

# O PROFESSOR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA LIDERANÇA DOS ALUNOS: PERSPECTIVA PSICOSSOCIAL

*The teacher as a mediator in the development of students' leadership: psychosocial perspective*

*El profesor como mediador en el desarrollo del liderazgo de los alumnos: perspectiva psicossocial*

MARIA DE FÁTIMA MORINA<sup>1</sup>,  
ROBERTO KANAANE<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi identificar a autopercepção do professor do ensino técnico quanto ao seu preparo e à sua responsabilidade no desenvolvimento das competências de liderança de jovens alunos. A metodologia assumiu caráter de pesquisa qualitativa tendo como foco a abordagem de estudo de caso. Adotou-se como técnicas: observação participante e questionário. O resultado demonstrou que os professores percebem-se, parcialmente, enquanto líderes em seu papel profissional e acreditam ter as competências necessárias para esse fim, porém, tendem a não priorizar sua capacitação. Por outro lado, tendem a se perceber, parcialmente, como modelo e como responsável direto pelo desenvolvimento da liderança de jovens alunos, enquanto competência-chave transversal.

**Palavras-chave:** liderança; jovem; psicossocial; professor; desenvolvimento.

**Abstract:** The aim of this article was to identify the self-perception of the technical teacher regarding his preparation and his responsibility in the development of leadership skills of young students. The methodology assumed qualitative research character focusing on the case study approach. The following techniques were adopted: participant observation and questionnaire. The result showed that teachers partially perceive themselves as leaders in their professional role and believe they have the necessary skills for this purpose, but tend not to prioritize their skills. On the other hand, they tend to perceive themselves partly as a model and as directly responsible for the development of young student leadership as a key transversal competency.

**Keywords:** leadership; young; psychosocial; teacher; development.

**Resumen:** El objetivo de este artículo fue identificar la autopercepción del profesor de la enseñanza técnica cuanto a su preparación y a su responsabilidad en el desarrollo de las competencias de liderazgo de alumnos jóvenes. La metodología alcanzó carácter de estudio cualitativo teniendo como foco el abordaje de estudio de caso. Se adoptó como técnicas: observación participante y cuestionario. El resultado demostró que los profesores se perciben, parcialmente, en cuanto líderes en su papel profesional y creen tener las competencias necesarias para ese fin, sin embargo, tienden a no priorizar su capacitación. Por otro lado, tienden a percibirse, parcialmente, como modelo y como responsable directo por el desarrollo del liderazgo de jóvenes alumnos, en cuanto competencia clave transversal.

**Palabras clave:** liderazgo; joven; psicossocial; profesor; desarrollo.

## 1. Introdução

Há indícios da significativa expectativa da sociedade em relação aos jovens quanto às competências de liderança, como se observa em anúncios de emprego e em planos de curso das escolas técnicas, como por exemplo, na instituição em que se

realizou o estudo de caso. Tem-se constatado estudos que apontam a influência de professores no desenvolvimento de valores e competências de liderança durante a formação de jovens e mediação de seu processo educacional (Rodríguez, 2013; Peralta et al, 2015). Tais circunstâncias destacam a relevância do saber do professor e do seu trabalho como duas

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Profissional pelo CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Rua Jean Anastace Kovelis, 1708 c.2, Cajamar, SP, CEP 07791-842, e-mail: fatimamorina@usp.br, ORCID 0000-0002-3249-6763.

<sup>2</sup> Mestre e Doutor em Psicologia Social pela USP, Professor da Graduação e de Pós-Graduação no CEETEPS, ocupante da Cadeira nº21 "Raul de Moraes" da Academia Paulista de Psicologia. Rua Duarte de Azevedo, 284, São Paulo, SP. CEP 02036-021, e-mail: kanaanhe@gmail.com, ORCID 0000-002-4702-7740.

das dimensões essenciais do ensino (Tardif, 2016). Esse saber é um saber social que depende de todos os atores empenhados na prática educativa (Tardif, 2016).

Esse saber social é conceituado por Tardif (2016):

- Partilhado por todo um grupo de agentes – professores – que têm uma formação em comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos a regras. Suas representações ou práticas só ganham sentido quando nessa situação coletiva de trabalho;
- Repousa sobre um sistema que garante sua legitimidade e orienta seu uso - um professor nunca define só o seu próprio saber profissional, pois esse saber resulta de uma negociação, existindo, portanto, o conhecimento porque existe seu reconhecimento;
- Implica nos objetos e nas práticas sociais do professor em função do projeto de transformar os alunos, educá-los e instruí-los, fazendo do ensinar o agir com outros seres humanos, por meio de relações complexas entre o professor e os alunos, inserindo-se assim a relação com o outro - um outro coletivo representado por uma turma de alunos;
- Evolui com o tempo e com as mudanças sociais, por isso, as verdades mudam, pois são construções sociais, cultural e historicamente situadas, com poderes e contrapoderes e hierarquias educacionais;
- É um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho enquanto faz parte deste.

Nesse contexto descrito por Tardif (2016), a questão do desenvolvimento da liderança no aluno permanece latente no saber social do professor ao considerar a sua influência nesse processo, percebida por Rodríguez (2013), Peralta e outros (2015). A questão levantada neste artigo refere-se a essa latência, pois investiga a autopercepção do professor em relação à sua influência no processo de formação de líderes. Neste sentido, fez-se um estudo de caso junto a professores de uma escola técnica paulista pública de ensino técnico integrado ao médio a partir de observação participante e questionário, descrevendo a situação, identificando oportunidades de crescimento para a instituição e para seu corpo

docente. A importância do autoconhecimento, da proatividade, da iniciativa, do trabalho em grupo, está em planos de curso da educação tecnológica CEETEPS (2016, 2018), IFSP (2015a, 2015b) e de projetos políticos-pedagógicos de escolas técnicas CEETEPS (2018a, 2018b, 2018c), porém, não se vê a liderança como o resultado do desenvolvimento de algumas das competências comportamentais tidas como objetivos educacionais estanques.

Tem-se, inclusive o desenvolvimento de uma “consciência crítica” como algo que é lugar comum no discurso acadêmico na área da educação (Bonin, 2008; Brito, 1993; Coelho, 2010; Oliveira & Carvalho, 2007).

Desse modo, opiniões se formam, informações são divulgadas, análises e sínteses são cristalizadas, dados históricos, científicos e tecnológicos se memorizam. Entretanto, em algum momento, a aplicação terá de acontecer na prática do jovem que está em formação.

