo, o indivíduo, a sociedade e a história”. (Pinar, 2007, p. 19)

Marcelo Garcia (1992) apela à formação para as atitudes reflexivas que constituem as competências e que mobilize os estudantes, pessoal e coletivamente, na construção do próprio currículo. Desta dependem os climas de participação na formação pessoal e de tipo organizacional explicitado no próprio currículo formal (explicitamente previsto), de um currículo informal (o que realmente e intencionalmente se realiza) baseado em metodologias de ensino cooperativas e participadas a que correspondem aprendizagens do mesmo tipo. Estas integram a qualidade da dimensão social da primeira identidade docente (Lopes *et al.*, 2004; Lopes *et al.*, 2007; Lopes *et al.*, 2006) e

o currículo reflexivo, da participação e do projeto profissional de transformação.(Correia et al., 1997)

Concordamos , assim, com Roldão (2013) na necessidade de uma reflexão contínua de inovação curricular por parte dos seus promotores pois, só assim, poderão as instituições promover um conhecimento legitimado no currículo oferecido, cujos dispositivos de creditação, inclusão, participação social aportarão o maior reconhecimento da sua relevância para o desenvolvimento de carreira de cada estudante.

Por outras palavras, aquilo a que Pacheco (2003) chamaria currículo como processo, lembrando étimo latino *currere* - caminho, jornada, percurso a seguir – desvelando os seus dois desígnios - uma de continuação ordenada e uma completude de estudos (Pacheco, 1996), em desconstrução contínua, enquanto projeto alicerçado em múltiplos significados e em diferentes referenciais – “o que se pretende (expectativas e intenções curriculares) bem como o quê e onde ocorre (realidade curricular)” (Pacheco, 2003, p. 6), e que abrange intenções, planos de ação e efeitos gerados (Leite et al., 2001).

Compreender este fenómeno obriga-nos a entender que o currículo depende das conceções de quem o concebe, as quais, segundo Tadeu da Silva (1999) se sustentam numa abordagem essencialmente histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido), por oposição a uma mais ontológica (qual é o verdadeiro 'ser' do currículo) e que “nesta busca de uma definição última de 'currículo' seja a de saber quais as questões uma 'teoria' do currículo ou um discurso curricular busca responder” (p. 19)

1.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Refletir sobre o impacto de formação pós-graduada docente, obriga-nos a uma reflexão subsidiária sobre a própria carreira docente em duas dimensões que vincadamente a estruturam: as etapas do seu desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional docente.

1.3.1. As etapas do desenvolvimento profissional docente

Nesta dimensão, Candau (1997) afirma que pensar em modelos de formação de professores implica atender às diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente, i.e., os diferentes momentos e fases que durante vida profissional docente vão apresentando características que diferenciam o corpo docente em cada momento da sua carreira (Rossi & Hunger, 2012).

Para Hargreaves and Fullan (1992), a carreira docente sustenta-se no entrelace entre um processo de formação permanente, imbuído dos conhecimentos e competências construídas, e desenvolvimento pessoal e profissional do professor, imbuído da pessoa, da sua história de vida, e do contexto em que exerce a sua profissão.

Outros autores como Day (2001), Ponte (1996) ou Silva (2002) afirmam que os docentes experimentam ao longo da sua vida processos de crescimento profissional, que Huberman (2000) denomina como “o ciclo de vida profissional dos professores”(p. 37).

Segundo o autor (ibidem, 2000) as diferentes fases deste ciclo podem ser delineadas da seguinte forma:

A Entrada na Carreira

No início da carreira, nos 2 a 3 anos primeiros de ensino, corresponde à tomada de contacto inicial com as contingências profissionais. Huberman (2000) qualifica estes primeiros anos como um estágio de sobrevivência e de descoberta, por choque com a realidade. Esta confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, segundo o autor, pode traduzir-se no entusiasmo inicial, na experimentação, na exaltação por estar em situação de responsabilidade e por se sentir colega num determinado corpo profissional. Pela parca experiência profissional, é nesta fase que o professor se foca na socialização para garantir o seu espaço na organização, bem como avalia as consequências de um comprometimento definitivo com a profissão.

A Fase de Estabilização

Huberman (2000) chama-lhe também o estágio do *comprometimento definitivo* e o da *tomada de responsabilidades*. Ultrapassada a fase inicial, traz a escolha da identidade profissional facilitada por uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Passam a ser vistos como professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros. Considerando a carreira docente, a estabilização significa a pertença a um corpo profissional e a independência, experimentada de modo positivo ou de pleno contentamento.

Os professores ainda não enfrentam todas as situações, mas atuam eficazmente e com melhores recursos técnicos. Para Day (2001) esta uma fase fundamental, sendo que Cooper (1982) reforça ainda a importância decisiva do apoio na busca de formas mais consolidadas de saber, enquanto novos desafios, para aqueles que arriscam assumir cargos de liderança na Escola.

Fase de Diversificação

Esta é, segundo Huberman (2000), a fase em que os professores se lançam em experiências pessoais, diversificando o modo de serem professores, de modo a terem um desempenho concordante com as aprendizagens essenciais e à introdução das TIC's nas experiências educativas. O professor torna-se mais "ativista", com "elevado grau de motivação, empenhamento e dinamismo nos conselhos de turma e nos projetos desenvolvidos pela escola" (Fernandes, 2014, p. 34), numa tomada de consciência de fatores institucionais que contrariam esse desejo, levando à tentativa de fazer passar reformas mais consequentes.

Tornam-se mais motivados, mais dinâmicos e mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma, espelhando a ambição pessoal de "mais autoridade, responsabilidade e prestígio" (Huberman, 2000, p. 42), através do acesso a cargos de liderança. Comprometem-se com as atividades coletivas pela necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, de se projetar como docente aos 50/60 anos, sem que daí venha a resultar uma sensação de pesadelo (Watts, 1980 *cit In.* Huberman, 2000)

Pôr-se em Questão

Para Huberman (2000) esta é a fase das "múltiplas facetas" (p. 43). Pode assistir-se à experiência de rotina que provoca o questionamento ou mesmo à crise existencial advinda de fracassos dos projetos pedagógicos, estruturais ou de prossecução da carreira em que se envolveram energicamente.

Trata-se do "meio da carreira", entre os 35 e os 50 anos, ou entre o 15.º e o 25.º ano de ensino. É a fase de fazer o balanço, encarando tanto a possibilidade de continuar o percurso profissional como de se embrenharem na incerteza de seguir outras carreiras. Contudo, não será prudente, segundo autor, olhar esta

interpretação de modo determinista, pois parâmetros como as características da instituição, o contexto político ou económico ou os acontecimentos da vida familiar concorrem igualmente para tal questionamento.

Serenidade e Distanciamento Afetivo

O autor define-a com um “estado de alma” (Huberman, 2000, p. 44). Para o professor já não há nada para provar a si próprio ou aos outros, torna-se menos sensível e menos vulnerável à avaliação dos outros, abandona a anterior ambição, baixa o seu nível de investimento, aumentando a sensação de confiança e de serenidade alcançadas por diferentes vias subsequentes a um período de questionamento. Nesta fase assistimos à redução da distância entre os objetivos do início da carreira e aquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando metas mais modestas a alcançar nos anos que se seguem.

Conservantismo e Lamentações

Huberman (2000) chama aos professores nesta fase os “rezingões” (p. 45). São aqueles com 50-60 anos que apresentam queixumes frequentes em relação aos alunos e aos pais, aos colegas mais jovens, à política educativa e ao ensino e às atitudes do público em geral face à educação. Assistimos a uma tendência para a rigidez e o dogmatismo, para a prudência acentuada, para a resistência às inovações, para uma nostalgia do passado, e para uma perspetiva geral em relação ao futuro bem diferente das anteriores, num paralelismo geral ao ciclo de vida.

Desinvestimento

Estamos no final da carreira profissional. O fenómeno de interiorização deste acontecimento normativo da vida do professor aporta uma liberdade progressiva do investimento no trabalho, sem o lamento, consagrando mais tempo a si próprio e aos seus interesses fora da Escola e a uma vida social de maior reflexão.

Tal facto pode advir, para alguns docentes, de não terem podido chegar tão longe quanto ambicionavam, da desilusão com os resultados do seu trabalho ou das reformas empreendidas, canalizando as suas energias para outros lados. Falam em terminar a sua carreira “calmamente”. Huberman (2000) fala-nos de um desinvestimento sereno ou amargo, conforme este descomprometimento para com a profissão seja vivido de forma positiva ou negativa.

Podemos resumir as fases de sequência normativa propostas por Huberman (2000) segundo o modelo esquemático apresentado na figura 1. Começamos com uma linha “única” até à fase de estabilização, que se ramifica a meio da carreira, regressando a uma fase única no final. Dependendo do percurso, a fase última pode viver-se serenamente ou com amargura. O percurso mais harmonioso, entendemos, seria *Diversificação, Serenidade e Desinvestimento Sereno*, enquanto os mais hostis seriam *Questionamento e Desinvestimento Amargo*, ou *Questionamento, Conservantismo e Desinvestimento Amargo*.

Como se compreende, todos dependerão do que é solicitado ao professor em matéria de competências de adaptação, de reestruturação, de inovação e investigação, da forma como sente, conhece e constrói a sua imagem face ao que sociedade espera de si e este sente que lhe retribui.

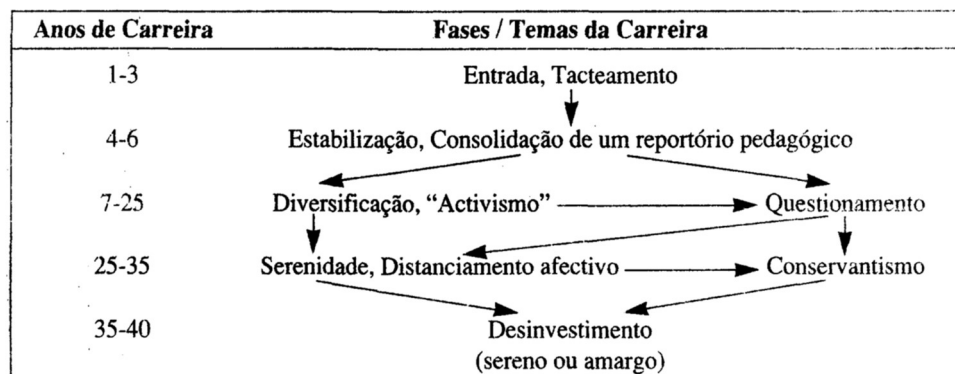


Figura 1 - Modelo síntese da sequência normativa no ciclo de vida profissional do professor (Huberman, 2000, p. 47)

Entendemos, pois que o carácter dinâmico da profissão docente se matiza de múltiplos fatores imbuídos nas concepções e percursos de aprendizagem, nos processos aí experimentados e desenvolvimento profissional que os acompanha.

Nesta linha de pensamento, Gonçalves (1992, 2009) revisitou o modelo de Huberman (2000), reforçando e clarificando as ideias do autor de que desenvolvimento profissional docente, o modo “como os docentes se vão ‘tornando professores’ ao longo da sua carreira” (Gonçalves, 2009, p. 24), se alicerça no desenvolvimento pessoal, na profissionalização e na socialização do professor.

Refina, assim, o modelo inicial desse autor, conceitualizando o “itinerário-tipo” (ibidem, p. 25) composto de cinco fases - início, estabilidade, divergência, serenidade e renovação do “interesse” e desencanto, numa perspectiva de carreira como “uma sucessão de ciclos de vida profissional” (ibidem, p. 25), não deterministas por, ao serem pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, estarem infundidos de fatores de natureza aleatória, numa contínua possibilidade de alteração configuracional. (ibidem, p. 26)

Fase 1: O “início”

O autor caracteriza-a de forma semelhante a Huberman (2000), com duração até cerca dos 4 anos de serviço, como uma experiência pendular entre a luta pela “sobrevivência” advinda do “choque do real”, do desejo de abandonar a profissão pela impreparação para o exercício da docência, das difíceis condições de trabalho e da incapacidade de afirmação professor, fruto da inexperiência, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda algo idealizado e da vontade de se afirmar, em que a entrada na carreira é vivida sem dificuldades, onde se assiste à convicção ou o sentimento de preparação.

Fase 2: Estabilidade

Gonçalves (2009) caracteriza-a pela assunção de confiança. Diz que entre os 5 e os 7-10 anos do percurso profissional há uma tomada de consciência sobre a própria capacidade de gestão do processo de ensino-aprendizagem, com consequente satisfação pelo trabalho desenvolvido e gosto pelo ensino. Assiste-se à acalmia. (p. 26)

Fase 3: Divergência

Esta é a fase em que surge a divergência, positiva ou negativa, com a anterior. Entre os 8 e os 14 anos de serviço o “desequilíbrio” torna-se dominante, conduzindo uns à manutenção do investimento empenhado e entusiástico na carreira, que inclui uma cada vez maior valorização profissional ou, pelo contrário, a alienação e o alheamento materializados em cansaço e saturação da rotina

Fase 4: Serenidade

Caracterizada por uma “acalmia distendida” a quarta fase aporta um “distanciamento afetivo” não pela quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas por uma capacidade de reflexão e ponderação advindas da

“reinteriorização” da experiência. O sentimento dominante é o da satisfação pessoal por saber “o que se está a fazer”, da convicção de que “se faz bem”, apontando até para um certo “conservadorismo”. Neste caso falamos do período entre os 15 e os 22 anos da carreira. (Gonçalves, 2009, p. 26)

Fase 5: Renovação do “Interesse” e Desencanto

O autor relata esta fase como “fim de carreira”, momento em que os percursos profissionais renovam uma certa divergência em sentidos opostos. Fala aqui dos 23 aos cerca de 31 anos de serviço, com relatos de cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, por um lado, contrastando com um reinvestimento na profissão, um interesse renovado e entusiasmado, acompanhado pelo desejo de “continuar a aprender coisas novas”, por outro.

Na figura 2 apresentam-se, esquematicamente, as fases do “itinerário-tipo” propostas por Gonçalves (2009).

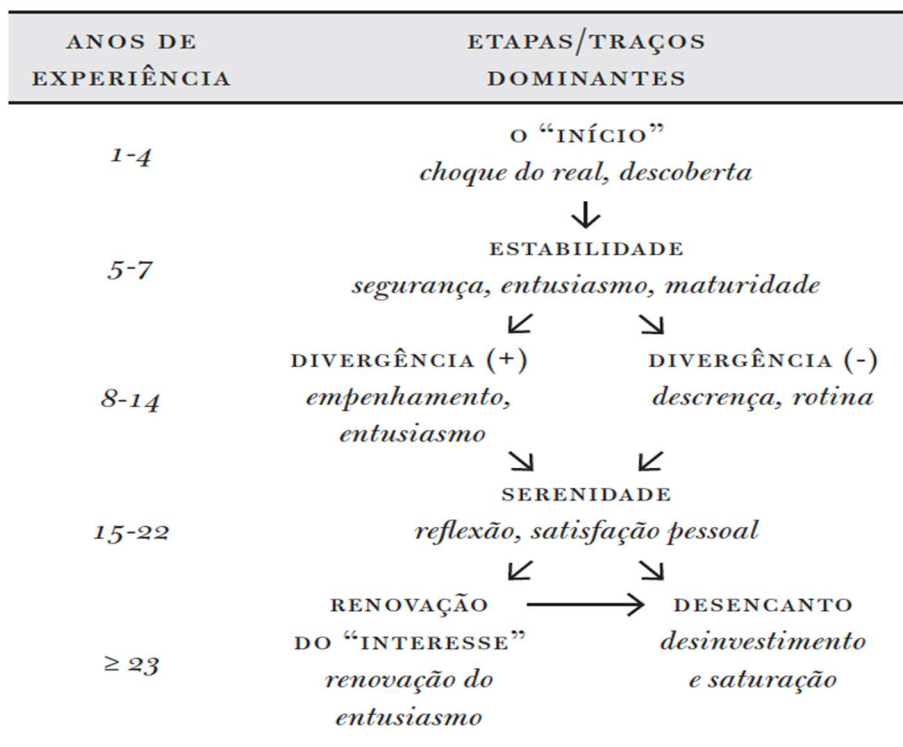


Figura 2 - Etapas da Carreira Docente (Gonçalves, 2009)

1.3.2.A construção da identidade profissional docente

A segunda dimensão em jogo no desenvolvimento profissional dos docentes, como pudemos ir antevendo na apresentação da conceitualização das diferentes etapas revisitadas, é a dimensão da identidade profissional.

A par com experimentação das fases de desenvolvimento de carreira docente, a identidade profissional docente surge como um pilar estruturante do modo como o professor se desenvolve profissionalmente, a outra face da mesma moeda.

Mergulhar nesta dimensão do desenvolvimento de cada docente, "entes humanos", como lhes chamaria Correia (2011), significa aprofundarmos o olhar sobre as inquietudes da experiência quotidiana do que é ser professor.

Diversos autores podem ser mencionados no estudo e conceitualização desta dimensão do desenvolvimento de carreira. De entre eles podemos citar Dubar, Marcelo García, Hubberman, Gatti e Lopes, que a pensam na constante construção e (r)evolução dialógica com os significados construídos nas múltiplas experiências da prática diária – os desafios, os obstáculos, os sentimentos de auto-competência e de desencanto...- num instável e infindável processo.(Amorim & Fernandes, 2017)

Abraçar a profissão docente implica, assim, lidar com uma não linearidade, i.e., uma não constância, por serem pressupostas, à partida, as inúmeras mudanças de escola e de alunos ao longo de toda vida profissional. A identidade profissional construída refletirá, portanto, a convergência dos diferentes fatores que a enformam - a formação inicial, a sala de aula, o clima de escola e o relacionamento com os colegas.

O Interacionismo Simbólico (Blumer, 1969; Hewitt, 1991; Mead, 1962; Stryker & Statham, 1985), surge como um referencial que consolida este olhar por constituir um “quadro teórico lato mais capaz de dar conta da "parte" de autonomização dos atores que estará subjacente aos processos sociais de mudança e de que a construção de novas identidades sociais”. (Lopes & Ribeiro, 1996, p. 384)

Tal facto implica não negligenciar as três dimensões identitárias do indivíduo – *identidades sociais*, construídas ao longo da biografia do sujeito e relativas aos papéis sociais em que está envolvido, a *identidade pessoal*, estruturação particular de identidades sociais, e a *identidade situada* apresentada nas situações, entre elas a profissional. (Hewitt, 1991)

Hewitt (1991) teoriza, deste modo, o conhecimento empírico de que os professores trazem para a escola elementos de sua personalidade e que é na conjugação com as experiências do contexto escolar que lapidam

continuamente a sua identidade profissional ao se identificarem com a docência em caminhos que transcorrem a sua singularidade. (Amorim & Fernandes, 2017)

Para o autor, a identidade situada assume um poder reprodutor, quando a experiência contextual é convergente, ou um poder produtor maior, no caso de ser divergente, exigindo a construção de novas identidades em sintonia com alinhamentos sucessivos na interação.

Isto significa a construção de sentidos partilhados, a “construção de uma nova identidade docente, mais coerente” (Ferreira, 2009, p. 4), “onde a reconstrução da dimensão coletiva da sua identidade, traduzida em capacitação coletiva, ocupa um lugar central”(Lopes, 2008, p. 70) numa “nova profissionalidade mas também num profissionalismo dos professores mais autorizados”. (Lopes, 2008, p. 81)

Nesta linha de pensamento recorreremos ainda a Erikson (1980) que nos fala da identidade do indivíduo como um espaço de comunicação, de construção e de compensação entre três dimensões – o sentimento de unidade no presente, o de continuidade, e o de participação em ideias de grupo, e a Dubar (2006) quando ressalta os processos de identificação fundadores da construção e reconstrução contínuas da identidade, atribuindo especial importância à identidade profissional na construção da identidade individual, explicando o fenómeno com a transição entre o indivíduo e o meio social.

Para este último, a profissão docente tem assistido à cedência nas condições de emprego cuja consequência é a da transformação das identidades profissional e pessoal, numa história imponderável de reconstrução permanente - uma identidade de crise e em crise. Esta forma inacabada e frágil impele à busca dos momentos de formação numa lógica de “maximização de si” (Dubar, 1997, p. 111), de progressão e de acesso a atividades qualificantes.

A identidade surge como resultado *“simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que simultaneamente constroem os indivíduos e definem as instituições”* (Fialho, 2017, p. 139)

Esta é uma forma de identidade muito virada para a realização de si, à plenitude pessoal, numa conjuntura de alta competição na qual os indivíduos se vêm obrigados a gerir a incerteza e a precariedade, para aos quais necessitam dar um sentido. (Dubar, 2012)

Para (Dubar, 1997), a identidade constrói-se em sistemas de ação, trajetórias individuais portadoras de identidades específicas na convergência entre duas transações: uma interna ao indivíduo (para si, subjetiva ou biográfica) e outra externa, entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objetiva ou relacional).

Para Nóvoa (1992) a identidade é “processo (..) (numa) mescla dinâmica (...) como cada um se sente e se diz professor” (p. 16), “lugar de lutas e de conflitos” (p. 16), influencia na capacidade do agir autónomo, numa impossibilidade de separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, pois esta é uma “profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (p. 9)

Giddens (1989), por seu turno, traz-nos a abordagem sistémica do construtivismo social na qual as instituições concorrentes para mudança contemporânea contribuem grandemente para a construção das identidades pessoal, social e profissional, num processo de individualização como fonte de significado (Giddens, 1995). Delineia os contornos do conceito de identidade segundo a complexidade social e a multidimensionalidade dos fatores envolvidos, num processo socialmente construído e participado.

1.4.LIDERANÇA

Esta é um conceito determinante para a sustentação do presente estudo. Numa investigação sobre a formação pós-graduada na área da administração e gestão escolar, que qualifica para o desempenho de cargos de gestão, exige-se uma reflexão sobre as conceitualizações de lideranças escolares.

Até porque quando revisitamos a temática do desenvolvimento da carreira docente, constatamos uma unanimidade dos autores na existência de fases em que o professor se empenha mormente na vida da escola e na possibilidade da sua transformação e na forma como os diretores de escola poderão assumir um papel chave na criação de culturas de aprendizagem profissional, quer de forma individual quer coletiva, constituindo-se como modelos desafiantes para os colegas na assunção de cargos de liderança na sua escola (Day, 2001). Nas palavras de Flores et al. (2009), a “liderança informativa, de apoio e encorajadora é decisiva na formação (...) profissional dos professores (...) com implicações na aprendizagem e desenvolvimento profissional, na realização profissional, no sentido da autoeficácia e no comprometimento no ensino” (p. 145).

Blanchard (2010) define liderança como um modo de relação com o outro que visa atingir o bem superior através da competência do líder para influenciar outros no sentido de libertar o potencial de cada indivíduo e cada organização. Para Chiavenato (1993) a liderança é basilar para orientar os indivíduos, conhecendo as suas motivações.

Neste sentido, o líder age para a concretização de objetivos, adaptando e transformando o seu estilo de gestão e encorajando os seguidores a dizerem-lhe o que precisa saber, não o que ele quer ouvir. (Maxwell, 2010)

O mesmo autor acrescenta o enfoque na dimensão intraindividual da liderança, sublinhando que a liderança eficaz de pessoas começa quando o líder é capaz de olhar para si próprio. Maxwell (2010) reforça esta ideia quando afirma que o líder, é exteriormente, reflete aquilo que ele é interiormente.

Whitaker (2000, p. 89) sublinha que a liderança é crucial desenvolvimento e crescimento da Escola neste tempo de rápido ritmo da mudança e de evolução radicais, enquanto organização, numa exigência acrescida que a submeta à adaptação e modificação na forma como os processos de gestão são conduzidos. Poderíamos dizer que a Escola vive o risco constante de se tornar na “Escola líquida” (Ferreira, 2011, p. 98).

Ferreira (2012a) fala-nos do risco das “lideranças fortes [numa] visão gerencialista da liderança baseada na procura de eficácia e eficiência através da mensuração dos resultados escolares” que podem contrariar “as práticas emancipatórias e sobrecarrega[r] o exercício das lideranças, com um excesso de burocracia e permanente reformulação normativa” bem como acentuar “enormes pressões e dificuldades no exercício das suas lideranças”(p. 150).

Ferreira (2012b) advoga concepções de liderança opostas à anterior, uma centrada nos processos para descobrir sentidos - arte de liderar – e a baseada nas dinâmicas de interação, mediação e ética - liderança interativa, sustentada na ideia de Lopes (2008, p. 72) de “criação de novas autonomias individuais capazes de gerar novas autonomias coletivas (...)” e de Jablin (2006) da liderança corajosa traduzida na “disposição para correr riscos, conscientização, poder, e medo” (p. 102)

Conclui-se, portanto que a liderança é um modo de relacionamento interpessoal que pressupõe um destinatário coletivo (Caixeiro, 2014), no seio do seu grupo, decorrente da assunção de um cargo institucionalizado e que exige a quem o desempenha a capacidade de influenciar os seus subordinados

através de estilos comportamento que orientam a sua conduta com vista a potenciar, nos outros, atitudes promotoras de resultados individuais e organizacionais de sucesso. (Figueiredo, 2011)

As tipologias de liderança são, compreensivelmente, uma temática incontornável desta análise.

Dos muitos autores que poderíamos elencar, escolhemos a título de exemplo Blaise and Anderson (1995) que identificam três tipos de liderança:

1. A *normativo-instrumental*, onde se situam os diretores que articulam as suas visões, metas e expectativas junto dos professores de modo a estes adiram ao seu programa de trabalho, sem lhes dar espaço a que identifiquem as suas necessidades, valores e aspirações individuais. A consequência deste tipo é de não estimular o profissionalismo nem a autonomia dos professores.
2. A *facilitadora*, na qual os diretores exprimem confiança nos professores, envolvendo-os nas tomadas de decisão, como membros de pleno direito, i.e., num processo de gestão partilhada. Aqui já assistimos ao estímulo da autonomia individual do professor, ao encorajamento da inovação e à recompensa.
3. A *emancipadora*, na qual objetivo principal dos diretores é erradicar as diferenças de poder com base na participação, equidade e justiça social.

Interessa-nos particularmente os estudos que se debruçam sobre as características atribuíveis a um líder e que poderão constituir um fator particularmente contingencial ao impacto da formação em análise neste estudo no desenvolvimento de carreira e assunção de cargos de liderança por parte dos estudantes.

Temos, assim, quatro grandes linhas de pensamento nesta matéria: House (1977) e a teoria da liderança carismática, Conger and Kanungo (1987) com a

teoria atribucional da liderança carismática, Bass (1985) e Burns (1978) com a teoria da liderança transformacional e Bennis and Nanus (1985) com as teorias da liderança visionária.

A liderança carismática (House, 1977)

Para o autor, os líderes carismáticos agem e diferem dos outros indivíduos levando os seguidores a confiar na verdade das suas crenças e adotando-as sem reservas, partilhando objetivos ambiciosos, de identificação com o líder, envolvendo-se emocionalmente na missão organizacional materializada no líder e nutrindo por ele valores de estima e grande obediência.

House (1977) apresenta uma teoria multidimensional que compreende traços, comportamentos, influências e variáveis situacionais como apresentado na figura 3.

Tipos de Fatores	Fatores
Traços da personalidade do líder	<ul style="list-style-type: none"> • Tem necessidade de poder • Procura ser dominante • Revela autoconfiança elevada • Está convicto da moralidade das suas crenças
Comportamento do líder	<ul style="list-style-type: none"> • Cria a impressão de competência junto dos seguidores • Atribui relevância significativa ao trabalho dos seguidores inspirando o seu empenho e dedicação • Modela papéis • Manifesta confiança nos colaboradores • Transmite elevadas expectativas de desempenho aos colaboradores • Desperta os seguidores para a missão do grupo de modo a suscitar empenho e esforço nas tarefas
Condições facilitadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Define os papéis dos colaboradores em termos ideológicos de forma apelativa

Figura 3 - Fatores que suscitam efeitos carismáticos (House, 1977)

A liderança carismática atribuída (Conger & Kanungo, 1987)

Conger and Kanungo (1987)) definem a liderança como um processo sustentado na mudança dos atores organizacionais de um determinado estado para outro nível de desenvolvimento fundamentando a visão do próprio líder. Aqui o carisma não é um predicado individual, mas produto da intersubjetividade líder – seguidores - contexto propício.

Falamos, portanto, de um fenómeno atribucional, no qual os seguidores atribuem ao líder qualidades carismáticas decorrentes de comportamentos e visões divergentes do statu quo, e.g., demonstram confiança nos seus argumentos e propostas, induzem os seguidores a considerar a situação atual como negativa e inaceitável e a situação futura como atrativa e atingível, demonstram assertividade e autoconfiança, revelam preocupação com as necessidades dos colaboradores, patrocinam o autossacrifício e não hesitam em assumir riscos pessoais ainda que os custos sejam elevados.

Há igualmente a identificação pessoal dos colaboradores que veneram o líder, almejam imitá-lo e agradar-lhe bem como a internalização por parte dos colaboradores das atitudes e valores veiculados pelo líder, que os motiva para alcançarem a missão organizacional, num processo de influência que aporta o exponenciado empenho dos seguidores.

O processo de implementação deste modo de liderança apresenta três fases relativas aos comportamentos do líder, ao processo de influência protagonizado pelo líder e às condições facilitadoras, conforme apresentado na figura 4.

Tipos de Fatores	Fatores
Comportamentos do líder	<ul style="list-style-type: none"> • Extremeza da visão • Riscos pessoais elevados • Uso de meios não-convencionais • Avaliação apurada da situação • Visão atrativa e alcançável • Assertividade e preocupação com as necessidades dos seguidores • Uso do poder pessoal • Comportamento exemplar, empreendedor e elitista • Agente de mudanças radicais
Processo de influência	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação pessoal dos seguidores com o líder • O líder faz com que os seguidores internalizem atitudes e crenças que são relevantes para a prossecução da missão
Condições facilitadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Desencantamento dos seguidores ou crise

Figura 4 - Processo de implementação da liderança carismática - (Conger e Kanungo, 1987)

A liderança transformacional (Bass, 1985; Burns, 1978)

Neste caso, a liderança catapulta grandes mudanças nas organizações com marcas profundas e duradouras. Impregnada de uma natureza ética facilita aos seguidores a ultrapassagem dos próprios interesses, estimulando o seu compromisso em prol da organização.

Estes líderes promovem a mudança, apresentando elevados níveis de moralidade e de motivação, mobilizam a consciência dos seguidores invocando a ideais de justiça, igualdade, humanismo, a liberdade e repelindo veementemente sentimentos básicos como o medo, a ganância, o ódio e a inveja.

A caracterização deste modo é apresentado nas figuras 5 e 6

COMPONENTES	
Carismática	As características carismáticas do líder transformacional são de natureza socioafetiva e inspiram sentimentos de lealdade e devoção nos seguidores.
Inspiracional	O líder entusiasma os seguidores a cumprir os objetivos da organização
Consideração pelos seguidores	O líder considera as necessidades, interesses e capacidades dos membros da organização, fomenta valores como a equidade, o respeito e a confiança
Estimulação intelectual	O líder realiza um esforço suplementar com o fito de conduzir os seguidores a ultrapassarem o curto prazo e desenvolverem as suas capacidades estratégicas.

Figura 5 - Caracterização da liderança transformacional (Bass, 1985; Burns, 1978)

Actuação do líder autenticamente transformacional

- Orienta a sua necessidade de poder para benefício da organização e dos seus seguidores. Está interior e exteriormente preocupado com o bem do grupo, da organização ou da sociedade como um todo.
 - Está disposto a fazer auto-sacrifícios.
 - O seu objectivo não é ser idolatrado – mas obter a adesão dos seguidores a ideais.
 - Focaliza-se no desenvolvimento dos colaboradores. Proporciona apoio, mentoria e oportunidades de crescimento aos colaboradores.
 - Tolerância e fomenta a expressão de pontos de vista diferentes dos seus próprios.
 - Trata cada seguidor como indivíduo.
 - Fomenta os valores da lealdade, da justiça, da honestidade, dos direitos humanos, da verdade, da franqueza, da harmonia e do trabalho sério.
 - É honesto, autêntico, confiável.
 - Promove políticas, procedimentos e processos éticos.
 - Ajuda os seguidores a questionarem as suposições e a gerar soluções mais criativas.
 - Procura desenvolver competências de liderança nos seguidores. Ajuda-os a serem mais competentes e bem-sucedidos.
 - Para ele, as pessoas são um fim em si mesmo – e não instrumentos.
-
-

Figura 6 - Atuação do líder transformacional, (Bass, 1985; Burns, 1978)

A liderança visionária (Bennis & Nanus, 1985)

Neste caso, a liderança apresenta uma visão do que deseja para o futuro da organização decorrente da articulação das opiniões e ideias recolhidas na rede de contactos formais e informais, internos e externos, adequada ao tempo, à organização e a todos os atores organizacionais.

O líder partilha a sua visão orientadora, paixão, integridade, confiança e curiosidade com todos os colaboradores, introduzindo-a na estrutura, no processo de gestão e na cultura da organização. Esta é permanentemente reforçada pelas atitudes do líder, pela construção da confiança e pela mobilização do empenho dos colaboradores. O líder desenvolve o conhecimento de si próprio ao consolidar as suas competências e aprender com as suas ações, promovendo a abertura e a inovação.

A visão estratégica do líder apresenta um registo credível, realista e instigador da mudança por avaliar a situação presente da organização, identificando a sua estratégia, valores, forças e fraquezas, o contexto externo e as potenciais mudanças a operar num percurso flexível, passível de avaliação e de inovação, em permanente comunicação com os colaboradores e as várias equipas criadas com vista a operacionalizar as estratégias desenhadas e cumprir os desígnios inerentes à visão.

A caracterização deste modo é apresentado nas figuras 7

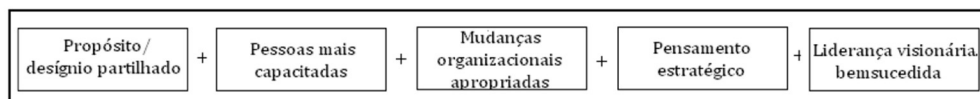


Figura 7 - A liderança visionária (Bennis & Nanus, 1985)

2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

O objetivo deste capítulo é descrever o estudo efetuado, apresentamos o modo como este foi orientado. Este encontra-se dividido nos subcapítulos seguintes: problema e objetivos (2.1), metodologia (2.2), local de estudo e participantes (2.3), técnicas de recolha de dados (2.4), técnicas de tratamento de dados a utilizar (2.5) e confiabilidade e validade (2.6).

2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.1.1. Problema e sua justificação

Para além da explicitação das motivações que nos conduziram ao desenvolvimento do nosso estudo, apresentamos de seguida uma breve abordagem ao tema, o problema de partida, os objetivos traçados e os limites da nossa investigação.

O número de estudantes que obtêm cursos de mestrado em administração escolar nas universidades portuguesas aumentou consideravelmente nos últimos 5-10 anos, sendo possível constatar esta propensão através de dois estudos recentes (Araújo & Bento, 2008; GPEARI, 2011) que enfatizam os cursos de mestrado, mas não descuram a evolução igualmente positiva da frequência de doutoramentos.

Tendo sido introduzidos recentemente, existe uma avaliação bastante limitada destes cursos e pouco é ainda conhecido acerca do seu efeito, no contexto do sistema educativo (nível macro de impacto), ou da sua influência no percurso profissional dos estudantes que frequentaram os mestrados (nível micro de impacto).

Araújo and Bento (2008) estudaram a pós-graduação em Educação (PGE) entre os anos 1990 e 2006, tendo constatado ser esta a que apresentava maior taxa de frequência. A necessidade de compreensão do seu impacto tornou-se evidente, sendo que Cruz et al. (2008) sublinham o aumento de investimento na avaliação da sua qualidade. Contudo, são poucos os estudos que conceitualizam as práticas subjacentes à PGE (cf. Araújo & Bento, 2008; Cruz et al., 2008; Kuenzer & Moraes, 2005; White et al., 2011), com reduzido impacto nas práticas e nas políticas. (Vieira, 2005)

A investigação que constitui objeto deste projeto foi desenvolvida com o propósito de recolher informação sobre o impacto originado pela formação em Administração de Organizações Educativas, ao nível do Mestrado, em relação ao percurso profissional dos estudantes que o frequentaram. A ausência de estudos nesta matéria poderá revelar-se potenciadora de possíveis melhorias em posteriores edições.

2.1.2. Objetivos

A pesquisa, aprofundamento e compreensão acerca do tema em estudo, conduziu à questão central do mesmo:

“Que impacto teve a formação em Administração de Organizações Educativas, ao nível do mestrado, no percurso profissional dos estudantes? Estudo realizado na ESE para os anos letivos entre 2014/15 a 2018/19”.

Neste sentido, com este estudo pretende-se conhecer e compreender que impacto teve a formação pós-graduada no percurso profissional dos estudantes.

Estabelecem-se, para isso, os seguintes objetivos específicos:

1. identificar o perfil dos estudantes do mestrado;
2. Analisar o impacto da frequência do mestrado na viabilidade de acesso a novas oportunidades e desafios profissionais;
3. Relacionar a frequência do mestrado com o ciclo de vida dos professores que foram alunos do curso;
4. Relacionar as expectativas criadas pelos estudantes e o grau de satisfação após conclusão do mestrado.
5. Analisar o impacto da frequência do mestrado para a assunção e exercício de cargos de topo ou intermédios a nível das organizações escolares;
6. Apresentar sugestões de melhoria para o mestrado em estudo, decorrentes da análise dos resultados, particularmente no que respeita o seu funcionamento.

2.2.METODOLOGIA

A metodologia e os métodos de investigação, como referido por (Lima, 1987, p. 19), “devem adaptar-se aos objetivos da investigação e podem ser combinados em função das exigências impostas pela concretização daqueles”. Este autor enfatiza a exigência de um grande controlo crítico das opções metodológicas, tendo em consideração as suas possibilidades e limitações, e a sua adaptação à realidade social estudada.