Em algum momento, esse jovem terá de exercer a liderança entre os seus iguais ou ceder à passividade. Da mesma forma, esse jovem será instigado para falar em público de maneira articulada e influenciadora e talvez não saiba como fazê-lo. Por outro lado, ao se pensar nos jovens tentando se inserir no mercado de trabalho, tem-se constatado que, ao procurarem vagas de emprego por meio da internet, se deparam com anúncios que mencionam diversas competências associadas à liderança, ou a citam diretamente enquanto característica desejada ou esperada. Em que medida a formação técnica ou escolar do jovem promove oportunidades para que se aproprie das concepções de liderança, como um conteúdo específico ou como um tema transversal, ou mesmo como um projeto multidisciplinar, tende a ser algo ainda desconhecido. Assim, o processo de preparação do professor quanto à liderança a ser exercida visando à formação do aluno em relação à mesma, ainda não está devidamente alicerçada.

Em função do exposto, questiona-se se os professores são exemplos de liderança aos jovens alunos? Outro questionamento proposto é se a formação técnica do jovem lhe possibilita apropriar-se e desenvolver as competências de liderança a partir da mediação dos professores? Nesse contexto, tem-se como objetivo identificar a percepção dos professores frente ao seu papel de líderes, enquanto referências e estímulos aos jovens alunos.

## 2. Referencial Teórico

O artigo tem o propósito de possibilitar a reflexão quanto ao papel exercido pelos docentes na formação de líderes. Consequentemente, são apresentados conceitos alinhados à compreensão das referidas questões: a função social da educação, a competência, a liderança e o saber do professor.

### 2.1 A função social da educação

Segundo Zabala (1998), a função social da educação é ampliar as perspectivas de vida dos alunos, implicando na observação de suas capacidades, considerando a diversidade como eixo estruturante e, portanto, sendo flexível, o que implica em ações que se adaptem às novas necessidades formativas que surgem constantemente. O referido autor sinaliza que não existe uma fórmula para que a educação se cumpra, mas seu destino seria inevitável: melhorar a prática por meio de uma verdadeira reflexão contínua sobre a mesma, garantindo coerência entre a intenção e o saber do professor. De acordo com Porto (2017), a função social da educação é a mudança social, alavancando a conscientização das pessoas, indo além do conhecimento e alcançando a atuação na sociedade a fim de desenvolver o senso crítico e a intervenção na realidade, tendo como um dos fundamentos essenciais a posição de Freire (1987) em *A Pedagogia do Oprimido*. Na visão de Duarte (1996), cabe à educação garantir o aprendizado de conteúdos historicamente construídos e socialmente relevantes, elegendo quais desses estariam na zona de desenvolvimento proximal adequado - em acordo com as teorias de Vygotsky (1993) - ou seja, no momento adequado para que a criança pudesse desenvolver novas capacidades intelectuais, quando cabe a imitação para viabilizar a instrução. Se o aspecto da imitação assim for considerado, amparará a ideia de que o professor é referência significativa como modelo de liderança a ser imitado, pelo jovem no desenvolvimento de seu papel social enquanto líder.

Portanto, enquanto Zabala (1998) destaca a ampliação da perspectiva do aluno como função social da educação, Porto (2017) se manifesta de forma direta e específica ao retomar a proposta de Freire (1987) da transformação social. Por outro lado, Duarte (1996) retoma os conceitos de Vygotsky (1993), destacando o caráter histórico e social da educação e a escolha de conteúdos de acordo com o momento de desenvolvimento da criança. Entende-

se que tais perspectivas se complementam e amparam o foco deste artigo quanto ao desenvolvimento da liderança nos jovens. Por outro lado, tem-se a função psicológica da educação (Rodríguez, 2013), que contempla a perspectiva de ajudar os alunos a amadurecerem, expandirem seus conhecimentos éticos e morais e a desejá-los mais do que tudo - essa abordagem inclui o autoconhecimento, o desenvolvimento de virtudes como servir e ajudar, ter prudência, controlar as próprias emoções e liderar. Consequentemente, há de se considerar que o desenvolvimento da liderança se processa a partir do estímulo de competências básicas para o desempenho eficaz.

### 2.2. Competência

Diante das considerações sobre a função social e psicológica da educação e os respectivos impactos no desenvolvimento de diversas competências, faz-se necessário explicitar sua relevância e conceituação. A relevância das competências desenvolvidas na escola se destaca, por exemplo, em Freire (2005, apud Schram & Carvalho, 2018) - ao descrever a escola em uma poesia: um lugar para conhecer amigos, irmãos e a si mesmo, crescer, educar-se, ser feliz. Zabala (1998) conceitua a competência como a capacidade do indivíduo se relacionar e se desenvolver por meio de experiências - cabendo aos professores compreender a influência que tais experiências exerçam na postura dos alunos. Em outro estudo, Zabala e Arnau (2010) detalham seu entendimento de competência no contexto escolar, ou seja, no decorrer do processo que um aluno precisa para solucionar problemas. Sendo assim, a competência seria uma intervenção - que deu certo - constituída de ações mobilizadoras que incluem elementos conceituais, procedimentais e atitudinais de modo articulado:

- Conceituais - os elementos que implicariam na compreensão sempre suscetível à ampliação ou aprofundamento;
- Procedimentais - os conjuntos de ações ordenadas com uma finalidade;
- Atitudinais - os conhecimentos e as reflexões sobre os possíveis modelos, análise e avaliação das normas, apropriação e elaboração do conteúdo, tomada de posição, envolvimento afetivo e revisão da própria conduta - contexto do exercício da liderança.

A origem do termo competência data de 1973 tendo sido desenvolvido por McClelland como uma característica subjacente a uma pessoa relacionada com desempenho acima da média na execução de uma atividade em certo contexto (McClelland & Spencer, 1990). Por outro lado, presentemente se concebe competência como algo desenvolvido e vinculado ao desejo de realizar e fazer bem-feito por meio de conhecimentos, habilidades e atitudes (Kanaane, 2017; Langhi, 2017) evidenciados nesse estudo. O conceito de competência surgiu no contexto corporativo, mas foi incorporado no âmbito dos processos educacionais, tal como se pode observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio MEC (2012) e no estudo da União Europeia EURYDICE (2002) ao publicar “As Competências Chave”, elaboradas por EURYDICE - Rede Europeia de Informação em Educação.

Considerando o professor como mediador do desenvolvimento da liderança dos alunos, buscou-se traçar em linhas gerais as competências inerentes ao papel de liderança.