Quivy and Campenhoudt (1998) referem os procedimentos na investigação em ciências sociais, evidenciando o inquérito por questionário, instrumento pelo qual se optou neste estudo, como o meio de “colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas”, que dizem respeito “às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”. (p. 188)

No seguimento da revisão da literatura e tendo como orientação a pergunta de partida, segue-se a descrição do instrumento de investigação, o inquérito por questionário, apresentam-se as razões da sua escolha e enuncia-se todo o processo de construção e validação.

2.2.1.Pesquisa quantitativa

Na dualidade entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, segundo Malhotra et al. (2005), pode perceber-se que não há em termos metodológicos,

nem contradição nem continuidade, pois ambas possuem natureza, objetivos e aplicações distintas. E acrescenta que “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. (p. 255)

O presente estudo utiliza maioritariamente a pesquisa quantitativa, técnica de investigação que se utiliza para recolher informação e dados com base num documento previamente preparado e normalizado, através de uma lista de perguntas estabelecidas anteriormente.

Utiliza procedimentos estandardizados que tomam a forma de um questionário no qual as perguntas se colocam sempre na mesma ordem e se formulam segundo os mesmos termos (Ander-Egg, 1997). Os investigadores que optam por investigações do tipo predominantemente quantitativo acreditam que a realidade social mantém um elevado grau de constância e de consistência ao longo do tempo e dos contextos (Borg & Gall, 2003). Daí que, pretendam determinar as tendências gerais para uma determinada população, estudando, para o efeito, amostras e populações, visando a generalização de resultados.

A investigação tem por base a pesquisa teórica e o enquadramento legal do problema, utilizando o inquérito por questionário, constituído unicamente por questões de resposta fechada, como instrumento de recolha de dados. É uma técnica utilizada por investigadores quando desejam efetuar uma análise quantitativa dos resultados, uma vez que permite que as questões e a ordem pela qual são apresentadas aos respondentes sejam bem estruturadas e uniformes (Borg & Gall, 2003), pondo os diferentes respondentes em situação semelhante, facilitando, deste modo, a quantificação das respostas.

Na elaboração do questionário, a nossa preocupação centrou-se na formulação de questões que testassem adequadamente as questões de partida e que fossem eficazes a medir as variáveis a estas associadas, isto é, que tipo de resposta é o mais adequado para cada pergunta, que tipo de escala de medida está associado às respostas, que métodos são os mais corretos para analisar dados. Tivemos, assim, em atenção as variáveis da investigação, o número de perguntas para medir cada uma das variáveis, o tipo de resposta desejável para cada pergunta.

2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

2.3.1. Local de estudo e Participantes

Concertando com a literatura da especialidade (Borg & Gall, 2003), a população-alvo, também designada por universo, é constituída por todos os membros de um conjunto real, aos quais se pretendem generalizar os resultados obtidos no estudo. Esta investigação foi realizada, através da aplicação de um inquérito por questionário, enviado por e-mail aos noventa e nove alunos inscritos no Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação (MEPEE) ou no Mestrado em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas (ME-EAOE) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal), nas turmas cuja atividade letiva decorreu em Portugal, nos anos letivos entre 2014/15 a 2018/19.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Como instrumento para a recolha de dados, optamos pelo inquérito por questionário, dada a importância que este instrumento tem para a pesquisa científica. Barbosa (2012) também define que o questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito. Este deve ser aplicado a pessoas de interesse para a investigação. Almeida e Pinto (1995) referidos em Barbosa (2012) mencionam quatro vantagens do questionário como técnica de recolha de dados: possibilita atingir uma amostra grande de indivíduos; garante o anonimato das respostas dos questionados; permite a resposta num momento mais apropriado para o questionado; e não permite a influência do questionador sob os questionados. Se, por um lado, a utilização do questionário apresenta vantagens, também possui as suas desvantagens. Segundo Vargas (2013), ao formular um questionário, o questionador escolhe o formato das respostas que os questionados irão apresentar. As respostas podem ser de três tipos: abertas – onde os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem limitarem a escolha entre um rol de alternativas; de múltipla escolha - onde os respondentes optarão por uma das alternativas, ou por determinado número permitido de opções; e dicotómicas - são as que apresentam apenas duas opções de respostas, de carácter bipolar, do tipo: sim/não; concordo/não, concordo; satisfeito/insatisfeito. Por vezes, uma terceira alternativa é oferecida, indicando desconhecimento ou falta de opinião sobre o assunto (Vargas, 2013).

Este questionário foi elaborado exclusivamente para este projeto. Procurou-se evitar as questões abertas e elaboraram-se, predominantemente, questões fechadas, claras, simples, curtas e com uma só interpretação. Dentro das

questões fechadas, optou-se também pelas questões de múltipla escolha e dicotómicas.

Uma vez formulada a questão de partida e definidos os objetivos da pesquisa, houve necessidade de elaborar o instrumento para a recolha de informação. O questionário (Apêndice 1) foi elaborado na plataforma Google Docs que permite recolher as respostas num ficheiro facilmente exportável para o software Excel da Microsoft e tem a vantagem de poder ser enviado por e-mail.

O inquérito por questionário (IQ) é constituído por 5 secções a descrever:

- Secção 1: introdução- contextualização do estudo de investigação e autorização de acordo com o regulamento geral sobre a proteção de dados (RGPD);
- Secção 2: caracterização geral - onde se pretende conhecer os dados pessoais, profissionais e académicos;
- Secção 3: Formação contínua – procuramos verificar o posicionamento relativamente às motivações que levaram o respondente a frequentar a formação em Administração das Organizações Educativas;
- Secção 4: Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado - queremos aferir os conteúdos programáticos, os métodos de ensino-aprendizagem, a equipa docente, o sistema de avaliação e a organização e logística;
- Secção 5: Competências adquiridas no mestrado - pretendemos recolher informação sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, o impacto na carreira, o desempenho de funções na organização em que trabalha e a avaliação global do mestrado.

Em todas as secções foi utilizada uma escala com um número par de níveis o que possibilita maior clareza no tratamento da informação recolhida, melhor identificação de uma tendência de resposta e reduz a ambiguidade nas categorias de respostas (Quivy & Campenhoudt, 1998). A escala utilizada foi tipo Likert (1932), por se mostrar adequada ao estudo, pois além de permitir recolher a opinião do respondente sobre uma dada afirmação ou um conjunto de afirmações de forma acessível, com uma tendência gradual de uma determinada ideia, permite ainda o tratamento da informação de forma célere. A escala tipo Likert (1932) é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários. Ao responder a um questionário baseado nesta escala, o respondente assinala o seu nível de concordância, de frequência ou de importância em relação a uma afirmação.

A elaboração do questionário decorreu segundo as seguintes fases metodológicas:

1. A primeira versão do questionário foi criada, com base em pesquisa e recolha de vários questionários tipo já aplicados e validados em contextos de estudos afins ao presente, respeitando todas as regras metodológicas;
2. Foi sujeito a diversas reformulações, depois da análise e discussão da primeira versão, que tiveram como objetivo respeitar a objetividade, clareza, precisão, concisão e impessoalidade (Gil, 2008);
3. Depois de estruturado o questionário, realizamos os procedimentos de validação externa (Dawis, 1987) com o envolvimento de três especialistas, Professores de ciclos e áreas científicas diferentes e de uma pool (Dawis, 1987) de seis estudantes do mestrado em apreço, a quem se solicitou a análise e feedback quanto à a estrutura global do questionário, clareza e redação dos itens, relação com os objetivos da pesquisa, coerência das alternativas e relevância dos itens para os objetivos do estudo;

4. Reformulamos a IQ após a recepção das sugestões. Assim, só depois de testado e validado externamente, e de efetuadas as alterações sugeridas e consideradas necessárias ou pertinentes, o questionário foi enviado para os potenciais respondentes.

2.5. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

Na análise estatística dos dados utilizamos o programa informático Excel da Microsoft e Statistical Package for the Social Sciences _ SPSS for Windows, versão 27.0.

2.6. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Apresentamos, de seguida, os resultados das análises de validação interna do questionário para as quais foi utilizado o teste de Alpha de Cronbach, indicador mais adequado para medir a consistência interna de instrumentos de tipo escala de Likert, por utilizar as médias das correlações inter-itens e o número de questões do questionário (Coutinho, 2013). O coeficiente Alfa de Cronbach é uma técnica que se afirmou na avaliação da confiabilidade e da consistência interna de instrumentos de medição nas ciências sociais (Pestana & Gageiro, 2008). Começou a ser usado em 1951 (Cronbach, 1951), e continua a predominar nos estudos atuais. A avaliação dos instrumentos de medição utilizados numa pesquisa é necessária, pois confere relevância à medida da consistência interna de uma escala. O Alfa

de Cronbach possibilita que um só teste forneça a estimativa da confiabilidade de toda a pesquisa e garanta a consistência das respostas (Pestana & Gageiro, 2008).

Considerando as cinco dimensões em análise, verificamos que:

A dimensão 1 «Motivações que o/a levaram a frequentar a PG em Administração das Organizações Educativas» apresenta um $\alpha = 0,716$ (cf Tabela1):

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.716	.686	8

Tabela 1- Confiabilidade para dimensão 1

A dimensão 2 «Motivações que o/a levaram a frequentar a PG em Administração das Organizações Educativas foram concretizadas» apresenta um $\alpha = 0,644$ (cf Tabela 2):

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.644	.650	8

Tabela 2 - Confiabilidade para dimensão 2

A dimensão 3 «Grau de satisfação com a PG em Administração das Organizações Educativas» apresenta um $\alpha = 0,905$ (cf Tabela 3):

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.905	.907	13

Tabela 3- Confiabilidade para dimensão 3

A dimensão 4 «Impacto das competências adquiridas» apresenta um $\alpha = 0,896$ (cf Tabela 4):

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
.896	.900	15

Tabela 4- Confiabilidade para dimensão 4

O valor obtido para este coeficiente foi de 0,790, o que indica uma alta fiabilidade do instrumento, ou seja, é consistente, uma vez que se considera o valor 0,70 deste coeficiente como o limiar inferior de referência a partir do qual os níveis de consistência interna podem ser considerados significativos, e acima de 0,80 é considerado excelente (Hill & Hill, 2004).

3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo encontra-se dividido nos subcapítulos seguintes: apresentação dos resultados (3.1), análise descritivas (3.2), análises inferenciais (3.3) e análise dos dados em função dos objetivos da pesquisa (3.4).

3.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados quantitativos, como aqueles que são normalmente obtidos pela aplicação de questionários, apelam à análise estatística. Para este instrumento, Fortin (2000) destaca uma maior garantia de anonimato e conseqüentemente a maior liberdade de resposta, e ainda a uniformidade da sua apresentação – as questões são sempre apresentadas pela mesma ordem, com as mesmas instruções, o que assegura a uniformidade das condições de mensuração, fidelidade e facilita a comparação entre sujeitos. Este instrumento de recolha de informação, de acordo com Gil (2006), define-se como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito.

A estatística com base em teorias da probabilidade, é “o instrumento adequado para trabalhar o aleatório” (Minayo & Sanches, 1993, p. 241); ao construirmos um quadro matemático que explique fenómenos com fortes flutuações aleatórias, usamos a probabilidade para desenvolver as implicações práticas da mesma.

Os testes estatísticos são de grande utilidade para a comparação de grupos de dados, aferindo a probabilidade de as diferenças verificadas se deverem ao acaso, e proporcionando assim base para a confirmação ou infirmação de hipóteses ou inferências (Tuckman, 2000).

Coutinho (2013) refere que o objetivo da análise estatística é transformar os dados em informação. Às estatísticas que permitem caracterizar uma amostra, chamamos de estatística descritiva, e aos procedimentos estatísticos que permitem inferir resultados da amostra para a população, chamamos estatística inferencial.

A estatística descritiva distingue três fases fundamentais: organizar e descrever os dados de forma clara recorrendo a gráficos, tabelas ou outros; identificar o que é típico e atípico; trazer à luz diferenças, padrões e/ou relações. Esta fase irá suportar as análises subsequentes, e dar-lhes legitimidade. Só num segundo momento a estatística inferencial fornece respostas para o problema, testa as hipóteses da investigação. (Pereira, 2008)

No presente estudo, fazemos uso da análise estatística para estudar os dados quantitativos obtidos pela aplicação do questionário aos estudantes, recorrendo a estatística descritiva para descrever as características demográficas da amostra e estatísticas inferenciais para investigar as respostas dos sujeitos, procurando responder aos objetivos estabelecidos.

Os dados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário, enviado por e-mail aos noventa e nove alunos do mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação (MEPEE) e do Mestrado em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas (ME-EAOE) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, nas turmas cuja atividade letiva decorreu em Portugal, nos anos letivos entre 2014/15 a 2018/19.

A taxa de retorno dos questionários foi de 37,4%, num total de trinta e sete questionários preenchidos. Os resultados serão apresentados respeitando as secções incluídas no questionário: caracterização geral; formação contínua; grau de satisfação enquanto estudante e as competências adquiridas no estrado.

Os dados foram tratados e analisados com recurso ao *Google Forms*, ao *Microsoft Excel* e ao programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 27.0.

Consideramos as técnicas que se apresentam de seguida como as mais adequadas no tratamento dos dados:

- Análise de estatísticas descritas dos dados demográficos;
- Análise da confiabilidade interna com recurso ao coeficiente *Alfa de Cronbach* (1951) das restantes variáveis;
- Análises paramétricas de variância - Teste Anova que “permite ver se existem diferenças entre três ou mais condições experimentais” (Pereira, 2008) - e de correlação;
- Correlações de *Pearson* e *Spearman* - para variáveis não demográficas do questionário.

Em análise aos dados obtidos podemos dividir pelos seis objetivos que foram a premissa deste estudo:

1. identificar o perfil dos estudantes do mestrado;
2. Analisar o impacto da frequência do mestrado na viabilidade de acesso a novas oportunidades e desafios profissionais;
3. Relacionar a frequência do mestrado com o ciclo de vida dos professores que foram alunos do curso;
4. Relacionar as expectativas criadas pelos estudantes e o grau de satisfação após conclusão do mestrado.

5. Analisar o impacto da frequência do mestrado para a assunção e exercício de cargos de topo ou intermédios a nível das organizações escolares;
6. Apresentar sugestões de melhoria para o mestrado em estudo, decorrentes da análise dos resultados, particularmente no que respeita o seu funcionamento.

3.2. ANÁLISES DESCRITIVAS

3.2.1. Caracterização do perfil da amostra

As amostras são os grupos de sujeitos junto dos quais a investigação se vai concretizar, ou os conjuntos de ocorrências ou comportamentos registados. A amostragem tem um impacto importante sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, o mais possível, representativa da população. A significância das inferências que possam vir a ser feitas passa, sem dúvida, pela qualidade das amostras junto das quais os dados foram recolhidos. A significância de uma amostra refere-se ao número de elementos que a constitui, ao passo que a sua representatividade se refere à sua qualidade (Almeida & Freire, 2000).

De seguida, descreve-se a amostra, através da apresentação das suas principais características demográficas.

Da amostra produtora de dados composta por 37 sujeitos, 15 são do sexo masculino e 22 são do sexo feminino.

Género				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Masculino	15	40.5	40.5	40.5
Feminino	22	59.5	59.5	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 5 - Frequência referentes ao género dos sujeitos

Nos grupos etários de 21-25, 26-30 e mais de 60 anos existe um só indivíduo em cada grupo que corresponde uma percentagem de 2,7%. Com idade entre 36-40 anos existem quatro elementos que perfazem 10,8%. 13,5% dos indivíduos situam-se entre os 41-45 e os 56-60 anos, com cinco elementos cada grupo. Existem nove indivíduos com idade entre os 51-55 anos, equivalente a 24,3% e o grupo com maior expressão de 29,7 % é constituído por onze elementos com idade entre os 46-50 anos.

Idade				
	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
21-25	1	2.7	2.7	2.7
26-30	1	2.7	2.7	5.4
36-40	4	10.8	10.8	16.2
41-45	5	13.5	13.5	29.7
46-50	11	29.7	29.7	59.5
51-55	9	24.3	24.3	83.8
56-60	5	13.5	13.5	97.3
+60	1	2.7	2.7	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 6 – Frequência descritiva das Idades

Pela análise da tabela respeitante ao local de residência podemos concluir que a Escola Superior de Educação foi procurada por 86,4% de indivíduos a residirem no Distrito do Porto sendo os restantes 13,6% residentes nos distritos vizinhos de Aveiro, Braga e Viana do Castelo. Salientamos que nove elementos residem no concelho do Porto com 24,3%.

Residência (Concelho)				
	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percenta. Acumulativa
Porto	9	24.3	24.3	24.3
Penafiel	3	8.1	8.1	32.4
Maia	8	21.6	21.6	54.1
Valongo	1	2.7	2.7	56.8
Matosinhos	5	13.5	13.5	70.3
V. N. Gaia	6	16.2	16.2	86.5
S. M ^a da feira	2	5.4	5.4	91.9
Braga	1	2.7	2.7	94.6
Viana do Castelo	2	5.4	5.4	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 7 - Frequência da distribuição da área de residência por Concelho

Relativamente ao tempo de serviço docente, constatamos que todos os sujeitos têm pelos menos 1 ano de serviço. Com trinta anos de Escola, verificamos 4 elementos que traduz 10,8% da amostra, a maior percentagem 16,2% para seis elementos que se encontram nos 25 anos de tempo de serviço, 10,8%, n=4 para 20 anos, a percentagem de 8,1% para n=3 está na casa dos 18 anos de serviço. Para n=2 e uma percentagem de 5,4% encontramos professores com os seguintes anos de docência, 23, 29 e 33 e por fim com uma percentagem de 2,7% e com um único elemento os docentes com os restantes anos de lecionação.

Experiência profissional (número de anos)

Anos	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1	1	2.7	2.7	2.7
5	1	2.7	2.7	5.4
8	1	2.7	2.7	8.1
11	1	2.7	2.7	10.8
15	1	2.7	2.7	13.5
16	1	2.7	2.7	16.2
17	1	2.7	2.7	18.9
18	3	8.1	8.1	27.0
19	1	2.7	2.7	29.7
20	4	10.8	10.8	40.5
23	2	5.4	5.4	45.9
24	1	2.7	2.7	48.6
25	6	16.2	16.2	64.9
26	1	2.7	2.7	67.6
27	1	2.7	2.7	70.3
28	1	2.7	2.7	73.0
29	2	5.4	5.4	78.4
30	4	10.8	10.8	89.2
33	2	5.4	5.4	94.6
34	1	2.7	2.7	97.3
38	1	2.7	2.7	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 8- Frequência do tempo de serviço dos inquiridos

Por sua vez, quanto ao cargo que desempenha na escola, observa-se uma predominância como Diretor de Turma/Curso (n=9, 24,3%), seguido de nenhum cargo (n=8, 21,6%), de Coordenador de Diretores de turma/curso (n=4, 10,8%), de Representante de área disciplinar, Adjunto da Direção e Subdiretor (n=3, 8,1%), como Assessor da Direção, verificamos dois casos (n=2, 5,4%) e por

fim os grupos com um único elemento, Presidente do Conselho Geral , Membro do conselho geral, Diretor, Coordenador de estabelecimento e Coordenador de departamento (n=1, 2,7%).

Cargo(s) que desempenha na escola

	Freq.	Percentagem	Percentagem válida	Perc. acumulativa
Presidente do conselho geral	1	2.7	2.7	2.7
Membro do conselho geral	1	2.7	2.7	5.4
Diretor	1	2.7	2.7	8.1
Subdiretor	3	8.1	8.1	16.2
Adjunto da direção	3	8.1	8.1	24.3
Assessor da direção	2	5.4	5.4	29.7
Coordenador de estabelecimento	1	2.7	2.7	32.4
Coordenador de departamento	1	2.7	2.7	35.1
Representante de área disciplinar	3	8.1	8.1	43.2
Coordenador de Diretores de Turma/Curso	4	10.8	10.8	54.1
Diretores de Turma/Curso	9	24.3	24.3	78.4
Nenhum	8	21.6	21.6	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 9-Frequência dos cargos desempenhados na escola

A tabela 10, informa-nos sobre o nível de ensino em que os docentes lecionam. Assim, os professores respondentes que lecionam no secundário, 43,2%, constituem o grupo mais numeroso, seguido dos professores do 3.º ciclo

e cumulativamente 3º ciclo/ secundário, 21,6%, professores do 2.º ciclo e pré-escolar, 5,4% e 2,7% são professores do 1º, 2º, 3º ciclos e secundário.

Níveis de ensino que leciona				
	Freq.	Percentagem	Percentagem válida	Perc. acumulativa
Pré-escolar	2	5.4	5.4	5.4
2º ciclo	2	5.4	5.4	10.8
3º ciclo	8	21.6	21.6	32.4
Secundário	16	43.2	43.2	75.7
3º ciclo, secundário	8	21.6	21.6	97.3
1º, 2º, 3º, secundário	1	2.7	2.7	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 10-Referente ao nível de ensino dos inquiridos

Conforme verificamos na Tabela 11, uma grande parte dos inquiridos, n=21 e 56,8% possui o Grau de Mestre. Com a conclusão do 1º ano do mestrado temos 15 elementos com uma percentagem de 40,5% e um respondente interrompeu o mestrado.

Conclusão do Mestrado				
	Freq.	Percentagem	Percentagem válida	Perc. acumulativa
Interrompeu o mestrado	1	2.7	2.7	2.7
Concluído o 1º Ano	15	40.5	40.5	43.2
Mestrado concluído	21	56.8	56.8	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 11-Referente às habilitações literárias dos inquiridos

3.3. ANÁLISES INFERENCIAIS

Para analisar os resultados das secções seguintes, procedeu-se a análises de variância e de correlação das variáveis. O valor da variância corresponde à dispersão verificada no conjunto de respostas a um determinado item, permitindo identificar maior concentração de respostas nas mesmas opções para valores mais baixos e, para valores mais altos, significa que o item é pouco consensual. Permite depreender sobre o valor de concordância global dos diferentes respondentes. Assim, o valor da variância corresponde à dispersão nas respostas de determinado item. Quanto menor for a variância, mais próximos e concentrados estão os valores em torno da média. E quanto maior for a variância, mais os valores estão distantes da média. Os valores da variância mais baixos também correspondem a grande concentração de respostas nas mesmas opções. A variância permite inferir sobre o valor da concordância global das respostas obtidas. (Tabachnick & Fidell, 1989)

A associação entre duas variáveis quantitativas é preferencialmente expressa por um coeficiente de correlação, por exemplo, através do coeficiente de correlação de *Pearson*. A análise da significância estatística verifica a disparidade de uma hipótese estatística em relação aos dados observados: p = nível de significância. Na análise de significância das correlações realizadas utilizamos um p menor que 5%. Valor de $p \leq 0,05$: a correlação é estatisticamente significativa. Valor de $p > 0,05$: a correlação não é estatisticamente significativa. (Norusis, 2020)

3.3.1. Análises de Correlação

Na tabela 12 podemos observar que 22 dos sujeitos (59,5%) encontram-se na terceira categoria de Huberman (2000) - a Diversificação - sendo esta a que apresenta maior expressão.

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Entrada na carreira	1	2.7	2.7	2.7
	Estabilização	1	2.7	2.7	5.4
	Diversificação	22	59.5	59.5	64.9
	Serenidade	12	32.4	32.4	97.3
	Desinvestimento	1	2.7	2.7	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

Tabela 12 - Averiguação das fases de Huberman

Sugerimos a consulta do apêndice (A) para observar a correlação entre as variáveis totais do inquérito por questionário e as categorias de Huberman (2000) (CH), temos como objetivo relacionar a frequência do mestrado com o ciclo de vida dos professores que foram alunos do curso. Para determinar se a correlação entre as variáveis é significativa, verificámos o valor de $p < 0,05$ com os níveis calculados.

Apresentam nível de significância inferior a 0,05 as seguintes correlações: Progredir na carreira * CH, $\chi^2_{(12)} = 21,134$, $p = 0,048$; Aumentar/melhorar oportunidades profissionais * CH, $\chi^2_{(12)} = 23,059$, $p = 0,027$; Responder a novas exigências associadas ao meu trabalho * CH, $\chi^2_{(12)} = 25,224$, $p = 0,014$; Promover o meu desenvolvimento pessoal * CH, $\chi^2_{(8)} = 40,168$, $p = 0,000$; Desempenhar funções de Direção * CH, $\chi^2_{(8)} = 17,416$, $p = 0,026$; Responder a novas exigências associadas ao meu trabalho * CH, $\chi^2_{(8)} = 23,495$, $p = 0,003$;

Duração do Mestrado adequação do tempo ao programa * CH, $\chi^2_{(8)}= 20, 641$, $p= 0,008$; Pensamento crítico * CH, $\chi^2_{(12)}= 23, 474$, $p= 0,024$; Desempenho de funções na organização - participação estratégica na melhoria do desempenho da organização * CH, $\chi^2_{(12)}= 23, 616$, $p= 0,023$.

3.3.2. Análises de Variância

O impacto da frequência do mestrado na viabilidade de acesso a novas oportunidades e desafios profissionais é apresentado nas tabelas 14,15 e 16. A maioria dos sujeitos optou pela resposta discordam ou discordam totalmente, 64,9% na relação impacto na carreira - progressão na carreira, 75,7% na analogia impacto na carreira - aumento da remuneração e por fim 83,8% na correspondência impacto na carreira - transição de organização.

Impacto na carreira - progressão na carreira

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	11	29.7	29.7	29.7
	Discordo	13	35.1	35.1	64.9
	Concordo	10	27.0	27.0	91.9
	Concordo totalmente	3	8.1	8.1	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

Tabela 13 - Impacto na carreira vs progressão na carreira

Impacto na carreira - aumento da remuneração

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	15	40.5	40.5	40.5
	Discordo	13	35.1	35.1	75.7
	Concordo	7	18.9	18.9	94.6
	Concordo totalmente	2	5.4	5.4	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

Tabela 14 - Impacto na carreira - aumento da remuneração

Impacto na carreira - transição de organização

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	16	43.2	43.2	43.2
	Discordo	15	40.5	40.5	83.8
	Concordo	5	13.5	13.5	97.3
	Concordo totalmente	1	2.7	2.7	100.0
	Total	37	100.0	100.0	

Tabela 15 - Impacto na carreira - transição de organização

Tendo como objetivo responder à relação da frequência do mestrado com as expectativas e o grau de satisfação dos estudantes foram realizadas análises de variância, disponíveis para consulta em apêndice.

No que respeita ao grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e a promoção do desenvolvimento pessoal, salientamos a significância estatística, $F_{(1)} = 7,139$, $p = 0,011$ na satisfação com conteúdos e na utilidade das competências adquiridas no mestrado no desenvolvimento pessoal $F_{(1)} = 36,704$, $p = 0,015$. Por outro lado, consideramos significância marginal relativamente à variável satisfação com as metodologias de ensino-aprendizagem, $F_{(1)} = 7,703$, $p = 0,056$.

Em relação ao grau de satisfação, enquanto estudante do mestrado e o prazer associado ao estudo, não observamos significância estatística relevante.

Considerando o grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e a progressão na carreira, verifica-se um grau de significância elevada relativamente à variável utilidade das competências adquiridas no mestrado no desenvolvimento profissional, $F_{(1)} = 72,672$, $p = 0,07$.

Analisando o grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e a possibilidade de aumentar/melhorar oportunidades profissionais não se verifica significância estatística.

Observando a tabela relativa ao grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e o desempenho de funções de direção não são consideradas significâncias.

A análise da tabela do grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e o desempenho de funções de liderança intermédia não verifica significância estatística.

Quanto ao grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e a resposta a novas exigências associadas ao meu trabalho, verificamos significância para a variável utilidade das competências adquiridas no mestrado no desenvolvimento pessoal, $F_{(3)} = 55,807$ $p = 0,028$.

Por fim, analisando a tabela para o grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz, não verifica significância estatística.

Para auxiliar a responder à análise do impacto da frequência do mestrado para a assunção e exercício de cargos de topo ou intermédios a nível das organizações escolares foram criadas três tabelas que permitem aprofundar o estudo. Na tabela 18 observamos que 21 dos sujeitos, 72,4%, concordam que na sequência do mestrado estabeleceram ou ajudaram a estabelecer

estratégias e procedimentos, que resultaram na melhoria do desempenho da organização onde trabalha.

Desempenho de funções na organização - participação estratégica na melhoria do desempenho da organização

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	2	6.9	6.9	6.9
Discordo	3	10.3	10.3	17.2
Concordo	21	72.4	72.4	89.7
Concordo totalmente	3	10.3	10.3	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Tabela 16 - Participação estratégica na melhoria do desempenho da organização.

Em relação à tabela 19 que analisa o desempenho de funções na organização, verificamos que 41,4% dos sujeitos responderam que discordam ou discordam totalmente e 44,8% responderam que concordam que na sequência do mestrado participaram em projetos e em processos com impacto direto nos resultados da organização onde colaboram.

Desempenho de funções na organização - participação em projetos e processos com impacto nos resultados da organização

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido				
Discordo totalmente	5	17.2	17.2	17.2
Discordo	7	24.1	24.1	41.4
Concordo	13	44.8	44.8	86.2
Concordo totalmente	4	13.8	13.8	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Tabela 17 - Participação em projetos e processos com impacto nos resultados da organização

À pergunta «na sequência do mestrado ganhei autoconfiança para me promover a novos cargos», 58,6% dos sujeitos responderam concordo em comparação com os 10,3% que responderam discordo totalmente.

Desempenho de funções na organização - ganho de autoconfiança para desempenho de novos cargos

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Discordo totalmente	3	10.3	10.3	10.3
Discordo	5	17.2	17.2	27.6
Concordo	17	58.6	58.6	86.2
Concordo totalmente	4	13.8	13.8	100.0
Total	29	100.0	100.0	

Tabela 18 - Ganho de autoconfiança para desempenho de novos cargos.

Para análise das sugestões de melhoria para o mestrado, decorrentes da análise dos resultados, particularmente no que respeita ao seu funcionamento foram criadas tabelas de frequência, salientamos as mais expressivas. As restantes tabelas encontram-se disponíveis para consulta em apêndice.

Considerando os conteúdos lecionados no mestrado, constatamos que 26 sujeitos, o equivalente a uma percentagem de 70,3%, encontram-se satisfeitos e 13,5% insatisfeitos.

Conteúdos programáticos - Conteúdos lecionados

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Insatisfeito	5	13.5	13.5	13.5
Satisfeito	26	70.3	70.3	83.8
Totalmente satisfeito	6	16.2	16.2	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 19 - Conteúdos lecionados

Na tabela 22, verifica-se que 29 alunos (78,4%) estão satisfeitos ou totalmente satisfeitos e 18 alunos (21,6%) insatisfeitos com a bibliografia proposta e documentação disponibilizada.

Métodos de ensino/aprendizagem - Bibliografia proposta e documentação disponibilizada

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Insatisfeito	8	21.6	21.6	21.6
Satisfeito	20	54.1	54.1	75.7
Totalmente satisfeito	9	24.3	24.3	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 20- Bibliografia proposta e documentação disponibilizada

Em relação ao domínio dos Docentes do mestrado na exposição das matérias lecionadas, 81,1% dos respondentes encontram-se satisfeitos ou totalmente satisfeitos.

Equipa docente - Domínio e clareza na exposição das matérias lecionadas

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Insatisfeito	7	18.9	18.9	18.9
Satisfeito	19	51.4	51.4	70.3
Totalmente satisfeito	11	29.7	29.7	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 21 - Domínio e clareza na exposição das matérias lecionadas

Na tabela 24 verificamos que nenhum sujeito escolheu a opção insatisfeito com os métodos de avaliação.

Sistema de avaliação - Métodos de avaliação

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Satisfeito	24	64.9	64.9	64.9
Totalmente satisfeito	13	35.1	35.1	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 22 - Métodos de avaliação

Verificamos na tabela 25, para um n=22, 59,5% consideram muito bom o mestrado objeto deste estudo.

Opinião global sobre o mestrado

	Frequência	Percentagem	percentagem válida	Percentagem acumulativa
Insuficiente	1	2.7	2.7	2.7
Suficiente	5	13.5	13.5	16.2
Bom	8	21.6	21.6	37.8
Muito bom	22	59.5	59.5	97.3
Excelente	1	2.7	2.7	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 23 - Opinião global sobre o mestrado

3.4. ANÁLISE DOS DADOS EM FUNÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Começamos por recordar, retomando os dados apresentados na caracterização da amostra, que contamos com a participação de 37 respondentes, 86,4% de indivíduos do Distrito do porto sendo os restantes 13,6% dos distritos vizinhos de Aveiro, Braga e Viana do Castelo. A maioria dos inquiridos se situa na faixa etária acima dos 36 anos estando a média no intervalo dos 46-50 anos, são maioritariamente do sexo feminino (59,5%),

grande parte dos inquiridos (56,8%) possui o Grau de Mestre. Contudo, os alunos de 2019/20 ainda estão dentro do prazo para conclusão, atendendo à seguinte decisão da presidência da escola: “Considerando o disposto no artigo 259.º da Lei n.º 75-B/2020, de 31 de dezembro de 2020 — Orçamento de Estado, o prazo limite para a entrega e defesa de tese, dissertação, trabalho de projeto ou relatório de estágio, para os estudantes de Cursos de Mestrado, com inscrição no ano letivo de 2019/2020 nestas unidades curriculares, é prorrogado até ao dia 29 de julho de 2021, sem pagamento adicional de propinas, taxas ou emolumentos”. Por esta razão verificamos quinze elementos com a conclusão do primeiro ano (40,5%). Com a interrupção do mestrado constata-se um único elemento.

Constituem o grupo mais numeroso os que lecionam no secundário 43,2%, seguido dos professores do 3.º ciclo e cumulativamente 3º ciclo/ secundário, 21,6%, professores do 2.º ciclo e pré-escolar, 5,4% e 2,7% são professores do 1º, 2º, 3º ciclos e secundário. Quanto aos cargos que desempenham na Escola, observa-se uma predominância como Diretor de Turma/Curso (n=9, 24,3%), de Coordenador de Diretores de turma/curso (n=4, 10,8%), de Representante de área disciplinar, Adjunto da Direção e Subdiretor (n=3, 8,1%), como Assessor da Direção, verificamos dois casos (n=2, 5,4%) e por fim os grupos com um único elemento, Presidente do conselho geral, Membro do conselho geral, Diretor, Coordenador de estabelecimento e Coordenador de departamento (n=1, 2,7%).

Relativamente ao impacto da frequência do mestrado na viabilidade de acesso a novas oportunidades e desafios profissionais, consideramos que, a maioria dos sujeitos não progrediu na carreira designadamente na obtenção de maiores responsabilidades, tarefas mais complexas, na mudança de área funcional e/ou cargo superior na hierarquia organizacional (cf Tabela 26).

Progredir na carreira (Motivação concretizada)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não concretizado	16	43.2	43.2	43.2
Parcialmente concretizado	12	32.4	32.4	75.7
Concretizado	9	24.3	24.3	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 24 - Progressão na carreira

Da mesma forma observa-se, tabela 27, que não existiu aumento da remuneração e a oportunidade de transitar de organização também não se verificou após a conclusão do mestrado.

Aumentar/melhorar oportunidades profissionais (Motivação concretizada)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não concretizado	11	29.7	29.7	29.7
Parcialmente concretizado	17	45.9	45.9	75.7
Concretizado	9	24.3	24.3	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 25 - Aumentar/melhorar oportunidades profissionais

A percentagem 94,6% é relativa à faixa etária acima dos 36 anos de idade dos respondentes, podemos daqui tirar a ilação que se trata de um grupo de docentes com pelo menos um ano de tempo de serviço estando a média nos 23 anos, por esta razão, é possível relacionar a frequência do mestrado com o ciclo de vida dos professores que foram alunos do curso. Considerando que a soma dos estudantes/docentes que lecionam há mais de 15 anos seja de 89,2%, poder-se-á afirmar que estes têm uma vasta experiência de Escola e da sua organização, e se encontram distribuídos pelas várias fases descritas por

Gonçalves (1992, 2009) que revisitou o modelo de Huberman (2000), reforçando e clarificando as ideias do autor de que desenvolvimento profissional docente, o modo “como os docentes se vão ‘tornando professores’ ao longo da sua carreira” (Gonçalves, 2009, p. 24), se alicerça no desenvolvimento pessoal, na profissionalização e na socialização do professor. Após análise da tabela 12 afirmamos que 22 dos sujeitos (59,5%) encontram-se na terceira categoria de Huberman (2000) - a Diversificação. Nesta faixa etária constatamos valorização da progressão na carreira, a procura de novas oportunidades profissionais, a preocupação com o desenvolvimento da identidade profissional e a procura da assunção de cargos superiores.

Procurando responder à relação da frequência do mestrado com as expectativas e o grau de satisfação dos estudantes, verifica-se de uma forma geral que estes se encontram satisfeitos com os conteúdos lecionados e com as metodologias pedagógicas utilizadas pelos Docentes. Os estudantes do mestrado valorizam a variável utilidade das competências adquiridas no mestrado no desenvolvimento pessoal como forma de preparação para as exigências associadas ao trabalho, o mesmo também se observa na utilidade das competências adquiridas no mestrado no desenvolvimento profissional.

Propusemos uma análise ao impacto da frequência do mestrado para a assunção e exercício de cargos de topo ou intermédios a nível das organizações escolares, além de termos as tabelas de frequência com a resposta direta fizemos uma outra abordagem. Na generalidade os estudantes concordam que na sequência do mestrado estabeleceram ou ajudaram a estabelecer estratégias e procedimentos, que resultaram na melhoria do desempenho da organização onde trabalha. Por outro lado, verificamos que 41,4% dos sujeitos responderam que discordam ou discordam totalmente e 44,8% responderam que concordam que na sequência do mestrado participaram em projetos e em

processos com impacto direto nos resultados da organização onde colaboram. Contudo à pergunta na sequência do mestrado ganhei autoconfiança para me promover a novos cargos, 58,6% dos respondentes responderam concordo em confronto com os 10,3% que responderam discordo totalmente. De uma forma geral, podemos concluir, que os respondentes apesar de motivados não conseguiram concretizar a assunção de cargos de topo ou de liderança intermédia, confirmamos nas tabelas 28 e 29.