### 2.3. Liderança

Entre as competências-chave elencadas pela União Europeia EURYDICE (2002), está a liderança, focado no desenvolvimento amplo do ser humano, mesmo sem que seu escopo mencione a educação profissional. Tem-se também, os planos de curso das escolas técnicas de nível médio, que são explícitos ao registrar a importância da liderança (CEETEPS, 2016, 2018; IFSP, 2015a, 2015b). De acordo com Kanaane (2017), o conceito de liderança foi modificado a partir das grandes guerras mundiais do século XX, assim como os costumes e os valores. Neste sentido, a liderança esteve associada à força, ao mando e à dominação, no entanto, a classificação tradicional enumera a autocracia, o liberalismo e a democracia, variando conforme a sociedade e as culturas regionais. O autor afirma que, mesmo no contexto organizacional, seriam visíveis as limitações dos estilos de liderança que defendem e anunciam a gestão participativa e democrática; conseqüentemente, desde 1980, o que se tem visto são paradigmas tayloristas, inibindo o desenvolvimento do potencial humano.

No tocante ao processo de liderança, tem-se concebido que o estudo das competências vem contribuindo para a sua compreensão. Destaca-se a posição de Mirshawka (2006) quanto ao

entendimento do termo competência, na qual enumera ações que caracterizam o papel de liderança, a saber:

- Estima consideração, valorização das pessoas por suas capacidades e potenciais;
- Comunicação interpessoal com convicção, clareza e vontade;
- Gerenciamento do tempo, priorizando e eliminando perdas;
- Aperfeiçoamento contínuo com capacitações e estudos;
- Apoio aos novos líderes e ao crescimento da autonomia e da habilidade;
- Ritmo e organização com limites;
- Influência sobre a integridade e capacidade de aprendizado das pessoas e confiança;
- Conhecimento traduzido em capacidade e atuação;
- Visão de futuro, de rumo e de objetivos estratégicos para os integrantes e para a corporação;
- Transparência na comunicação;
- Carisma e compreensão pautada no bom relacionamento.

Na mesma linha de estudo, Botía (2015), Kanaane (2017), Langhi (2017) citam também os estilos de comportamento clássicos em liderança, na teoria da administração e, por extensão, na gestão de instituições de ensino, e as respectivas características - autocráticas, democráticas e liberais:

- Autocrático – o líder define, sem a participação da equipe, objetivos, ações, etc. e posiciona-se como dominador;
- Democrático - o líder discute metas e ações, sendo decididas com a equipe, considerando as necessidades decorrentes;
- Liberal – o líder é apenas consultado pela equipe, havendo total liberdade para decisões.

EURYDICE (2002) salienta que o processo de liderança contempla um grupo de competências genéricas, entendidas também como independentes ou transversais. Essas, embora sem ligação com disciplinas determinadas, estariam presentes em muitos conteúdos e situações do processo educacional. Entre essas competências-chave EURYDICE (2002) menciona que a criatividade, a

motivação, o raciocínio, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, situam-se como pertencentes a postura de liderança. Tais competências-chave são importantes para o alcance de uma vida pessoal de realização e na contribuição visando o bom funcionamento da sociedade.

Rodríguez (2013) também concebe a liderança no contexto das competências-chave e a conceitua inicialmente como a capacidade de combinar expectativas para alcançar um objetivo comum. Situa o desenvolvimento da liderança como algo que influencia as relações sociais, incluindo relacionamento interpessoal, a prática de esporte, o contexto escolar, profissional, social e político. Segundo o autor, até a primeira metade do século XX, acreditava-se que a liderança seria algo inato, um dom de poucos. No entanto, esse paradigma mudou e presentemente aborda-se a liderança, mencionando um conjunto de competências que podem ser desenvolvidas por distintas pessoas. Sob essa perspectiva, a personalidade não seria o único fator a definir um líder. Segundo Rodríguez (2013), uma pessoa pode se tornar líder por estar no lugar e na hora certa, além de outros elementos tais como idade, educação, experiência ou origem familiar. Afirma ainda que, entre as inúmeras concepções de liderança e considerações a respeito publicadas nos últimos vinte anos, construiu-se uma percepção mais abrangente do líder e de sua humanidade. Rodríguez (2013) afirma que o uso que se faz da liberdade condiciona o tipo de liderança que se consegue exercer. Esse processo é algo dinâmico e associado essencialmente ao comportamento de cada um nas áreas e situações em que se atua. De acordo com Soria e García (2015), inúmeros relatórios destacam a interface entre gestão, processos de liderança e conquistas na qualidade da educação. Para as pesquisadoras espanholas, é preciso destacar a importância da liderança docente como objetivo central de gestão nas escolas que desejam se distinguir.

Portanto, de acordo com Soria e García (2015), desenvolver a liderança do professor é uma das principais tarefas na gestão nas escolas, buscando responder como um professor pode exercer sua liderança própria. Para as autoras, há três abordagens de liderança possíveis nesse contexto: a liderança instrucional, a liderança pedagógica e a liderança para o aprendizado distribuído. Pounder (2012) fundamenta que o professor é líder tanto na aula

quanto fora dela, porque influi na criação de uma cultura que tende a promover a aprendizagem e o aprendizado numa instituição que existe com essa finalidade. De acordo com a pesquisadora americana, o professor é considerado líder também por sua condição de especialista, em ensino e aprendizagem, mediante seu trabalho, inspirando práticas de excelência e participando com o compromisso de impulsionar a escola.

No entanto, segundo Rodríguez (2013), a família tende a contribuir mais para a formação de lideranças, entretanto admite que a educação tem um caráter complementar importante, pois educa a inteligência e a vontade. Ele ressalta que a escola seria uma organização cultural para ajudar os pais na educação e promoção cultural de seus filhos, bem como na formação do caráter. Assim sendo, o professor necessita encorajar os alunos a se tornarem proprietários e mestres de si mesmos.

A educação que se recebe na escola não poderia ser reduzida a seus aspectos intelectuais, garante o autor. O referido autor afirma ainda que as humanidades estão mais próximas da realidade imediata do que parecem, pois permitem a oxigenação de ideias e a reflexão inclusive quanto aos aspectos morais em diferentes circunstâncias, podendo assim implementar hábitos necessários voltados ao desenvolvimento do caráter. Portanto, o estudo das humanidades é um dos fatores inerentes à escola que contribui para a formação da liderança.

Tem-se percepção semelhante entre os pesquisadores argentinos Peralta e outros (2015), os quais investigaram o processo de desenvolvimento da liderança na relação: professores e alunos no contexto de práticas comunitárias de uma universidade pública. A conclusão obtida remete a diferentes tipos de liderança dos professores têm correlação com o nível de empoderamento dos alunos que participaram desse programa de práticas comunitárias, sinalizando que o estilo liberal do docente resulta em alto nível de desenvolvimento de competências dos discentes, em especial, quanto à estimulação intelectual. Destaque-se que a motivação da Universidad Nacional de Mar del Plata, Faculdade de Psicologia, em relação a tal pesquisa Peralta e outros (2015) implicou no desenvolvimento de habilidades de liderança dos professores do programa ao estimular o empoderamento dos alunos participantes, convergindo à proposta deste artigo – o professor como referência de liderança.