Desempenhar funções de Direção (Motivação concretizada)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não concretizado	22	59.5	59.5	59.5
Parcialmente concretizado	8	21.6	21.6	81.1
Concretizado	7	18.9	18.9	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 26 - Desempenhar funções de Direção

Desempenhar funções de liderança intermédia (Motivação concretizada)

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não concretizado	20	54.1	54.1	54.1
Parcialmente concretizado	10	27.0	27.0	81.1
Concretizado	7	18.9	18.9	100.0
Total	37	100.0	100.0	

Tabela 27 - Desempenhar funções de liderança intermédia

Como sugestões de melhoria do mestrado no funcionamento do mestrado decorrentes da análise dos resultados salientamos as percentagens de insatisfação com maior expressão.

Considerando os conteúdos lecionados no mestrado, sugerimos a sua revisão e adaptação para ir ao encontro às necessidades dos estudantes na

preparação da realização do projeto e da assunção de cargos Direção. Verifica-se que 21,6% dos estudantes estão insatisfeitos com a bibliografia proposta e documentação disponibilizada, por esta razão sugerimos o ajustamento da literatura recomendada. Analisando a frequência de insatisfação da aplicação de metodologias pedagógicas adequadas observamos 10 alunos insatisfeitos, 27,0%, o que nos faz refletir sobre a necessidade de se alterarem as metodologias de trabalho.

4. PLANO DE AÇÃO

O plano de ação encontra-se dividido nos seguintes subcapítulos: 4.1-eixo estratégico, 4.2-análise SWOT, 4.3-Plano de Intervenção e melhoria e 4.4-para onde evoluir?

4.1. EIXO ESTRATÉGICO

O objetivo do planeamento é definir a missão, a visão, os valores, os objetivos e propriedades. Tendo como eixo estratégico o desenvolvimento de premissas sobre as condições futuras, a identificação dos meios para alcançar os objetivos a implementação dos planos de ação e a avaliação dos resultados. A estratégia compreende um dos vários conjuntos de regras de decisão para orientar o comportamento da organização, vista como uma ferramenta para trabalhar com as turbulências e as condições de mudanças que cercam as organizações (Ackoff, 1974).

Um elemento-chave da estratégia é a seleção das prioridades em função da gravidade dos problemas encontrados dentro da organização, sem perder de vista a consecução da missão, que traduz a finalidade última da organização e consiste na definição dos seus fins estratégicos gerais. O termo estratégia de ensino implica um plano de ação para conduzir o ensino em direção a objetivos previamente fixados, traduzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados, ou seja, uma estratégia de ensino é concebida como um guia das ações a desenvolver (Caldeira, 2014).

Um elemento-chave da estratégia de ensino é que esse conjunto de ações do professor, sejam deliberadas, pensadas e orientadas para responder às especificidades e necessidades de cada grupo/turma (Afonso, 2011), sem nunca perder de vista a consecução dos objetivos de aprendizagem por parte de todos os alunos.

Urge refletir sobre o sistema de Ensino Superior existente no país, com um campo de visão alargado ao desenvolvimento de ações estratégicas que visem o fim último que, acreditamos, será partilhado por todas as instituições, independentemente da sua natureza: um Ensino Superior coeso, de maior qualidade, em constante melhoria e aperfeiçoamento, cujo mérito seja reconhecido além-fronteiras.

Do trabalho desenvolvido, uma ilação comum se pode retirar, como mote para atuação futura: sensibilização da Instituição de Ensino para o apoio aos estudantes de mestrado na conclusão do ciclo de estudos, aumentando a qualidade do Ensino Superior.

Assumimos como objetivo desenvolver uma Análise SWOT (Caldeira, 2010; Westwood, 2006) do impacto da formação em Administração de Organizações Educativas, ao nível do Mestrado, no percurso profissional dos estudantes. Pretendemos construir uma ferramenta de diagnóstico que ajude a uma avaliação do sistema de Ensino ao nível do mestrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

4.2. ANÁLISE SWOT (Caldeira, 2010; Westwood, 2006)

A Análise SWOT é um meio de diagnóstico estratégico integrado no processo de melhoria contínua que facilita a avaliação de uma determinada área – Mestrado.

Utilizada inicialmente por Kenneth Andrews e Roland Christensen, professores da Harvard Business School, amplamente aplicada por académicos e gestores, a análise de SWOT tem como objeto de estudo a competitividade de uma organização de acordo com a análise de quatro variáveis: pontos fortes (Strengths), pontos fracos (Weaknesses), oportunidades (Opportunities) e ameaças (Threats).

Através deste estudo, é possível fazer um mapeamento interno das forças e das fraquezas existentes na organização, assim como também analisar o ambiente externo, identificando as possíveis oportunidades e potenciais ameaças que a organização está sujeita. (Westwood, 2006). A análise SWOT sofreu alterações ao longo do tempo, atualmente a abordagem supõe que as ameaças sejam geradoras de oportunidades.

Perfeito (2007) valoriza a análise SWOT e a possibilidade de criar cenários a partir da análise interativa de dados quantitativos e qualitativos. Esta autora considera que os resultados desta análise “afetam a organização no cumprimento da sua missão” (Perfeito, 2007, pp. 57-58). Afirma que o diagnóstico é a avaliação real da “posição da instituição” (Perfeito, 2007, pp. 57-58) é feito a partir dos dados recolhidos na análise interior e exterior.

Assim, e de forma resumida, pode dizer-se que a análise SWOT visa essencialmente: atenuar os pontos fracos; reforçar os pontos fortes; aproveitar as oportunidades; olhar para as ameaças como potenciais oportunidades.

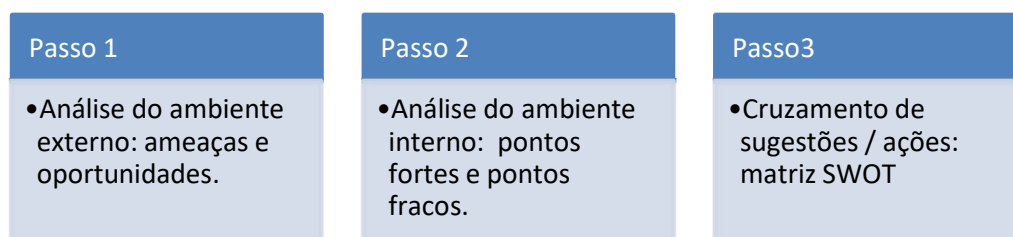
A Análise SWOT (Caldeira, 2010; Westwood, 2006) pressupõe a divisão do ambiente em duas partes:

- ✓ Ambiente interno
- ✓ Ambiente externo

O ambiente interno é influenciável e gerido pela organização e é caracterizado por pontos fortes e por pontos fracos (Caldeira, 2014), para esta análise consideramos o inquérito por questionário e a análise estatística realizada no capítulo três.

O ambiente externo, contém elementos que não podem ser previstos ou controlados pela organização, pelo que a sua análise permite a identificação de tendências que se traduzem em oportunidades e ameaças (Caldeira, 2014), para esta análise foram considerados relatórios preliminares da Comissão de Avaliação Externa (CAE) consultados na Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Recolhidos os dados elaboramos a análise SWOT em três passos:



4.2.1.Oportunidades e ameaças identificadas

No que diz respeito ao primeiro passo, correspondente às ameaças e oportunidades, decorrem de tendências identificadas numa análise de

ambiente externo. As oportunidades são tendências, elementos ou acontecimentos, externos à organização, mas dos quais esta pode tirar benefício/vantagem na medida em que podem ter impacto positivo sobre ela. Embora estejam fora do controlo da organização, as oportunidades devem ser consideradas no seu planeamento. As ameaças são elementos potenciais, externos à própria organização, cujo impacto deve ser mitigado pela organização, na medida em que pode ser negativo para ela. Tal como as oportunidades, estão fora do controlo da organização. Convém, no entanto, referir que as ameaças podem sempre ser encaradas como oportunidades latentes. (Perfeito, 2007; Westwood, 2006)

Do conjunto de contributos compilados, resultou a hierarquização das cinco principais oportunidade e ameaças que a seguir se sistematizam.

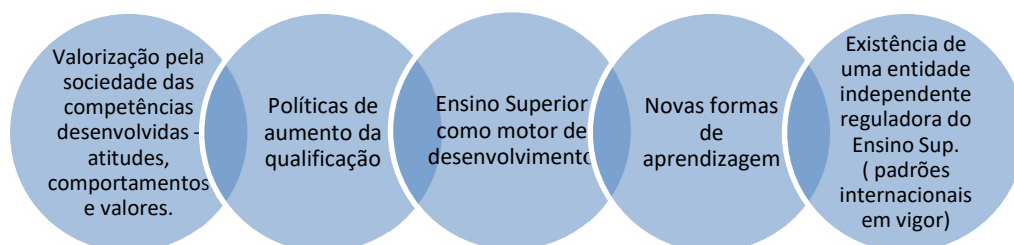


Figura 8 - Oportunidades: análise SWOT

Das oportunidades escolhidas salientamos o enfoque na visibilidade e maior valorização à investigação que se faz no Ensino Superior, diversificar e aumentar os serviços prestados à comunidade, capacitar os recursos humanos à necessária internacionalização como promotor de novas formas de aprendizagem e desenvolvimento.



Figura 9 - Ameaças: análise SWOT

Quanto às ameaças salientamos percepção negativa da sociedade em relação aos diplomas designados ao ensino superior e à escassa empregabilidade dos diplomados. Precisa-se assegurar a transparência, equidade e rigor na gestão do ensino público.

4.2.2. Pontos fortes e pontos fracos

Relativamente ao segundo passo, análise do ambiente interno, os pontos fortes correspondem a vantagens internas da organização, sempre com o objetivo de os maximizar com a utilização de estratégias adequadas.

Os pontos fracos, por outro lado, dizem respeito a desvantagens internas da organização que podem impedir a concretização dos objetivos, sendo, por isso, necessário ultrapassá-los.

Quer os pontos fortes, quer os pontos fracos, presume-se serem influenciáveis pela organização.

Esta fase do trabalho resultou da análise realizada no capítulo três, tendo em conta o inquérito por questionário e as seis questões orientadoras, fundamentais para a elaboração desta fase da análise SWOT.

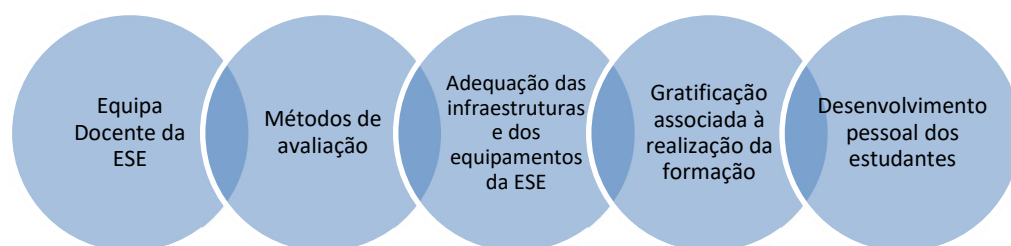


Figura 10 - Pontos fortes: análise SWOT

Salienta-se a qualidade e a estabilidade do corpo docente e os seus métodos de avaliação. A qualidade da relação pedagógica estabelecida e o bom ambiente de trabalho foi uma escolha unânime na maioria dos respondentes.

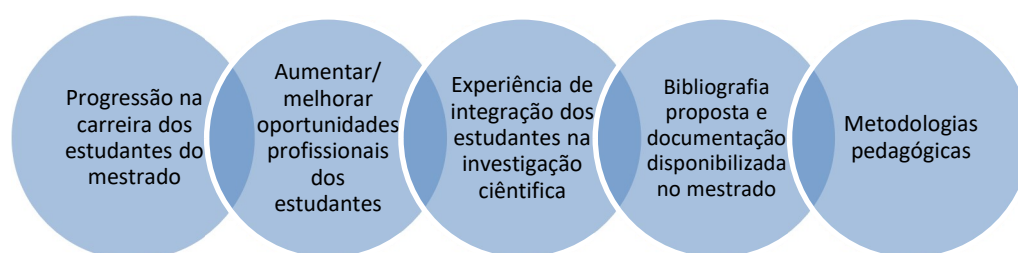


Figura 11 - Pontos fracos: análise SWOT

Os respondentes apesar de motivados não conseguiram concretizar a assunção de cargos de topo ou de liderança intermédia, salienta-se a baixa percentagem de estudantes que após o ciclo de estudos passa a desempenhar cargos de direção ou liderança intermédia. Com uma percentagem de 21,6% os estudantes estão insatisfeitos com a bibliografia proposta e documentação disponibilizada. Analisando a frequência de insatisfação da aplicação de metodologias pedagógicas adequadas observamos 10 alunos insatisfeitos, 27,0%.

4.2.3. Cruzamento de sugestões / ações

No que diz respeito ao cruzamento entre os pontos fortes e pontos fracos, oportunidades e ameaças, obtém-se uma matriz, denominada de Matriz SWOT. Como resultado desta análise devem ser delineadas as bases para a estratégia da organização, neste caso as grandes linhas de orientação estratégica devem ser definidas através das conclusões da análise SWOT. (Caldeira, 2010)

Da análise SWOT resultou uma matriz de ações/sugestões, rica em iniciativas estratégicas, que pretendem reduzir o impacto das ameaças e pontos fracos e potenciar as vantagens das oportunidades e pontos fortes encontrados. Salienta-se nesta matriz uma grande ênfase na partilha de conhecimentos, na criação de parcerias e de redes de cooperação que permitam um maior aproveitamento dos recursos e o potenciar das sinergias.

Apresentamos na figura 12 a síntese da análise SWOT.

	Pontos Fortes (S)	Pontos Fracos (W)
Internos	S1 -Equipa Docente da ESE. S2 -Métodos de avaliação. S3 -Adequação das infraestruturas e dos equipamentos da ESE. S4 - Gratificação associada à realização da formação. S5 -Desenvolvimento pessoal dos estudantes.	W1 -Progressão na carreira dos estudantes. W2 -Aumentar/melhorar oportunidades profissionais dos estudantes. W3 - Experiência de integração dos estudantes na investigação científica W4 -Bibliografia proposta e documentação disponibilizada. W5 -Metodologias pedagógicas.
	Oportunidade (O)	Ameaças (T)
Externos	O1 -Valorização pela sociedade das competências desenvolvidas - atitudes, comportamentos e valores. O2 -Políticas de aumento da qualificação. O3 -Ensino Superior como motor de desenvolvimento. O4 -Novas formas de aprendizagem. O5 -Existência de uma entidade independente reguladora do Ensino Superior (padrões internacionais em vigor).	T1 -Desvalorização atribuída ao diploma do Ensino Superior. T2 -Crise financeira generalizada no mestrado. T3 -Degradação das condições de emprego dos professores. T4 -Modelo de financiamento público. T5 -Incerteza dos perfis de competência futuros.

Figura 12 - Análise SWOT

4.2.4. Objetivos estratégicos

A elaboração de objetivos estratégicos a partir da Matriz SWOT é fundamental para a elaboração de estratégias defensivas ou ofensivas da organização, com o propósito de desenvolver determinados aspetos ou defender a organização como um todo.

Segundo Afonso et al. (2013) é importante a criação de objetivos estratégicos para cada uma das seguintes ligações:

SO (maxi-maxi): Pontos Fortes vs Oportunidade (Strengths vs Opportunities) – Estratégia Ofensiva / Desenvolvimento: Tirar vantagem dos pontos fortes. Deve-se desenvolver a melhor estratégia a fim de aproveitar o melhor da situação. Estratégia de crescimento (tirar o máximo partido dos pontos fortes para aproveitar ao máximo as oportunidades detetadas).

ST (maxi-mini): Pontos Fortes vs Ameaças (Strengths vs Threats) – Estratégia de Confronto / Manutenção: Afastar ameaças. Aqui encontra-se a capacidade de defesa, onde se pode desenvolver uma estratégia de confronto, ou seja, de impacto entre esses pontos fortes, mantendo a capacidade defensiva. Estratégia de defesa (tirar o máximo partido dos pontos fortes para minimizar os efeitos das ameaças detetadas).

WO (mini-maxi): Pontos fracos vs Oportunidade (Weaknesses vs Opportunities) – Estratégia de Reforço / Crescimento: Tirar vantagens dos pontos fracos. Aqui encontra-se a debilidade e deve-se fortalecer, reforçando e/ou eliminando esses pontos fracos, usufruindo das oportunidades que se apresentam. Minimizar os pontos fracos e em simultâneo aproveitar as oportunidades detetadas.

WT (mini-mini): Pontos fracos vs Ameaças (Weaknesses vs Threats) – Estratégia Defensiva / Sobrevivência: Reduzir as perdas. Situação de vulnerabilidade em que se deve criar uma estratégia defensiva para possibilitar uma redução de perdas.

A tabela 13 sintetiza a matriz SWOT.

	Pontos Fortes (S)	Pontos Fracos (W)
Oportunidades	Promover a relação interpessoal e fomentar encontros entre os estudantes na instituição através de seminários, workshops, curso de línguas, etc.	Abrir / Consolidar espaços curriculares para o desenvolvimento de competências transversais, incluindo competências de comunicação interpessoal e intercultural, empreendedorismo e trabalho em equipa.
	Promover o trabalho em equipa entre Coordenadores e Docentes para homogeneizar os conteúdos.	Criar / Desenvolver programas de colaboração entre os estudantes e as IES que incentivem o desenvolvimento de atividades em projetos de investigação ou outras atividades.
	Consolidar as relações interinstitucionais e redes já existentes com o objetivo de reunir esforços, conhecimento e experiências conjuntas.	Criar modelos de referenciais de qualidade para o ensino a distância (A3ES).
		Ajustamento da literatura recomendada e adaptação das metodologias que reflitam sobre temáticas especializadas.
Ameaças	Criar um portfólio de serviços e oferta de formação direcionados.	Conjugar estratégias de recursos humanos com uma cultura de investigação de excelência.
	Desenvolver estudos e envolver parceiros na construção dos currícula sobre as necessidades de mercado (empregabilidade) e apoiar a constituição dos currícula de alguns ciclos de estudos às mesmas	Aumentar a participação dos <i>stakeholders</i> na definição da oferta formativa e em projetos de investigação a desenvolver.
	Apostar na formação pós-graduada como forma de requalificar profissionais e desenvolver competências	Refletir / Redefinir as interfaces da Escola Superior de Educação com a sociedade.
	Relançar o Gabinete de Comunicação e Relações-Públicas da ESE	

Figura 13 - Matriz SWOT

4.3. PLANO DE INTERVENÇÃO E MELHORIA

Identificadas as fragilidades sugerimos potencialidades relevantes que podem alavancar as ações/sugestões propostas. Estes resultados permitiram a elaboração de um plano de ação com as seguintes linhas orientadoras:

1. Promover a integração de novos estudantes a participar nos projetos de investigação desenvolvidos na área do CE no INEd-Centro de Investigação e Inovação em Educação;
2. Ajustar a bibliografia proposta/literatura recomendada;
3. Adaptação das metodologias que reflitam sobre temáticas especializadas e iniciativas formativas a nível pedagógico.