Assim sendo, além de conhecimentos e treinos no exercício da liderança, pelo professor, há a expectativa do desenvolvimento de outras dimensões humanas, ou seja, virtudes e objetivos pessoais e sociais no âmbito da educação nas escolas, sendo fundamental que haja convergência entre os valores familiares e os escolares. Essa posição é reforçada pelo fato de que os pais estão interessados Rodríguez (2013) e esperam o apoio dos professores na formação da personalidade de seus filhos. No entanto, para os professores, talvez a responsabilidade dessa contribuição não esteja explícita, principalmente em meio à crise da autoridade nas escolas. De acordo com o autor, espera-se do professor, que esse aspecto do papel profissional seja particularmente desafiador, pois faz a interface entre o antigo e novo paradigma, pois sua função implica em respeito ao passado.

Nesse contexto, assim como os pais deveriam ter a meta de identificar alternativas em estimular o desenvolvimento de seus filhos quanto a formação moral; as escolas e especificamente os professores deveriam ter o mesmo compromisso.

Rodríguez (2013) afirma que a função da educação é ajudar os alunos a amadurecerem, expandirem seus conhecimentos sobre o bem e a desejá-lo mais do que tudo. Isso incluiria também o autoconhecimento, o desenvolvimento de virtudes como servir e ajudar, ter prudência, liderar, controlar as próprias emoções, e, desse modo, proporcionar o crescimento da postura ética e de integridade. De acordo com o autor, esse desenvolvimento global a que ele se refere pode ocorrer a partir do ensino de qualquer conteúdo curricular, desde que os professores aproveitem as oportunidades, buscando exemplos do que significa qualidade de vida, ter autonomia e um forte caráter moral ao estimular respostas sobre a existência humana e objetivo da vida. Portanto, o pesquisador espanhol explica que o exemplo de vida dos professores é fundamental como referência de alto padrão moral aos alunos, os quais também tentarão articular o que sentem, o que pensam e o que fazem – buscando uma integridade ética por meio de hábitos de pesquisa, de trabalho, de perseverança, escutando e aprendendo com os outros.

A forma adotada para ensinar o conteúdo deve incluir uma ajuda contínua para que os alunos possam escolher a autodisciplina, a perseverança, a responsabilidade, o companheirismo, o protagonismo e a liderança, entre outros valores relevantes. De modo que, ao avaliá-los, os professores deverão considerar

não somente os resultados, mas os meios pelos quais esses foram obtidos, reforçando a coerência e a aplicabilidade no âmbito escolar.

Por outro lado, o aluno estimulado e recompensado para a competitividade tende a tornar-se arrogante. Assim, o jovem também é responsável pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela sua moral de acordo com as escolhas que faz e as posturas que assume. No entanto, pais e professores são seus mentores, por isso, é importante a convergência entre as crenças e os objetivos da escola e da família. Do exposto tem-se que a personalidade se desenvolve por meio de interações com aqueles que estão ao redor segundo Rodríguez (2013), pois o ser humano é por natureza um ser social, o que inclui companheiros de classe, trabalho em grupo, jogos virtuais em equipe, indo ao encontro de ambientes e situações que favoreçam a implementação do comportamento ético.

Rodríguez (2013) afirma que um professor excelente não pode pensar apenas nos resultados dos alunos, mas sim em como esses são alcançados, de forma a dar um sentido às suas vidas, o que implicará em estimulá-los a desenvolver seu caráter e suas virtudes. Peralta e outros (2015), Soria e García (2015), Pounder (2012), Rodríguez (2013), Hargreaves e Fullan (2014, apud Botía, 2015) reconhecem o papel profissional de liderança do professor. Do mesmo modo como entidades, tais como a União Europeia EURYDICE (2002), concebem a liderança como competência-chave a ser desenvolvida junto aos alunos nas escolas, dentro e fora de sala de aula.

Indo ao encontro do propósito deste artigo, em apreender o papel do professor como mediador no desenvolvimento de liderança, buscou-se captar o saber do professor no ambiente escolar.

#### **2.4. O Saber do Professor**

O papel profissional do professor enquanto líder torna relevante sua formação, revelando-se como fator fundamental nesse percurso de desenvolvimento de lideranças dos alunos. Tardif (2016) destaca o conhecimento do professor enquanto saber, saber-fazer e competências que servem de base ao trabalho desse profissional. O autor pontua que o professor tem saberes muito específicos que são articulados e produzidos em suas atividades do dia a dia. Isso significa que o professor tem um papel profissional de destaque no contexto escolar em relação aos demais atores da escola, sendo assim, o

mediador da cultura e dos saberes escolares. Portanto, considerando todo esse processo, seria do professor a missão educativa. Tardif (2016) afirma ainda que os saberes e a subjetividade do professor compõem o cerne do processo concreto de escolarização por meio de sua interação com os alunos e com outros atores do processo, sendo, portanto, um agente do conhecimento. Consequentemente, segundo o mesmo autor, a subjetividade do professor tem de estar no centro das pesquisas sobre o ensino. O pesquisador canadense destaca que há diferentes linhas de pesquisa que se propõem a entender a subjetividade do professor em seu papel profissional. A primeira linha aborda a cognição com visões intelectualistas e instrumentais como se abrangesse toda a subjetividade. Uma segunda linha focaliza a vida do professor, sua história pessoal e profissional, valores, sua voz e narrativa, experiências, afetividade e emoções. Uma terceira linha de pesquisa inclui categorias, regras e linguagens que fundamentam a experiência, somando à subjetividade do professor, as experiências socialmente construídas e compartilhadas.

Zambrano Leal (2006) também afirma que o professor possui três tipos de saberes: o de sua disciplina, o pedagógico, o acadêmico – o escrever sobre os dois anteriores. No entanto, sua abordagem é semelhante à de Tardif (2016) quando detalha os desdobramentos de sua teoria. O pesquisador colombiano acredita que os três saberes por ele elencados se configuram na prática, no tempo, na experiência escolar e de vida. Sinaliza ainda que, ao conjugar esses três saberes, o professor passa a ser dotado de uma identidade e, portanto, um poder que se manifesta no modo como ele se transforma e transcende ao se comunicar com seus alunos.