No que concerne ao primeiro objetivo específico de melhoria podemos interpretar os resultados obtidos no inquérito por questionário realizado aos alunos que consideram que é custoso concluir o segundo ano do ciclo de estudos, 40,5% percento possui o primeiro ano completo.

Propõe-se como ação de melhoria o aumento da participação nos projetos de investigação desenvolvidos na área do CE no INEd de 2 estudantes já a partir do início do próximo ciclo de estudos.

No que ao segundo ponto diz respeito, podemos salientar as opiniões vertidas no questionário quanto à bibliografia proposta/literatura recomendada estarem adaptados/adequados à realidade do mestrado.

Propõe-se como ação de melhoria a aplicação de um questionário diagnóstico no início de cada semestre do primeiro ano do ciclo de estudos com o objetivo de aferir as necessidades dos mestrados.

Em relação ao último ponto deste plano de ação, analisamos a frequência de insatisfação da aplicação de metodologias pedagógicas, observamos 10 alunos insatisfeitos, 27,0% por cento, o que nos faz refletir sobre a necessidade de se alterarem as metodologias de trabalho.

Pretende-se que a Escola, enquanto instituição pública promova atividades inovadoras e criativas que potenciem nos estudantes um conjunto de saberes técnicos e profissionais, assim como desenvolver aptidões pessoais e sociais, para que possam desempenhar com sucesso tarefas complexas.

Propõe-se como ação de melhoria a concretização de um ciclo de palestras a realizar ao longo do ciclo de estudos.

A implementação do programa de intervenção e melhoria define-se segundo tabela 28:

Implementação	Integração de novos estudantes a participar nos projetos de investigação	Ajustar bibliografia proposta/literatura recomendada	Adaptação das metodologias pedagógicas
Objetivos	Participar nos projetos de investigação desenvolvidos na área do CE no INEd	Aferir as necessidades dos mestrandos quanto à bibliografia e literatura disponibilizada	Concretizar um ciclo de palestras a realizar ao longo do ciclo de estudos.
Duração	A partir do início do próximo ciclo de estudos - 21/22	Nos dois primeiros semestres do ciclo de estudos	6 sessões ao longo dos dois anos do ciclo de estudos
Destinatários	2 estudantes a definir pelo Coordenador de Curso	Turma de mestrado 21/22	Turma de mestrado 21/22
Avaliação	Conclusão do projeto no final do segundo ano do ciclo de estudos	Questionário diagnóstico no início de cada semestre do primeiro ano do ciclo de estudos	Questionário no final de cada sessão

Tabela 28 - Quadro resumo do plano de intervenção

4.4. PARA ONDE EVOLUIR?

Entendemos de grande pertinência fazer chegar os resultados deste estudo, bem como a reflexões patentes na análise SWOT apresentada junto dos órgãos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto responsáveis pelo mestrado em estudo, bem como dele partir para implementar mecanismos sistemáticos de monitorização de qualidade e melhoria do mestrado em Administração de Organizações Educativas, objetivo último do estudo aqui apresentado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackoff, R. L. (1974). *Redesigning the future: A systems approach to societal problems*. John Wiley & Sons Inc.
- Afonso, A., Pires, C., Vaz, T., & Anes, E. M. G. (2013). *Análise Swot do Curso de Enfermagem* Primeira Jornadas de Enfermagem da Escola Superior de saúde do Instituto Politécnico de Bragança: IPB, Bragança.
- Afonso, A. J. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes normalizados e rankings escolares. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Eds.), *Do Currículo à Avaliação, Da Avaliação ao Currículo* (pp. 83-101). Porto Editora.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilíbrios.
- Amorim, A. D. d., & Fernandes, M. J. d. S. (2017). *A Prática Docente e a Construção da Identidade Profissional do Professor* Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, Curitiba (PR) - Brasil.
- Araújo, E., & Bento, S. (2008). *Mestrados em Portugal: tendências e modelos organizativos* VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa.
- Arroteia, J. (1996). *O Ensino Superior em Portugal* (1ªed. ed.). Fundação Jacinto Magalhães.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Blaise, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. Cassell.
- Blanchard, K. (2010). *Um nível superior de liderança* (4ª ed. ed.). Conjuntura Actual Editora.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice-Hall.
- Borg, W., & Gall, M. (2003). *Educational research: an introduction* (7ªed ed.). Longman.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper Row.
- Caixeiro, C. M. B. A. o. (2014). *O impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)* Universidade de Évora]. Évora.

- Caldeira, J. (2010). *Implementação do Balanced Scorecard no Estado – Gerir a Performance Estratégica para criação de valor público*. Edições Almedina.
- Caldeira, J. (2014). *Monitorização da Performance Organizacional*. Actual Editora.
- Candau, V. M. (1997). Formação continuada de professores: tendências atuais. *Vozes*, 51-68.
- Chiavenato, I. (1993). *Introdução à teoria geral da administração*. Makron Books.
- Conger, J., & Kanungo, R. (1987). Toward a behavioural theory of charismatic leadership in organizational settings. *The Academy of Management Review*, 12, 637-647.
- Cooper, M. (1982). *The study of professionalism in teaching* Annual Conference of the American Educational Research Association, New York.
- Correia, J. A. (2011). *Escola como objecto de estudo: desafios político-cognitivos* São Paulo.
- Correia, J. A., Caramelo, J., & Vaz, H. (1997). *Formação de professores: estudo temático*.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª Ed. ed.). Almedina.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cruz, E., Pombo, L., & Costa, N. (2008). Dez anos (1997-2007) de estudos sobre o impacto de Cursos de Mestrado nas práticas de Professores de Ciências em Portugal. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8(1). Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4025>
- Dawis, R. V. (1987). Scale Construction. *Journal of Counselling Psychology*, 34(4 SRC - GoogleScholar), 481-489.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351-367.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the Life Cycle*. Norton & Company, Inc.

- Fernandes, M. H. (2014). *Desenvolvimento Profissional Docente e Avaliação de Desempenho: Percepções de Professores Experientes* UNIVERSIDADE DE COIMBRA]. Coimbra.
- Ferreira, E. (2009, Setembro de 2009). *No Enredo da Avaliação, a Governação Democrática da Escola numa vivência em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP)* Congresso de Psicopedagogia, Universidade do Minho.
- Ferreira, E. (2011). Entre uma ética da administração educativa e uma agência humana como currículo. In J. A. P. Carlinda Leite, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Ana Mouraz (Orgs.) (Ed.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp. 90-98). Porto Editora.
- Ferreira, E. (2012a). *Compaixão em Educação: a Ética da Administração Educacional, As lideranças Escolares e a Mediação Organizacional*. In M. A. e. a. O. Cavalcante (Ed.), *Formação Docente em Contextos de Mudanças* (pp. 145-159). Edições UFAL.
- Ferreira, E. (2012b). *(D)enunciar a Autonomia - Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar* [Prémio SPCE/Porto Editora 2011]. Porto Editora.
- Fialho, J. (2017). A Construção da Identidade Social e Profissional através da Ação das Redes de Sociabilidade Laboral. *Revista Argumentos*, 14(1), 138-162.
- Figueiredo, Ó. M. d. F. (2011). *A Organização Escolar: Um Perfil de Liderança Para o Século XXI* *Contributos dos liderados* Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Porto.
- Flores, M. A., Rajala, R., Veiga Simão, A. M., Tornberg, A., Petrovic, V., & Jerkovic, I. (2009). Learning at work Potential and Limits for Professional Development. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Addressing Challenges and Making a Difference. Making a Difference: Challenges for Teachers, Teaching, and Teacher Education* (pp. 141-156). Sense Publishers.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escolas de interesse público. In *Administração da Educação Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). ASA Editores.
- Fortin, M.-F. (2000). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência-Edições Técnicas e Científicas.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (16ªed. ed.). Paz e Terra.
- Giddens, A. (1989). *A Constituição da Sociedade*. Martins Fontes.
- Giddens, A. (1995). *Política, Sociologia e Teoria Social. Confrontos com o Pensamento Social Clássico e Contemporâneo*. Celta Editora.

- Gil, A. (2006). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. Atlas Editora.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *sísifo / revista de ciências da educação*, 8.
- GPEARI. (2011). *Diplomados no Ensino Superior (2000-2001 a 2008/2009)*.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. F. (1992). *Understanding teacher development*. Teachers College Press.
- Hewitt, J. P. (1991). *Self and society: a symbolic interactionist social psychology*. Allyn and Bacon.
- House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. Hunt & L. Larson (Eds.), *Leadership: the cutting edge* (pp. 189-207). Southern Illinois University Press.
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de vida profissional dos professores. In A. NÓVOA (Ed.), *VIDAS DE PROFESSORES* (pp. 31-61). Porto Editora.
- Jablin, F. (2006). Courage and Courageous Communication Among Leaders and Followers in Groups, Organizations, and Communities. *Management Communication Quarterly - MANAG COMMUN Q*, 20, 94-110.
- Kuenzer, A., & Moraes, M. (2005). Temas e Tramas na Pós-graduação em Educação. *Educação Social*, 26(93), 1341-1362.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma: conceber, gerir e avaliar*. Edições Asa.
- Likert, R. (1932). *A technic for the measurement of attitudes* (Vol. 140). New York University Press.
- Lima, M. P. (1987). *Inquérito sociológico: problemas e metodologia*. Editorial Presença.
- Lopes, A. (2008). Marcos e Marcas das Políticas de Educação na (Re)construção da Identidade Profissional dos Professores Portugueses: Rumo a uma Política Pedagógica”, Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a Educação e a Enfermagem em Reestruturação. In J. Á. d. Lima & H. R. Pereira (Eds.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-110). Livpsic.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Coelho, O., Sousa, C., Silva, M. A., Rocha, R., & Fragateiro, L. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 63-95.

- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. A., & Sá, M. J. (2007). *Fazer da Formação um Projecto: Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. CIIE/Livpsic.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (1996). *A construção de identidades profissionais docentes: começa tu ou começo eu?* Formação, saberes profissionais e situações de trabalho,
- Lopes, A., Sousa, C., Rocha, R., Tormenta, R., & Pereira, F. (2006). *Uma revolução na formação inicial de professores*. Profedições.
- Malhotra, N. K., Rocha, I., Laudísio, M. C., Altheman, É., & Borges, F. M. (2005). *Introdução à pesquisa de marketing*. Pearson Prentice Hall.
- Marcelo Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. N. (coord.) (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Publicações Dom Quixote.
- Maxwell, J. (2010). *As 21 indispensáveis qualidades de um líder* (1.ª ed ed.). Smartbook.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? . *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262. <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>
- Norusis. (2020). *IBM SPSS Statistics Base V27*. IBM Corp.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2003). *Teoria curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares* Seminário “O Currículo Regional”, Açores.
- Pereira, A. (2008). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Edições Sílabo.
- Perfeito, C. (2007). Planejamento Estratégico como Instrumento de Gestão Escolar. *Brasília: Educação Brasileira*, 29, 49-61. <https://br.123dok.com/document/y6j5rr7qplanejamentoestrategicocoinstrumento-de-gestao-escolar.html>
- Perrenoud, P. (2000). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Revista Pátio*, 11(ano 03), 15-19.
- Pinar, W. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto Editora.
- Ponte, J. (1996). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In J. Ponte, C. Monteiro, M. Maia, L. Serrazina, & C.

- Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de matemática: Que formação?* SPCE.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Roldão, M. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, Alonso, L. & Roldão, M. (Orgs.) (Ed.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 15-28). Edições Almedina.
- Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 26(2), 323-338.
- Silva, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In A. Moreira & E. Macedo (Eds.), *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto Editora.
- Stryker, S., & Statham, A. (1985). Symbolic interaction and role theory. In G. Lindzey (Ed.), *The handbook of social psychology: theory and method* (pp. 311-378). Random House.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics* (2nd ed.). Harper Collins Publishers.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos da Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (2005). Transformar a Pedagogia na Universidade? *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), 10-27.
- Westwood, J. (2006). *How to Write a Marketing Plan* (3rd ed.). Kogan Page.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a Mudança nas Escolas*. Edições Asa.
- White, C., Fox, R., & Isenberg, J. (2011). Investigating teachers' professional learning in an advanced Master's degree programme. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 387-405.

APÊNCICES

A – Inquérito por questionário

Que impacto teve a formação em
Administração de Organizações
Educativas, ao nível do mestrado, no
percurso profissional dos estudantes?
Estudo realizado na ESE para os anos
letivos entre 2014/15 a 2018/19.

Este questionário foi criado no âmbito do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação (MEPEE) e do Mestrado em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas (ME-EAOE) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (Portugal). Tem como objetivo estudar o impacto do mestrado no percurso profissional dos seus estudantes, para anos letivos entre 2014/15 a 2018/19.

Este inquérito é anónimo, garantindo-se a confidencialidade das respostas.

*Obrigatório



1. As informações aqui colhidas serão utilizadas apenas neste estudo que não carece de identificação por parte dos respondentes. Deseja-se, saber em que medida o MEPEE e o ME-EAOE- satisfaz as expectativas dos mestrandos, bem como, por consequência, melhorar o desempenho em futuras edições. Ao aceitar estarei a dar consentimento para a sua utilização. *

Marcar apenas uma oval.

Aceito

1. Caracterização geral

2. 1.1. Género *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Outro

3. 1.2. Idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 21-25
 26-30
 31-35
 36-40
 41-45
 46-50
 51-55
 56-60
 +60

4. 1.3. Residência (Concelho): *

Dados profissionais e funcionais

5. 1.4. Experiência profissional (número de anos): *

6. 1.5. Cargo(s) que desempenha na escola: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Presidente do conselho geral
- Membro do conselho geral
- Diretor
- Subdiretor
- Adjunto da direção
- Assessor da direção
- Coordenador de estabelecimento
- Coordenador de departamento
- Representante de área disciplinar
- Coordenador de Diretores de Turma/Curso
- Diretores de Turma/Curso
- Nenhum

7. 1.6. Níveis de ensino que leciona: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pré-escolar
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário

Dados académicos

8. 1.7. Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação (MEPEE) ou Mestrado em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas (ME-EAOE) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto *

Marcar apenas uma oval.

- Interrompeu o Mestrado
- Concluído o 1º Ano
- Mestrado concluído

2. Formação contínua

Considerando o Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação (MEPEE) e o Mestrado em Educação – Especialização em Administração de Organizações Educativas (ME-EAOE) - posicione-se relativamente a cada uma das dimensões abaixo, utilizando a escala aí discriminada.

9. 2.1. Quais foram as principais motivações que o/a levaram a frequentar a formação em Administração das Organizações Educativas *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Sem Importância	2 - Pouco Importante	3 - Importante	4 - Muito Importante
Promover o meu desenvolvimento pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prazer associado ao estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Progredir na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenhar funções de direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenhar funções de liderança intermédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder a novas exigências associadas ao meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 2.2. As motivações que o/a levaram a frequentar a formação em Administração das Organizações Educativas foram concretizadas? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Não concretizado	2 - Parcialmente concretizado	3 - Concretizado
Promover o meu desenvolvimento pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prazer associado ao estudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Progredir na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenhar funções de direção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenhar funções de liderança intermédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder a novas exigências associadas ao meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficar a conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Considerando o seu grau de satisfação enquanto estudante do Mestrado, posicione-se em relação a cada uma das dimensões abaixo, utilizando a escala em que 1 significa totalmente insatisfeito e 4 totalmente satisfeito.

11. 3.1. Conteúdos programáticos. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Totalmente insatisfeito	2 - Insatisfeito	3 - Satisfeito	4 - Totalmente satisfeito
Conteúdos lecionados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinência/atualidade dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 3.2. Métodos de ensino-aprendizagem *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Totalmente insatisfeito	2 - Insatisfeito	3 - Satisfeito	4 - Totalmente satisfeito
Métodos utilizados na transmissão dos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo dedicado às componentes teórica e prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliografia proposta e documentação disponibilizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 3.3. Equipa docente *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Totalmente insatisfeito	2 - Insatisfeito	3 - Satisfeito	4 - Totalmente satisfeito
Domínio e clareza na exposição das matérias lecionadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicação de metodologias pedagógicas adequadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidade para esclarecimento de dúvidas e/ou apoio nas dificuldades sentidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 3.4. Sistema de avaliação *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Totalmente insatisfeito	2 - Insatisfeito	3 - Satisfeito	4 - Totalmente satisfeito
Métodos de avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celeridade na apresentação dos resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 3.5. Organização e logística *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1- Totalmente insatisfeito	2 - Insatisfeito	3 - Satisfeito	4 - Totalmente satisfeito
Duração do Mestrado (adequação do tempo ao programa)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação das infraestruturas e dos equipamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidade do apoio administrativo e respetiva qualidade da resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Considerando as competências adquiridas no Mestrado, posicione-se em relação a cada uma das dimensões abaixo, utilizando a escala em que 1 significa discordo totalmente e 4 concordo totalmente.

16. 4.1. Utilidade das competências adquiridas no mestrado no desenvolvimento pessoal. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
Obtive ou aumentei os meus conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtive ou aumentei conhecimentos suscetíveis de aplicação prática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentei o meu pensamento crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentei ou passei a apresentar ideias e soluções inovadoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ganhei uma visão mais abrangente e fundamentada acerca do fenómeno educativo e do funcionamento da escola como organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 4.2. Utilidade das competências adquiridas no mestrado no desenvolvimento profissional. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
O Mestrado permitiu a atualização dos meus conhecimentos profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conhecimentos adquiridos no mestrado aplicam-se ao meu trabalho diário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados das minhas avaliações de desempenho melhoraram após a frequência do mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Passei a trabalhar melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 4.3. Impacto na carreira *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
Na sequência do mestrado progredi na carreira (por exemplo, maiores responsabilidades, tarefas mais complexas, mudança de área funcional e/ou cargo superior na hierarquia organizacional)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na sequência do mestrado as remunerações e benefícios foram aumentados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na sequência do mestrado tive oportunidade de transitar de organização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 4.4. Desempenho de funções na organização da qual faço parte . *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Discordo totalmente	2 - Discordo	3 - Concordo	4 - Concordo totalmente
Na sequência do mestrado estabeleci ou ajudei a estabelecer estratégias e procedimentos, que resultaram na melhoria do desempenho da organização onde trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na sequência do mestrado participei em projetos e em processos com impacto direto nos resultados da organização onde trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na sequência do mestrado ganhei autoconfiança para me promover a novos cargos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Avaliação global

20. 5.1. Opinião global sobre o mestrado. Utilize a escala de 1 a 5 para cada um dos itens que se seguem: 1 Insuficiente; 2 Suficiente; 3 Bom; 4 Muito bom; 5 Excelente. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Insuficiente	2 - Suficiente	3 - Bom	4 - Muito bom	5 - Excelente
Como avaliaria o mestrado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 5.2. Recomendaria o mestrado a colegas/familiares/amigos? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

22. 5.3. Frequentaria um outro curso na ESE? *

Marcar apenas uma oval.

Não

Sim

B – Categorias de Huberman

Relacionar a frequência do mestrado com o ciclo de vida dos professores que foram alunos do curso:

Promover o meu desenvolvimento pessoal (Motivação para a frequência) *

Categorias Huberman.

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito Importante	1 _a	100,0%	1 _a	100,0%	16 _a	72,7%	9 _a	75,0%	1 _a	100,0%	28	75,7%
Importante	0 _a	0,0%	0 _a	0,0%	6 _a	27,3%	3 _a	25,0%	0 _a	0,0%	9	24,3%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	1.071 ^a	4	.899
Razão de verossimilhança	1.776	4	.777
Associação Linear por Linear	.031	1	.859
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 7 células (70,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,24.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Prazer associado ao estudo (Motivação para a frequência) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito Importante	0 _a	0,0%	0 _a	0,0%	8 _a	36,4%	4 _a	33,3%	0 _a	0,0%	12	32,4%
Importante	0 _a	0,0%	1 _a	100,0%	11 _a	50,0%	6 _a	50,0%	1 _a	100,0%	19	51,4%
Pouco Importante	1 _a	100,0%	0 _a	0,0%	3 _a	13,6%	1 _a	8,3%	0 _a	0,0%	5	13,5%
Sem importância	0 _a	0,0%	0 _a	0,0%	0 _a	0,0%	1 _a	8,3%	0 _a	0,0%	1	2,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10.655 ^a	12	.559
Razão de verossimilhança	9.151	12	.690
Associação Linear por Linear	.229	1	.632
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Progredir na carreira (Motivação para a frequência) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito importante	0 _a	0,0%	0 _a	0,0%	5 _a	22,7%	3 _a	25,0%	0 _a	0,0%	8	21,6%
Importante	0 _a	0,0%	1 _a	100,0%	12 _a	54,5%	3 _a	25,0%	0 _a	0,0%	16	43,2%
Pouco importante	0 _a	0,0%	0 _a	0,0%	2 _a	9,1%	6 _a	50,0%	1 _a	100,0%	9	24,3%
Sem importância	1 _a	100,0%	0 _{a, b}	0,0%	3 _{a, b}	13,6%	0 _b	0,0%	0 _{a, b}	0,0%	4	10,8%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	21.134 ^a	12	.048
Razão de verossimilhança	18.711	12	.096
Associação Linear por Linear	.185	1	.667
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,11.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Aumentar/melhorar oportunidades profissionais (Motivação para a frequência) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito importante	0 _a	0,0%	0 _a	0,0%	8 _a	36,4%	3 _a	25,0%	0 _a	0,0%	11	29,7%
Importante	0 _a	0,0%	1 _a	100,0%	8 _a	36,4%	4 _a	33,3%	1 _a	100,0%	14	37,8%
Pouco importante	0 _a	0,0%	0 _a	0,0%	5 _a	22,7%	5 _a	41,7%	0 _a	0,0%	10	27,0%
Sem importância	1 _a	100,0%	0 _{a, b}	0,0%	1 _b	4,5%	0 _b	0,0%	0 _{a, b}	0,0%	2	5,4%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	23.059 ^a	12	.027
Razão de verossimilhança	12.506	12	.406
Associação Linear por Linear	.591	1	.442
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,05.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Desempenhar funções de Direção (Motivação para a frequência) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito importante	0a	0,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	6a	50,0%	0a	0,0%	13	35,1%
Importante	0a	0,0%	1a	100,0%	4a	18,2%	4a	33,3%	1a	100,0%	10	27,0%
Pouco importante	1a	100,0%	0a	0,0%	8a	36,4%	2a	16,7%	0a	0,0%	11	29,7%
Sem importância	0a	0,0%	0a	0,0%	3a	13,6%	0a	0,0%	0a	0,0%	3	8,1%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	12.217 ^a	12	.428
Razão de verossimilhança	13.038	12	.366
Associação Linear por Linear	2.951	1	.086
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Desempenhar funções de liderança intermédia (Motivação para a frequência)

* Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito importante	0a	0,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	1a	8,3%	0a	0,0%	7	18,9%
Importante	0a	0,0%	1a	100,0%	7a	31,8%	6a	50,0%	1a	100,0%	15	40,5%
Pouco importante	0a	0,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	5a	41,7%	0a	0,0%	9	24,3%
Sem importância	1a	100,0%	0a, b	0,0%	5a, b	22,7%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	6	16,2%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	14.646 ^a	12	.261
Razão de verossimilhança	15.553	12	.213
Associação Linear por Linear	1.014	1	.314
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,16.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Responder a novas exigências associadas ao meu trabalho (Motivação para a frequência) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito importante	0a	0,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	9a	75,0%	0a	0,0%	16	43,2%
Importante	0a	0,0%	0a	0,0%	8a	36,4%	2a	16,7%	0a	0,0%	10	27,0%
Pouco importante	0a	0,0%	1a	100,0%	5a	22,7%	1a	8,3%	1a	100,0%	8	21,6%
Sem importância	1a	100,0%	0a, b	0,0%	2a, b	9,1%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	3	8,1%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	25.224 ^a	12	.014
Razão de verossimilhança	18.630	12	.098
Associação Linear por Linear	6.125	1	.013
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz (Motivação para a frequência) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Muito importante	0a	0,0%	0a	0,0%	10a	45,5%	7a	58,3%	0a	0,0%	17	45,9%
Importante	0a	0,0%	1a	100,0%	7a	31,8%	2a	16,7%	0a	0,0%	10	27,0%
Pouco importante	0a	0,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	3a	25,0%	1a	100,0%	6	16,2%
Sem importância	1a	100,0%	0a, b	0,0%	3a, b	13,6%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	4	10,8%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	19.902 ^a	12	.069
Razão de verossimilhança	15.858	12	.198
Associação Linear por Linear	1.367	1	.242
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,11.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Promover o meu desenvolvimento pessoal (Motivação concretizada) *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concretizado	0a	0,0%	1a	100,0%	15a	68,2%	11a	91,7%	1a	100,0%	28	75,7%
Parcialmente concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	1a	8,3%	0a	0,0%	8	21,6%
Não concretizado	1a	100,0%	0a, b	0,0%	0b	0,0%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	1	2,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	40.168 ^a	8	.000
Razão de verossimilhança	12.928	8	.114
Associação Linear por Linear	7.792	1	.005
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 13 células (86,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Prazer associado ao estudo (Motivação concretizada) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concretizado	0a	0,0%	1a	100,0%	14a	63,6%	5a	41,7%	1a	100,0%	21	56,8%
Parcialmente concretizado	1a	100,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	7a	58,3%	0a	0,0%	14	37,8%
Não concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	0a	0,0%	0a	0,0%	2	5,4%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	7.014 ^a	8	.535
Razão de verossimilhança	8.533	8	.383
Associação Linear por Linear	.019	1	.891
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,05.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Progredir na carreira (Motivação concretizada) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	8a	36,4%	1a	8,3%	0a	0,0%	9	24,3%
Parcialmente concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	8a	36,4%	4a	33,3%	0a	0,0%	12	32,4%
Não concretizado	1a	100,0%	1a	100,0%	6a	27,3%	7a	58,3%	1a	100,0%	16	43,2%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8.547 ^a	8	.382
Razão de verossimilhança	10.030	8	.263
Associação Linear por Linear	.731	1	.393
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 11 células (73,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,24.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Aumentar/melhorar oportunidades profissionais (Motivação concretizada) *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	2a	16,7%	0a	0,0%	9	24,3%
Parcialmente concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	10a	45,5%	6a	50,0%	1a	100,0%	17	45,9%
Não concretizado	1a	100,0%	1a	100,0%	5a	22,7%	4a	33,3%	0a	0,0%	11	29,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	7.160 ^a	8	.519
Razão de verossimilhança	7.684	8	.465
Associação Linear por Linear	.260	1	.610
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 11 células (73,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,24.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Desempenhar funções de Direção (Motivação concretizada) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concretizado	0a, b	0,0%	0a, b	0,0%	1b	4,5%	6a	50,0%	0a, b	0,0%	7	18,9%
Parcialmente concretizado	1a	100,0%	0a, b	0,0%	7a, b	31,8%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	8	21,6%
Não concretizado	0a	0,0%	1a	100,0%	14a	63,6%	6a	50,0%	1a	100,0%	22	59,5%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	17.416 ^a	8	.026
Razão de verossimilhança	19.183	8	.014
Associação Linear por Linear	1.060	1	.303
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 13 células (86,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,19.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Desempenhar funções de liderança intermédia (Motivação concretizada) *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	3a	25,0%	0a	0,0%	7	18,9%
Parcialmente concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	5a	22,7%	4a	33,3%	1a	100,0%	10	27,0%
Não concretizado	1a	100,0%	1a	100,0%	13a	59,1%	5a	41,7%	0a	0,0%	20	54,1%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	5.412 ^a	8	.713
Razão de verossimilhança	6.090	8	.637
Associação Linear por Linear	2.142	1	.143
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,19.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Responder a novas exigências associadas ao meu trabalho (Motivação concretizada) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	8a	66,7%	0a	0,0%	14	37,8%
Parcialmente concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	14a	63,6%	4a	33,3%	1a	100,0%	19	51,4%
Não concretizado	1a	100,0%	1a	100,0%	2a, b	9,1%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	4	10,8%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	23.495 ^a	8	.003
Razão de verossimilhança	17.220	8	.028
Associação Linear por Linear	8.553	1	.003
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,11.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Ficar a conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz (Motivação concretizada) * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	8a	36,4%	4a	33,3%	0a	0,0%	12	32,4%
Parcialmente concretizado	0a	0,0%	0a	0,0%	11a	50,0%	6a	50,0%	1a	100,0%	18	48,6%
Não concretizado	1a	100,0%	1a	100,0%	3a	13,6%	2a	16,7%	0a	0,0%	7	18,9%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10.104 ^a	8	.258
Razão de verossimilhança	8.611	8	.376
Associação Linear por Linear	1.368	1	.242
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,19.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Conteúdos programáticos - Conteúdos lecionados * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	2a	16,7%	0a	0,0%	6	16,2%
Satisfeito	0a	0,0%	1a	100,0%	16a	72,7%	8a	66,7%	1a	100,0%	26	70,3%
Insatisfeito	1a	100,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	2a	16,7%	0a	0,0%	5	13,5%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	7.748 ^a	8	.458
Razão de verossimilhança	5.950	8	.653
Associação Linear por Linear	.536	1	.464
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 13 células (86,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,14.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Conteúdos programáticos - Pertinência/atualidade dos conteúdos * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	3a	25,0%	0a	0,0%	9	24,3%
Satisfeito	0a	0,0%	1a	100,0%	12a	54,5%	8a	66,7%	1a	100,0%	22	59,5%
Insatisfeito	1a	100,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	1a	8,3%	0a	0,0%	6	16,2%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	7.318 ^a	8	.503
Razão de verossimilhança	6.599	8	.580
Associação Linear por Linear	1.329	1	.249
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,16.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Métodos de ensino/aprendizagem - Métodos utilizados na transmissão dos conteúdos * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	3a	13,6%	1a	8,3%	0a	0,0%	4	10,8%
Satisfeito	1a	100,0%	1a	100,0%	16a	72,7%	9a	75,0%	1a	100,0%	28	75,7%
Insatisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	3a	13,6%	2a	16,7%	0a	0,0%	5	13,5%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	1.309 ^a	8	.995
Razão de verossimilhança	2.005	8	.981
Associação Linear por Linear	.112	1	.738
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 13 células (86,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,11.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Métodos de ensino/aprendizagem - Tempo dedicado às componentes teórico-práticas * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	2a	16,7%	0a	0,0%	6	16,2%
Satisfeito	1a	100,0%	1a	100,0%	16a	72,7%	7a	58,3%	1a	100,0%	26	70,3%
Insatisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	3a	25,0%	0a	0,0%	5	13,5%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	3.075 ^a	8	.930
Razão de verossimilhança	3.741	8	.880
Associação Linear por Linear	.311	1	.577
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 13 células (86,7%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,14.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Métodos de ensino/aprendizagem - Bibliografia proposta e documentação disponibilizada * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	3a	25,0%	0a	0,0%	9	24,3%
Satisfeito	1a	100,0%	1a	100,0%	11a	50,0%	6a	50,0%	1a	100,0%	20	54,1%
Insatisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	5a	22,7%	3a	25,0%	0a	0,0%	8	21,6%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	2.810 ^a	8	.946
Razão de verossimilhança	3.948	8	.862
Associação Linear por Linear	.011	1	.918
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,22.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Equipa docente - Domínio e clareza na exposição das matérias lecionadas *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	1a	100,0%	7a	31,8%	3a	25,0%	0a	0,0%	11	29,7%
Satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	11a	50,0%	7a	58,3%	1a	100,0%	19	51,4%
Insatisfeito	1a	100,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	2a	16,7%	0a	0,0%	7	18,9%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	7.880 ^a	8	.445
Razão de verossimilhança	7.373	8	.497
Associação Linear por Linear	.076	1	.783
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,19.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Equipa docente - Aplicação de metodologias pedagógicas adequadas *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	1a	8,3%	0a	0,0%	7	18,9%
Satisfeito	1a	100,0%	1a	100,0%	10a	45,5%	7a	58,3%	1a	100,0%	20	54,1%
Insatisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	5a	22,7%	4a	33,3%	0a	0,0%	9	24,3%
Totalmente insatisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	0a	0,0%	0a	0,0%	1	2,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	5.438 ^a	12	.942
Razão de verossimilhança	6.923	12	.863
Associação Linear por Linear	.340	1	.560
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Equipa docente - Disponibilidade para esclarecimento de dúvidas * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	1a	100,0%	11a	50,0%	6a	50,0%	1a	100,0%	19	51,4%
Satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	10a	45,5%	4a	33,3%	0a	0,0%	14	37,8%
Insatisfeito	1a	100,0%	0a, b	0,0%	1b	4,5%	2a, b	16,7%	0a, b	0,0%	4	10,8%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	11.738 ^a	8	.163
Razão de verossimilhança	8.861	8	.354
Associação Linear por Linear	.775	1	.379
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,11.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Sistema de avaliação - Métodos de avaliação * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	1a	100,0%	7a	31,8%	5a	41,7%	0a	0,0%	13	35,1%
Satisfeito	1a	100,0%	0a	0,0%	15a	68,2%	7a	58,3%	1a	100,0%	24	64,9%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	3.260 ^a	4	.515
Razão de verossimilhança	4.150	4	.386
Associação Linear por Linear	.004	1	.947
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 7 células (70,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,35.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Sistema de avaliação - Celeridade na apresentação dos resultados * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	1a	100,0%	13a	59,1%	3a	25,0%	0a	0,0%	17	45,9%
Satisfeito	1a	100,0%	0a	0,0%	9a	40,9%	9a	75,0%	1a	100,0%	20	54,1%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	6.527 ^a	4	.163
Razão de verossimilhança	7.786	4	.100
Associação Linear por Linear	2.061	1	.151
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 6 células (60,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,46.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Organização e logística - Duração do Mestrado adequação do tempo ao programa * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	1a	100,0%	9a	40,9%	6a	50,0%	0a	0,0%	16	43,2%
Satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	12a	54,5%	6a	50,0%	1a	100,0%	19	51,4%
Insatisfeito	1a	100,0%	0a, b	0,0%	1b	4,5%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	2	5,4%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	20.641 ^a	8	.008
Razão de verossimilhança	10.370	8	.240
Associação Linear por Linear	1.287	1	.257
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 11 células (73,3%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,05.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Organização e logística - Adequação das infraestruturas e equipamentos *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	2a	16,7%	1a	100,0%	10	27,0%
Satisfeito	1a	100,0%	1a	100,0%	15a	68,2%	10a	83,3%	0a	0,0%	27	73,0%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	4.350 ^a	4	.361
Razão de verossimilhança	4.846	4	.303
Associação Linear por Linear	.293	1	.588
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 7 células (70,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,27.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Organização e logística - Disponibilidade do apoio administrativo e respetiva qualidade da resposta * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Totalmente satisfeito	0a	0,0%	0a	0,0%	11a	50,0%	5a	41,7%	1a	100,0%	17	45,9%
Satisfeito	0a	0,0%	1a	100,0%	9a	40,9%	5a	41,7%	0a	0,0%	15	40,5%
Insatisfeito	1a	100,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	2a	16,7%	0a	0,0%	5	13,5%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	9.581 ^a	8	.296
Razão de verossimilhança	7.937	8	.440
Associação Linear por Linear	1.321	1	.250
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,14.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - aumento de conhecimentos * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	1a	100,0%	12a	54,5%	8a	66,7%	0a	0,0%	21	56,8%
Concordo	1a	100,0%	0a	0,0%	9a	40,9%	4a	33,3%	1a	100,0%	15	40,5%
Discordo	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	0a	0,0%	0a	0,0%	1	2,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	4.677 ^a	8	.791
Razão de verossimilhança	6.002	8	.647
Associação Linear por Linear	.202	1	.653
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - aumento de conhecimentos suscetíveis de aplicação prática * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	6a	50,0%	0a	0,0%	13	35,1%
Concordo	1a	100,0%	1a	100,0%	14a	63,6%	5a	41,7%	1a	100,0%	22	59,5%
Discordo	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	1a	8,3%	0a	0,0%	2	5,4%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	3.793 ^a	8	.875
Razão de verossimilhança	4.829	8	.776
Associação Linear por Linear	.518	1	.472
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,05.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - pensamento crítico * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	13a	59,1%	6a	50,0%	0a	0,0%	19	51,4%
Concordo	0a	0,0%	1a	100,0%	8a	36,4%	5a	41,7%	1a	100,0%	15	40,5%
Discordo	1a	100,0%	0a, b	0,0%	1b	4,5%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	2	5,4%
Discordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	8,3%	0a	0,0%	1	2,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	23.474 ^a	12	.024
Razão de verossimilhança	13.217	12	.353
Associação Linear por Linear	.255	1	.614
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - ideias e soluções inovadoras * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	2a	16,7%	0a	0,0%	8	21,6%
Concordo	0a	0,0%	0a	0,0%	10a	45,5%	9a	75,0%	1a	100,0%	20	54,1%
Discordo	1a	100,0%	1a	100,0%	6a	27,3%	1a	8,3%	0a	0,0%	9	24,3%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10.149 ^a	8	.255
Razão de verossimilhança	10.290	8	.245
Associação Linear por Linear	2.209	1	.137
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,22.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - visão abrangente/fundamentada do fenômeno educativo e escola como organização * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	1a	100,0%	14a	63,6%	7a	58,3%	0a	0,0%	22	59,5%
Concordo	1a	100,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	5a	41,7%	1a	100,0%	14	37,8%
Discordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	0a	0,0%	0a	0,0%	1	2,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	4.893 ^a	8	.769
Razão de verossimilhança	6.138	8	.632
Associação Linear por Linear	.000	1	.984
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 12 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - atualização dos conhecimentos profissionais *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	1a	100,0%	7a	31,8%	4a	33,3%	0a	0,0%	12	32,4%
Concordo	1a	100,0%	0a	0,0%	12a	54,5%	8a	66,7%	1a	100,0%	22	59,5%
Discordo	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	0a	0,0%	0a	0,0%	1	2,7%
Discordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	0a	0,0%	0a	0,0%	2	5,4%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	5.449 ^a	12	.941
Razão de verossimilhança	7.163	12	.847
Associação Linear por Linear	.087	1	.768
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - aplicação no trabalho diário * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	4a	33,3%	0a	0,0%	8	21,6%
Concordo	1a	100,0%	0a	0,0%	11a	50,0%	7a	58,3%	1a	100,0%	20	54,1%
Discordo	0a	0,0%	1a	100,0%	6a	27,3%	1a	8,3%	0a	0,0%	8	21,6%
Discordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	0a	0,0%	0a	0,0%	1	2,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8.220 ^a	12	.768
Razão de verossimilhança	8.871	12	.714
Associação Linear por Linear	2.155	1	.142
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - melhoria da avaliação de desempenho *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	5a	22,7%	1a	8,3%	0a	0,0%	6	16,2%
Concordo	1a	100,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	1a	8,3%	0a	0,0%	8	21,6%
Discordo	0a	0,0%	1a	100,0%	10a	45,5%	8a	66,7%	1a	100,0%	20	54,1%
Discordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	2a	16,7%	0a	0,0%	3	8,1%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	9.748 ^a	12	.638
Razão de verossimilhança	10.062	12	.611
Associação Linear por Linear	2.737	1	.098
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - melhoria da avaliação de desempenho *
 Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	5a	22,7%	1a	8,3%	0a	0,0%	6	16,2%
Concordo	1a	100,0%	0a	0,0%	6a	27,3%	1a	8,3%	0a	0,0%	8	21,6%
Discordo	0a	0,0%	1a	100,0%	10a	45,5%	8a	66,7%	1a	100,0%	20	54,1%
Discordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	2a	16,7%	0a	0,0%	3	8,1%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	9.748 ^a	12	.638
Razão de verossimilhança	10.062	12	.611
Associação Linear por Linear	2.737	1	.098
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Utilidade das competências - passei a trabalhar melhor * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	3a	25,0%	0a	0,0%	7	18,9%
Concordo	1a	100,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	5a	41,7%	1a	100,0%	14	37,8%
Discordo	0a	0,0%	1a	100,0%	8a	36,4%	4a	33,3%	0a	0,0%	13	35,1%
Discordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	3a	13,6%	0a	0,0%	0a	0,0%	3	8,1%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	7.453 ^a	12	.826
Razão de verossimilhança	9.120	12	.693
Associação Linear por Linear	.919	1	.338
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Impacto na carreira - progressão na carreira * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	3a	13,6%	0a	0,0%	0a	0,0%	3	8,1%
Concordo	0a	0,0%	0a	0,0%	9a	40,9%	1a	8,3%	0a	0,0%	10	27,0%
Discordo	1a	100,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	7a	58,3%	1a	100,0%	13	35,1%
Discordo totalmente	0a	0,0%	1a	100,0%	6a	27,3%	4a	33,3%	0a	0,0%	11	29,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	14.713 ^a	12	.257
Razão de verossimilhança	16.545	12	.168
Associação Linear por Linear	.764	1	.382
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Impacto na carreira - aumento da remuneração * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	0a	0,0%	0a	0,0%	2	5,4%
Concordo	0a	0,0%	0a	0,0%	5a	22,7%	2a	16,7%	0a	0,0%	7	18,9%
Discordo	1a	100,0%	0a	0,0%	5a	22,7%	6a	50,0%	1a	100,0%	13	35,1%
Discordo totalmente	0a	0,0%	1a	100,0%	10a	45,5%	4a	33,3%	0a	0,0%	15	40,5%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8.565 ^a	12	.740
Razão de verossimilhança	9.996	12	.616
Associação Linear por Linear	.002	1	.960
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,05.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Impacto na carreira - transição de organização * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	0a	0,0%	0a	0,0%	1	2,7%
Concordo	0a, b	0,0%	0a, b	0,0%	4a, b	18,2%	0b	0,0%	1a	100,0%	5	13,5%
Discordo	1a	100,0%	0a	0,0%	7a	31,8%	7a	58,3%	0a	0,0%	15	40,5%
Discordo totalmente	0a	0,0%	1a	100,0%	10a	45,5%	5a	41,7%	0a	0,0%	16	43,2%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	13.138 ^a	12	.359
Razão de verossimilhança	13.227	12	.353
Associação Linear por Linear	.041	1	.840
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 17 células (85,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Desempenho de funções na organização - participação estratégica na melhoria do desempenho da organização * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	3a	13,6%	1a	8,3%	0a	0,0%	4	10,8%
Concordo	0a	0,0%	0a	0,0%	14a	63,6%	11a	91,7%	1a	100,0%	26	70,3%
Discordo	1a	100,0%	0a, b	0,0%	2a, b	9,1%	0b	0,0%	0a, b	0,0%	3	8,1%
Discordo totalmente	0a, b	0,0%	1b	100,0%	3a, b	13,6%	0a	0,0%	0a, b	0,0%	4	10,8%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	23.616 ^a	12	.023
Razão de verossimilhança	15.974	12	.192
Associação Linear por Linear	4.697	1	.030
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,08.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Desempenho de funções na organização - participação em projetos e processos com impacto nos resultados da organização * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	3a	13,6%	1a	8,3%	0a	0,0%	4	10,8%
Concordo	0a	0,0%	0a	0,0%	9a	40,9%	9a	75,0%	1a	100,0%	19	51,4%
Discordo	1a	100,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	2a	16,7%	0a	0,0%	7	18,9%
Discordo totalmente	0a, b	0,0%	1b	100,0%	6a, b	27,3%	0a	0,0%	0a, b	0,0%	7	18,9%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	14.644 ^a	12	.262
Razão de verossimilhança	15.156	12	.233
Associação Linear por Linear	4.223	1	.040
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,11.