Terigi (2009), assim como Zambrano Leal (2006), elencaram os tipos de saberes que o professor possui: formação pedagógica; formação disciplinar enquanto especialista de sua área; formação didática geral e específica para a especialidade ministrada; práticas docentes progressivas; formação cultural e propedêutica, incluindo a compreensão e a críticas das mudanças socioculturais, línguas estrangeiras e produção acadêmica para apropriação e difusão de conhecimentos. A pesquisadora argentina, Terigi (2009), tem um posicionamento em relação ao saber do professor, que prioriza o domínio de conteúdos e informações, assim como Zambrano Leal (2006). Posição essa que é diferente de Tardif (2016) e

Rodríguez (2013), os quais consideram a subjetividade do professor e o quanto esse aspecto também constrói o seu saber e, por conseguinte, constrói o saber do aluno. Perrenoud (2004) sinaliza que o saber do professor prioriza as seguintes competências: organizar e animar (situações de aprendizagem); gerenciar (a progressão da aprendizagem); aferir (a aprendizagem dos alunos); envolver (os alunos em suas aprendizagens e trabalhos); trabalhar em equipe; participar da gestão (da escola); informar e envolver (os pais); enfrentar (os deveres) e decidir diante de dilemas éticos; organizar a própria formação contínua.

Terigi (2012), no documento básico do *VIII Foro Latinoamericano de Educación - Saberes docentes*, demonstra algumas preocupações de Perrenoud (2004) ao longo de suas obras, em relação ao saber do professor, que convergem com as de Tardif (2016). O encontro entre as obras de Tardif (2016) e Perrenoud (2004) destacam a relevância do papel do professor quanto aos conhecimentos, formações, competências e práticas do docente, entre outras questões significativas.

Perrenoud (2004) e a retomada de sua obra por Terigi (2012) oportunizam a revisão teórica deste artigo acerca da liderança, na qual Mirshawka (2006), ao definir as respectivas competências, cita termos e expressões semelhantes ou afins em relação àqueles empregados pelo pesquisador francês: comunicar estimulando a motivação das pessoas; apoiar os jovens nas novas habilidades; aperfeiçoar-se continuamente; gerir o progresso das pessoas; gerenciar o tempo e o alcance de objetivos. Apesar de Mirshawka (2006) focalizar as competências de liderança em um contexto empresarial, é perceptível a congruência dessas com as que foram citadas por Perrenoud (2004) ao se referir às competências do professor. No entanto, o autor francês não utiliza o termo liderança, embora a descreva detalhadamente. Consequentemente, como já citado no tópico específico de liderança, há autores que reconheçam a liderança docente no contexto educacional: Peralta e outros (2015); Soria e García (2015); Pounder (2012); Rodríguez (2013); Hargreaves e Fullan (2014, apud Botía, 2015), entre outros. Ressalte-se que, ao se pesquisar o tema da liderança na escola, encontra-se significativa produção acadêmica brasileira, porém restrita à instituição e à figura do diretor e seu papel profissional. Enquanto isso, encontram-se artigos e teses sul-americanas e espanholas com diversas iniciativas e experiências relacionadas à liderança do professor. Por outro lado,

a literatura americana a respeito é ampla, incluindo artigos, dissertações, teses, treinamentos e projetos de instituições privadas. Tais diferenças denotam o aspecto cultural da valorização do processo de liderança em si, o que se reflete na forma como se considera e se aborda a liderança do professor. Neste sentido, estudos voltados à investigação do papel do professor enquanto líder, trarão nova luz ao fenômeno em pauta, ou seja, o papel do professor como mediador do desenvolvimento da liderança de alunos.

### 3. Metodologia

O artigo apresenta a metodologia qualitativa que tem como foco a compreensão e o aprofundamento dos fenômenos explorados na visão dos participantes em um ambiente natural, sem interferências, considerando o contexto (Sampieri, Collado & Lucio, 2013). Esses autores pontuam a utilização de amostra, definindo-a em processos qualitativos, tais como pessoas, acontecimentos, comunidades e outros que são fontes de informações.

Considerando tais parâmetros, foi realizado um estudo de caso junto a professores de uma escola técnica paulista de ensino público de um município do Estado de São Paulo. Adotou-se uma amostra não probabilística, por acessibilidade dos pesquisadores Sampieri e outros (2013), correspondendo a 18 sujeitos. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: a observação participativa e o questionário, descrevendo o caso. O questionário adotado contemplou 30 questões de múltiplas escolhas, segundo os objetivos de pesquisa. As questões referiram-se a três seções, sendo a primeira referente à identificação dos respondentes, com 2 questões; a segunda visou identificar a formação profissional contendo 2 questões e a última seção abordou o tema: desenvolvimento de liderança em alunos, com 26 questões. O instrumento foi aplicado por meio da plataforma on line Google Form com a devida autorização assinada pelo respondente, a partir de informação introdutória sobre o objetivo da pesquisa, em que ao clicar em “pesquisa”, declarou entender os objetivos, considerando estar de acordo em participar da pesquisa.

### 4. Resultados e Discussão

Do ponto de vista dos resultados obtidos, verificou-se que os professores ativos na unidade

escolar investigada, 53% responderam espontaneamente ao questionário encaminhado por um dos pesquisadores, que também atua como docente.

O questionário foi acessado pelos sujeitos da pesquisa no período de 10 a 16 de fevereiro de 2018. O objetivo desse questionário foi mapear a autopercepção do papel profissional e possível relação com o desenvolvimento da liderança dos alunos.

As características dos professores participantes da pesquisa foram delineadas de acordo com os dados informados nos referidos questionários relativos à idade, experiência profissional, formação acadêmica e cursos nos quais atuam como docentes:

- A idade predominante situa-se na faixa dos 30 a 39 anos representados por 59%; 35% possuem acima de 40 anos; 6% têm menos de trinta anos;
- O tempo de atuação como docente corresponde a: 35% de três a cinco anos; 35% de seis a nove anos e 24% com mais de dez anos;
- 82% dos pesquisados lecionam no ensino técnico integrado ao médio; 64% no ensino técnico modular; 12% na graduação;
- 70% dos pesquisados cursaram pós-graduação lato sensu; 11%, stricto sensu; 23% são técnicos (além de bacharéis).

No início deste artigo, questionou-se se os professores são exemplos de liderança para os jovens alunos. Outra verificação proposta foi se a formação técnica do jovem possibilita desenvolver as competências de liderança com a mediação dos professores. Nesse contexto, procurou-se saber se os professores se percebem no papel de líderes, enquanto referências e estímulos aos jovens alunos.

Segue-se a análise dos dados decorrentes da pesquisa.

#### O que significa liderança?

O primeiro item do questionário abordou a compreensão que os professores têm sobre o conceito de liderança. Conforme as afirmações dos respondentes, foram adotados os verbos envolver, comunicar-se, considerar, inspirar, mediar, ensinar, ouvir, motivar, propor, argumentar – que permeiam o campo semântico do estilo democrático. Por outro lado, foram citados, também, os verbos/expressões iniciar, direcionar, ser ouvido, observar, exercer autoridade, solucionar – que permeiam o campo semântico do estilo autocrático.

### **Qual é o seu estilo de liderança?**

Ao considerar os conceitos dos estilos clássico democrático e autocrático referendados por Botía (2015), Kanaane (2017), Langhi (2017), tem-se que o estilo democrático supõe que metas e ações sejam discutidas e decididas pela equipe, assim como as providências e técnicas, solicitando a orientação do líder, como se posiciona enquanto membro da equipe, sendo objetivo direto e imparcial em suas avaliações dos membros. Por outro lado, o estilo autocrático supõe que o líder define, sem a participação da equipe, objetivos, ações, técnicas para a execução de atividades e escolhe as pessoas para realizá-las; podendo se posicionar como dominador e ser parcial em suas avaliações dos membros. Portanto, na visão dos sujeitos da pesquisa, autocracia e democracia se alternam e se complementam de acordo com o contexto. Retomando-se as competências de liderança destacadas por Mirshawka (2006) e comparando-as com as citações espontâneas dos professores, identificaram-se algumas congruências:

- Comunicação interpessoal com convicção, clareza e vontade;
- Influência sobre a integridade e capacidade de aprendizado das pessoas e confiança;
- Visão de futuro, de rumo e de objetivos estratégicos aos integrantes e para a corporação;
- Carisma e compreensão pautada no bom relacionamento.

### **Experiência na Função de Liderança**

Os professores mencionaram suas experiências em cargo ou funções de liderança, entretanto 16,7% afirmaram não possuir tal experiência. Aqueles respondentes que disseram ter exercido em cargo ou funções de liderança, especificaram suas experiências. Entre os professores com cargo ou funções de liderança, 56% sinalizaram ter participado de capacitação. Os professores que participaram da capacitação em liderança especificaram os tópicos nelas abordados ou contextos em que ocorreram, indicando relação entre os conceitos de liderança.

### **Todo professor é um líder?**

Os professores, quando indagados, apontaram seu entendimento de liderança segundo o papel profissional desempenhado. Destaca-se o fato de que 56% dos respondentes concebem que todo professor seja um líder, enquanto 17% não concordam; 17%

concordam parcialmente. Os estudos que apontam a influência de professores no desenvolvimento de valores e competências de liderança durante a formação de jovens e mediação de seu processo educacional estão ancorados nas posições de Rodríguez, (2013); Peralta e outros (2015), 56% dos respondentes admitem exercer o papel de liderança, como mediador de valores e estímulos relacionados às competências de liderança. Ficou evidente que 89% dos respondentes se consideram líderes democráticos, mesmo aqueles que disseram que “talvez” todo professor seja um líder. No entanto, observou-se que, na visão dos respondentes, verificou-se que a autocracia e democracia se alternam no exercício da liderança, tendo como base os conceitos oriundos dos estilos clássico democrático e autocrático referendados por Botía (2015), Kanaane (2017), Langhi (2017). Portanto, os pesquisados salientaram que são líderes democráticos sem necessariamente considerar as próprias crenças e práticas, num discurso quase involuntário.

### **O professor tem estima pelos seus alunos valoriza-os pelo que são e pelo que são capazes de fazer?**

Constatou-se que 89% dos sujeitos têm estima pelas pessoas e as valoriza pelo que são capazes de fazer; 11% concordam parcialmente. Tem-se então que os respondentes valorizam as competências de liderança. Tal aspecto é significativo, pois como afirma Tardif (2016), o saber social do professor implica em seus objetivos e práticas sociais em função do projeto em contribuir para educar e instruir os alunos, fazendo do ato de ensinar o agir com outros seres humanos, por meio de relações entre o docente e seus alunos, inserindo-se assim na relação com o outro - outro coletivo representado por uma turma de alunos.

### **O professor tem comunicação interpessoal: acredita no que fala e sabe transmitir com clareza aquilo que quer para alunos?**

A comunicação interpessoal clara e eficaz foi uma das competências abordada entre os professores. Observou-se que 27% dos pesquisados concordam totalmente com a afirmação de que sua comunicação seja eficaz; constatou-se que 67% concordam parcialmente; 6% se expressaram indiferentes à referida competência de liderança.

### **O professor gerencia o tempo: sabe**

### **estabelecer prioridades, utiliza bem o tempo sem desperdícios de situações em sala de aula e fora dela?**

O gerenciamento do tempo enquanto competência de liderança, citado por Mirshawka, (2006), foi investigado junto aos professores, tendo sido constatado que 78% dos docentes afirmaram possuir parcialmente esta competência.

### **O professor aperfeiçoa seu desempenho profissional em educação, buscando capacitações, especializações, pesquisas estudos constantes?**

O aperfeiçoamento contínuo do desempenho profissional, associado à liderança dos professores, resultou que 78% dos professores concordaram com a afirmação de que trata da busca contínua de aperfeiçoamento profissional.

### **O professor aperfeiçoa sua capacidade de liderança?**

Essa questão revelou que 44% dos respondentes concordaram totalmente com a afirmação; 39%, parcialmente e 17% manifestam-se como indiferentes. Observou-se que 44% dos pesquisados consideraram relevante desenvolver ou aperfeiçoar suas competências de liderança. Esse grupo de professores endossa as colocações de Terigi (2009) e Zambrano Leal (2006), que priorizam o domínio de conteúdos e informações. Por outro lado, têm-se as posições diferentes de Tardif (2016), Perrenoud (2004) e Rodríguez (2013), que consideram não só o saber, mas o saber-fazer e a subjetividade do professor – fatores que constroem o seu saber social e, por conseguinte, constroem o saber do aluno, consequentemente, sua liderança. O relacionamento com o aluno, seu estímulo e sua valorização, reconhecidos por Tardif (2016), Perrenoud (2004) e Rodríguez (2013), são abordados na próxima questão.

### **O professor apoia o surgimento de “novos líderes”, valoriza alunos, como pessoas autônomas e hábeis em sua sala de aula e em sua escola?**

Constatou-se que 56% dos professores concordam totalmente com a afirmação de que apoiam o surgimento de “novos líderes”, valorizando e estimulando pessoas mais autônomas e hábeis em sala de aula. Associado ao exposto, 39% dos respondentes também concorda, mesmo que parcialmente. Tem-se

que 95% dos sujeitos de pesquisa apoiam o surgimento de novos líderes, no entanto, não articulam tal posicionamento com o aperfeiçoamento em suas competências de liderança.

### **O professor sabe ditar o ritmo de trabalho em sala de aula, fora dela ou em projetos interdisciplinares?**

O ritmo de trabalho, a imposição dos limites necessários com determinação e disciplina - outra competência referendada por Mirshawka (2006), também foi objeto de estudo junto aos professores. Verificou-se que 61% dos respondentes concordam parcialmente com tal questão, enquanto 33% concordam totalmente; 6% discordam totalmente. Supõe-se que a imposição e o controle parecem ter impactado nas posições dos sujeitos de pesquisa que, indicaram possuir outros meios de liderar a turma de alunos, dispensando o formato autocrático mencionado por Botía (2015), Kanaane (2017) e Langhi (2017), para manter a liderança em sala de aula.