b. Computados apenas para uma tabela PxP, em que P deve ser maior do que 1.

Desempenho de funções na organização - ganho de autoconfiança para desempenho de novos cargos * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Concordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	1a	8,3%	0a	0,0%	5	13,5%
Concordo	1a	100,0%	1a	100,0%	11a	50,0%	8a	66,7%	0a	0,0%	21	56,8%
Discordo	0a	0,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	1a	8,3%	1a	100,0%	6	16,2%
Discordo totalmente	0a	0,0%	0a	0,0%	3a	13,6%	2a	16,7%	0a	0,0%	5	13,5%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8.269 ^a	12	.764
Razão de verossimilhança	7.574	12	.817
Associação Linear por Linear	.546	1	.460
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 18 células (90,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,14.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Opinião global sobre o mestrado * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Excelente	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	0a	0,0%	0a	0,0%	1	2,7%
Muito bom	0a	0,0%	1a	100,0%	13a	59,1%	8a	66,7%	0a	0,0%	22	59,5%
Bom	0a	0,0%	0a	0,0%	5a	22,7%	2a	16,7%	1a	100,0%	8	21,6%
Suficiente	1a	100,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	2a	16,7%	0a	0,0%	5	13,5%
Insuficiente	0a	0,0%	0a	0,0%	1a	4,5%	0a	0,0%	0a	0,0%	1	2,7%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	12.569 ^a	16	.704
Razão de verossimilhança	10.565	16	.836
Associação Linear por Linear	.283	1	.595
Teste de McNemar-Bowker	12.400	6	.054
N de Casos Válidos	37		

a. 23 células (92,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,03.

Recomendação do mestrado a colegas, familiares e amigos * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	0a	0,0%	1a	100,0%	20a	90,9%	11a	91,7%	1a	100,0%	33	89,2%
Não	1a	100,0%	0a	0,0%	2a	9,1%	1a	8,3%	0a	0,0%	4	10,8%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	8.636 ^a	4	.071
Razão de verossimilhança	5.060	4	.281
Associação Linear por Linear	2.728	1	.099
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 8 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,11.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

Frequentaria um outro curso na ESE * Categorias Huberman

	Categorias Huberman										Total	
	Entrada na carreira		Estabilização		Diversificação		Serenidade		Desinvestimento			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	0a	0,0%	1a	100,0%	18a	81,8%	9a	75,0%	1a	100,0%	29	78,4%
Não	1a	100,0%	0a	0,0%	4a	18,2%	3a	25,0%	0a	0,0%	8	21,6%
Total	1	100,0%	1	100,0%	22	100,0%	12	100,0%	1	100,0%	37	100,0%

Testes qui-quadrado

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	4.411 ^a	4	.353
Razão de verossimilhança	4.276	4	.370
Associação Linear por Linear	.615	1	.433
Teste de McNemar-Bowker	.	.	. ^b
N de Casos Válidos	37		

a. 8 células (80,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,22.

b. Computados apenas para uma tabela P x P, em que P deve ser maior do que 1.

C – Grau de satisfação

Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e a promoção do desenvolvimento pessoal

		ANOVA				
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
satisfação conteúdos	Entre	7.139	1	7.139	7.257	.011
	Grupos					
	Nos grupos	34.429	35	.984		
	Total	41.568	36			
satisfação metodologias de ensino - aprendizagem	Entre	7.703	1	7.703	3.892	.056
	Grupos					
	Nos grupos	69.270	35	1.979		
	Total	76.973	36			
satisfação com equipa docente	Entre	10.982	1	10.982	3.561	.067
	Grupos					
	Nos grupos	107.937	35	3.084		
	Total	118.919	36			
satisfação com sistema de avaliação	Entre	1.596	1	1.596	2.142	.152
	Grupos					
	Nos grupos	26.079	35	.745		
	Total	27.676	36			
satisfação com organização e logística	Entre	2.072	1	2.072	1.153	.290
	Grupos					
	Nos grupos	62.901	35	1.797		
	Total	64.973	36			
utilidade das competências pessoal	Entre	36.704	1	36.704	6.485	.015
	Grupos					
	Nos grupos	198.107	35	5.660		
	Total	234.811	36			
utilidade das competências profissional	Entre	2.885	1	2.885	.431	.516
	Grupos					
	Nos grupos	234.413	35	6.698		
	Total	237.297	36			

Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e o prazer associado ao estudo.

		ANOVA				
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
satisfação conteúdos	Entre Grupos	1.493	3	.498	.410	.747
	Nos grupos	40.075	33	1.214		
	Total	41.568	36			
satisfação metodologias de ensino - aprendizagem	Entre Grupos	5.015	3	1.672	.767	.521
	Nos grupos	71.958	33	2.181		
	Total	76.973	36			
satisfação com equipa docente	Entre Grupos	15.014	3	5.005	1.589	.211
	Nos grupos	103.905	33	3.149		
	Total	118.919	36			
satisfação com sistema de avaliação	Entre Grupos	1.020	3	.340	.421	.739
	Nos grupos	26.656	33	.808		
	Total	27.676	36			
satisfação com organização e logística	Entre Grupos	9.572	3	3.191	1.901	.149
	Nos grupos	55.401	33	1.679		
	Total	64.973	36			
utilidade das competências pessoal	Entre Grupos	7.368	3	2.456	.356	.785
	Nos grupos	227.443	33	6.892		
	Total	234.811	36			
utilidade das competências profissional	Entre Grupos	9.146	3	3.049	.441	.725
	Nos grupos	228.151	33	6.914		
	Total	237.297	36			

Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e a progressão na carreira.

		ANOVA				
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
satisfação conteúdos	Entre Grupos	2.700	3	.900	.764	.522
	Nos grupos	38.868	33	1.178		
	Total	41.568	36			
satisfação metodologias de ensino - aprendizagem	Entre Grupos	.772	3	.257	.111	.953
	Nos grupos	76.201	33	2.309		
	Total	76.973	36			
satisfação com equipa docente	Entre Grupos	2.488	3	.829	.235	.871
	Nos grupos	116.431	33	3.528		
	Total	118.919	36			
satisfação com sistema de avaliação	Entre Grupos	4.051	3	1.350	1.886	.151
	Nos grupos	23.625	33	.716		
	Total	27.676	36			
satisfação com organização e logística	Entre Grupos	9.417	3	3.139	1.865	.155
	Nos grupos	55.556	33	1.684		
	Total	64.973	36			
utilidade das competências pessoal	Entre Grupos	26.186	3	8.729	1.381	.266
	Nos grupos	208.625	33	6.322		
	Total	234.811	36			
utilidade das competências profissional	Entre Grupos	72.672	3	24.224	4.856	.007
	Nos grupos	164.625	33	4.989		
	Total	237.297	36			

Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e a possibilidade de aumentar/melhorar oportunidades profissionais.

		ANOVA				
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
satisfação conteúdos	Entre Grupos	8.171	3	2.724	2.692	.062
	Nos grupos	33.396	33	1.012		
	Total	41.568	36			
satisfação metodologias de ensino - aprendizagem	Entre Grupos	13.034	3	4.345	2.242	.102
	Nos grupos	63.939	33	1.938		
	Total	76.973	36			
satisfação com equipa docente	Entre Grupos	19.659	3	6.553	2.179	.109
	Nos grupos	99.260	33	3.008		
	Total	118.919	36			
satisfação com sistema de avaliação	Entre Grupos	1.920	3	.640	.820	.492
	Nos grupos	25.756	33	.780		
	Total	27.676	36			
satisfação com organização e logística	Entre Grupos	3.477	3	1.159	.622	.606
	Nos grupos	61.496	33	1.864		
	Total	64.973	36			
utilidade das competências pessoal	Entre Grupos	48.872	3	16.291	2.891	.050
	Nos grupos	185.939	33	5.635		
	Total	234.811	36			
utilidade das competências profissional	Entre Grupos	21.713	3	7.238	1.108	.360
	Nos grupos	215.584	33	6.533		
	Total	237.297	36			

Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e o desempenho de funções de direção.

		ANOVA				
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
satisfação conteúdos	Entre	2.700	3	.900	.764	.522
	Grupos					
	Nos grupos	38.867	33	1.178		
	Total	41.568	36			
satisfação metodologias de ensino - aprendizagem	Entre	1.747	3	.582	.255	.857
	Grupos					
	Nos grupos	75.226	33	2.280		
	Total	76.973	36			
satisfação com equipa docente	Entre	.817	3	.272	.076	.972
	Grupos					
	Nos grupos	118.102	33	3.579		
	Total	118.919	36			
satisfação com sistema de avaliação	Entre	1.536	3	.512	.646	.591
	Grupos					
	Nos grupos	26.140	33	.792		
	Total	27.676	36			
satisfação com organização e logística	Entre	.497	3	.166	.085	.968
	Grupos					
	Nos grupos	64.476	33	1.954		
	Total	64.973	36			
utilidade das competências pessoal	Entre	21.436	3	7.145	1.105	.361
	Grupos					
	Nos grupos	213.374	33	6.466		
	Total	234.811	36			
utilidade das competências profissional	Entre	47.861	3	15.954	2.779	.056
	Grupos					
	Nos grupos	189.436	33	5.740		
	Total	237.297	36			

Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e o desempenho de funções de liderança intermédia.

		ANOVA				
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
satisfação conteúdos	Entre	6.298	3	2.099	1.964	.139
	Grupos					
	Nos grupos	35.270	33	1.069		
	Total	41.568	36			
satisfação metodologias de ensino - aprendizagem	Entre	3.906	3	1.302	.588	.627
	Grupos					
	Nos grupos	73.067	33	2.214		
	Total	76.973	36			
satisfação com equipa docente	Entre	11.228	3	3.743	1.147	.345
	Grupos					
	Nos grupos	107.690	33	3.263		
	Total	118.919	36			
satisfação com sistema de avaliação	Entre	.480	3	.160	.194	.900
	Grupos					
	Nos grupos	27.195	33	.824		
	Total	27.676	36			
satisfação com organização e logística	Entre	1.494	3	.498	.259	.855
	Grupos					
	Nos grupos	63.479	33	1.924		
	Total	64.973	36			
utilidade das competências pessoal	Entre	38.493	3	12.831	2.157	.112
	Grupos					
	Nos grupos	196.317	33	5.949		
	Total	234.811	36			
utilidade das competências profissional	Entre	45.747	3	15.249	2.627	.067
	Grupos					
	Nos grupos	191.551	33	5.805		
	Total	237.297	36			

Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e a resposta a novas exigências associadas ao meu trabalho.

		ANOVA				
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
satisfação conteúdos	Entre	6.863	3	2.288	2.175	.110
	Grupos					
	Nos grupos	34.704	33	1.052		
	Total	41.568	36			
satisfação metodologias de ensino - aprendizagem	Entre	9.160	3	3.053	1.486	.236
	Grupos					
	Nos grupos	67.813	33	2.055		
	Total	76.973	36			
satisfação com equipa docente	Entre	12.902	3	4.301	1.339	.279
	Grupos					
	Nos grupos	106.017	33	3.213		
	Total	118.919	36			
satisfação com sistema de avaliação	Entre	1.409	3	.470	.590	.626
	Grupos					
	Nos grupos	26.267	33	.796		
	Total	27.676	36			
satisfação com organização e logística	Entre	2.906	3	.969	.515	.675
	Grupos					
	Nos grupos	62.067	33	1.881		
	Total	64.973	36			
utilidade das competências pessoal	Entre	55.807	3	18.602	3.429	.028
	Grupos					
	Nos grupos	179.004	33	5.424		
	Total	234.811	36			
utilidade das competências profissional	Entre	44.506	3	14.835	2.539	.073
	Grupos					
	Nos grupos	192.792	33	5.842		
	Total	237.297	36			

Grau de satisfação enquanto estudante do mestrado e conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz.

		ANOVA				
		Soma dos		Quadrado		
		Quadrados	df	Médio	Z	Sig.
satisfação conteúdos	Entre Grupos	1.775	3	.592	.491	.691
	Nos grupos	39.792	33	1.206		
	Total	41.568	36			
satisfação metodologias de ensino - aprendizagem	Entre Grupos	2.848	3	.949	.423	.738
	Nos grupos	74.125	33	2.246		
	Total	76.973	36			
satisfação com equipa docente	Entre Grupos	7.321	3	2.440	.722	.546
	Nos grupos	111.598	33	3.382		
	Total	118.919	36			
satisfação com sistema de avaliação	Entre Grupos	1.334	3	.445	.557	.647
	Nos grupos	26.341	33	.798		
	Total	27.676	36			
satisfação com organização e logística	Entre Grupos	5.941	3	1.980	1.107	.360
	Nos grupos	59.032	33	1.789		
	Total	64.973	36			
utilidade das competências pessoal	Entre Grupos	9.607	3	3.202	.469	.706
	Nos grupos	225.204	33	6.824		
	Total	234.811	36			
utilidade das competências profissional	Entre Grupos	20.555	3	6.852	1.043	.386
	Nos grupos	216.742	33	6.568		
	Total	237.297	36			