### **O professor incute a integridade entre os alunos, confiando que eles irão cumprir seus objetivos e metas?**

Integridade e cumprimento de objetivos e metas foi outro aspecto questionado aos professores. A partir desse item, outros valores, como integridade, são questionados, considerando os estudos de Rodríguez (2013), os quais postulam a escola e principalmente os professores como influências significativas na formação dos jovens alunos. Constatou-se que 56% dos respondentes concordam totalmente e 44%, parcialmente, com a afirmação de que eles incutem a integridade entre os alunos, considerando que estão sintonizados com os objetivos e metas.

Outros valores questionados junto aos professores são a determinação, a responsabilidade e a firmeza nas decisões.

### **O professor instiga a determinação entre os alunos, fazendo com que eles assumam a responsabilidade sobre suas ações e sejam firmes?**

Identificou-se que 61% de respondentes concordaram totalmente quanto ao fato de que o professor instiga a determinação junto aos alunos; 33% concordaram parcialmente assumindo a

responsabilidade sobre as ações.

**O professor estimula o desejo de conhecimento dos seus alunos, de modo que eles consigam transformar seus saberes em capacidade de atuação?**

Outro valor cuja percepção foi averiguada é o estímulo ao desejo de conhecimento para transformar os saberes em capacidade de atuação. Verificou-se que 72% dos respondentes totalmente concordantes com a situação de que o professor estimula o desejo de conhecimento; 28% concordaram parcialmente. Tem-se, então, que 100% dos respondentes se consideram responsáveis por estimular a motivação dos alunos, influenciá-los em sua relação com o conhecimento, com suas próprias competências individuais, criando um compromisso do aluno com seu autodesenvolvimento. Aperfeiçoamento contínuo com capacitações e estudos é uma das competências elencadas por Mirshawka (2006). Foi observado, nesse tópico, que os professores contribuem diretamente para o desenvolvimento de uma das competências da liderança em seus alunos. Supõe-se que essa seja a única situação em que os professores se sintam seguros ao incutirem aos alunos uma determinação, função reconhecida por eles como pertencente ao seu papel profissional – embora não percebam tal iniciativa como uma situação em que eles de fato exerçam a liderança em sala de aula.

**Você tem visão de futuro e rumo: consegue estabelecer metas e objetivos a médio e longo prazo para si mesmo e para os alunos?**

A visão de futuro e noção de rumo com estabelecimento de metas são outros valores cuja relevância no dia a dia do professor, frente ao aluno, foram averiguados nesta pesquisa. Observou-se que 50% concordam totalmente e 50% parcialmente com a afirmação de que possuem visão de futuro e rumo, conseguindo estabelecer metas e objetivos. Portanto, tal competência de liderança está incorporada em suas práticas de sala de aula.

**O professor tem clareza em sua fala e em suas ações: comunica-se de forma objetiva e transparente, não deixando dúvidas para os alunos?**

Constatou-se que 56% dos professores concordam parcialmente e 33% totalmente. Essa é outra competência de liderança incorporada nas práticas de

sala de aula, embora alguns não a concebam como inerente a atuação de um líder.

**O professor é carismático e compreensivo diante do grupo, mostra em ações que é uma pessoa agradável e digna de estima perante os alunos?**

Carisma e compreensão pautada no bom relacionamento é outra competência questionada nesta pesquisa. Verificou-se que 56% dos respondentes concordam parcialmente e 33%, totalmente, com a afirmação de que tenham carisma, sejam compreensivos com os alunos, e dignos de estima; 11% não se consideram exatamente assim.

**Qual nota os alunos dariam ao professor enquanto líder?**

O próximo tópico abordou a imagem que os professores acreditam ter na opinião de seus alunos em relação à liderança que exercem junto a eles em sala de aula. Constatou-se que 50% dos professores atribuíram à sua liderança a nota oito numa escala de zero a dez; 11%, a nota nove; 33%, a nota sete, e 6%, a nota cinco.

**O que mais influencia o professor na forma como exerce a sua liderança?**

Outro aspecto verificado, nesta pesquisa, referiu-se à percepção de possíveis influências recebidas pelos professores em sua vida pessoal e em sua trajetória profissional que impactaram a forma como veem a liderança. Verificou-se que os respondentes consideraram como acentuada influência os empregos anteriores que tiveram ao longo de suas carreiras (72%), indo ao encontro do que Tardif (2016) afirma sobre a construção do saber social do professor. Colocam-no assim como um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a apreender seu ambiente de trabalho enquanto faz parte deste, evoluindo com o tempo e com as mudanças da sociedade. A influência dos pais no desenvolvimento da liderança dos professores destaca-se em segundo lugar nas respostas dos sujeitos pesquisados 56%, corroborando o estudo de Rodríguez (2013), que aponta os pais como determinantes no desenvolvimento da liderança dos filhos.

**O professor influencia o desenvolvimento da liderança de seus alunos?**

Abordou-se diretamente a percepção dos professores em relação a sua influência no desenvolvimento das competências de liderança dos alunos; 61% dos respondentes concordaram totalmente com a afirmação de que eles influenciam o desenvolvimento da liderança dos jovens alunos. Tem-se que 33% concordaram parcialmente; 6% discordaram. Esse fato converge aos estudos realizados por Soria e García (2015), Pounder (2012) e Rodríguez (2013), os quais reconhecem tal fato. Rodríguez (2013) admite que a educação tem um caráter complementar importante, pois mobiliza a inteligência e a vontade. O autor ressalta que a escola seria uma organização cultural para ajudar os pais na educação e promoção cultural de seus filhos, bem como na formação do caráter. Assim, a educação que se recebe na escola não poderia ser reduzida a seus aspectos intelectuais. Pounder (2012) afirma que o professor é líder tanto na sala de aula quanto fora, porque influi na criação de uma cultura que promove a aprendizagem e o aprendizado numa instituição que existe com essa finalidade, sendo considerado líder também por sua condição de especialista. Em função da influência dos professores no desenvolvimento das competências de liderança, Soria e García (2015) alertam as instituições escolares quanto à responsabilidade em desenvolver a liderança do professor. Conforme sinalizado no início deste artigo, a função social da educação é ampliar as perspectivas de vida dos alunos Zabala (1998). Tal fato implica na observação de todas as capacidades, considerando a diversidade como eixo estruturante e, portanto, sendo flexível, o que implica em ações que se adaptem às novas necessidades formativas que surgem constantemente – uma delas, enquanto competência chave – a liderança.

De acordo com Porto (2017), a função social da educação refere-se a mudança social, alavancando a conscientização das pessoas, indo além do conhecimento e alcançando a atuação na sociedade a fim de desenvolver o senso crítico – conforme explicitado anteriormente - e a intervenção na realidade, tendo como um dos fundamentos essenciais a posição de Freire (1987) em *A Pedagogia do Oprimido*. Na visão de Duarte (1996), compete à educação garantir o aprendizado de conteúdos historicamente construídos e socialmente relevantes, elegendo quais desses estariam na zona de desenvolvimento proximal adequado - em sintonia com as teorias de Vygotsky (1993) – ou seja, no

momento adequado para que a criança pudesse desenvolver novas capacidades intelectuais, no tocante a imitação para viabilizar a instrução. Se o aspecto da imitação assim for considerado, amparará a ideia de que o professor é referência significativa como modelo de liderança a ser imitado, enquanto primeiro passo para o jovem no desenvolvimento de seu próprio papel social enquanto líder. Portanto, enquanto Zabala (1998) destaca a ampliação de perspectiva do aluno como função social da educação, Porto (2017) se manifesta de forma direta e específica ao retomar a proposta de Freire (1987) quanto à transformação social. Por outro lado, Duarte (1996) retoma os conceitos de Vygotsky (1993), destacando o caráter histórico e social da educação e a escolha de conteúdos de acordo com o momento de desenvolvimento do aluno. Entende-se que tais perspectivas se complementam e amparam as preocupações deste artigo com o desenvolvimento da liderança dos jovens.

No entanto, há uma perspectiva oposta e complementar à função social da educação delineada por esses autores, ou seja, a função psicológica da educação, descrita por Rodríguez (2013). Para o autor, a educação tem a função de ajudar os alunos a amadurecerem, expandirem seus conhecimentos sobre “o bem” e a desejá-lo mais do que tudo – isso inclui o autoconhecimento, o desenvolvimento de virtudes como servir e ajudar, ter prudência, controlar as próprias emoções, e liderar. A análise das informações decorrentes deste estudo, quanto ao papel do professor como mediador de lideranças, limitou-se a investigar no âmbito do município de São Paulo, a percepção de professores quanto ao papel do líder junto a jovens alunos do ensino técnico profissional. Consequentemente os resultados referiram-se ao grupo investigado, necessitando serem estendidos a outros contextos sócio educacionais.

## 5. Considerações Finais

Foram analisados aspectos do papel do professor como mediador no desenvolvimento de liderança de alunos do curso técnico de uma escola pertencente a uma instituição pública que congrega escolas técnicas e tecnológicas do Estado de São Paulo. Constatou-se que 56% dos respondentes consideram que o professor seja um líder, enquanto 17% não concordam e 17% consideram parcialmente, o que indica a

necessidade de sensibilização e capacitação do professor como mediador de valores, estímulos e como referência das competências de liderança. Considerando-se os conceitos dos estilos clássicos: democrático e autocrático, referendados por Botía (2015), Kanaane (2017), Langhi (2017), na visão dos professores, autocracia e democracia se alternam e se complementam de acordo com o contexto. Essa situação contradiz o fato de que 89% dos respondentes se considerem líderes democráticos. Portanto, os pesquisados sinalizaram que são líderes democráticos sem considerar as suas crenças e práticas, num discurso quase involuntário. As citações espontâneas dos professores sobre seus estilos de liderança estão de acordo com as quatro competências de liderança elencadas por Mirshawka (2006): comunicação interpessoal com convicção, clareza e vontade; Influência sobre a integridade e capacidade de aprendizado das pessoas e confiança; visão de futuro, de rumo e de objetivos estratégicos para os integrantes e para a corporação; carisma e compreensão pautada no bom relacionamento.

Destacam-se alguns itens da pesquisa que abordaram as competências de liderança descritas por Mirshawka (2006) e que se evidenciaram na percepção dos professores:

- 89% têm estima pelas pessoas e as valoriza pelo que são capazes de fazer;
- 94% tendem a apresentar uma comunicação interpessoal clara e eficaz total ou parcialmente;
- 78% possuem parcialmente a competência em gerenciamento do tempo – um desafio para a maioria dos professores;
- 89% tendem a agir total ou parcialmente com transparência e possuem comunicação interpessoal com convicção, clareza e vontade;
- 89% possuem, total ou parcialmente, carisma, compreensão e bom relacionamento;
- 72% acreditam executar as ações com perfeição e 28% o fazem parcialmente;
- 78% buscam continuamente o aperfeiçoamento profissional, 22%, parcialmente – 100% mobilizados no exercício dessa competência;
- 44% buscam continuamente o aperfeiçoamento da liderança, 39%, parcialmente, sendo 17% indiferentes - portanto o desenvolvimento da liderança tende a não ter a mesma prioridade que o conhecimento técnico;
- 56% consideram a liderança inerente à profissão

do professor e 44% não consideram prioritário aperfeiçoar suas competências de liderança.

Questionou-se, também, se os professores são exemplos de liderança para os jovens alunos. Verificou-se que, conforme os percentuais citados anteriormente, os professores se autopercebem com as competências de liderança e, portanto, segundo estes, são exemplos e referências aos jovens alunos, necessitando de ações contínuas para sua sensibilização e capacitação no que se refere ao seu papel profissional de líder. Do exposto constatou-se a necessidade de intervenção contínua e apoio estrutural visando à sensibilização e capacitação do professor enquanto líder, mobilizando jovens alunos a se apropriarem e desenvolverem suas competências de liderança. Por outro lado, como ficou evidenciado na pesquisa, os professores apresentaram dúvidas e contradições em relação a sua responsabilidade por essa competência-chave, apontada pela União Europeia EURYDICE (2002) como fundamental na formação propedêutica dos jovens, também recorrente e explicitamente citada nos planos de curso de escolas técnicas (CEETEPS, 2016, 2018; IFSP, 2015a, 2015b).

Os professores tendem a apoiar o surgimento de novos líderes entre os alunos, valorizando e estimulando-os a se tornarem autônomos e hábeis – 56% apoiam totalmente e 39% parcialmente. Eles não articulam tal posicionamento com seu aperfeiçoamento nas competências de liderança – do que, conclui-se que “apoiar” não corresponde a “responsabilizar-se por”, faltando provavelmente uma sinalização da instituição de que liderar e desenvolver lideranças é uma competência e uma responsabilidade de todos os professores - tanto no ensino técnico quanto no propedêutico.

Essas percepções constatadas a partir das respostas dos professores pesquisados impactam também os valores a serem incutidos nos jovens alunos – influenciando na efetividade da atuação desses professores, o que ocorre no exercício da liderança (Mirshawka, 2006; Rodríguez, 2013; Peralta et al, 2015) em relação às competências de liderança entre os envolvidos – neste caso, professores e alunos:

- 100%, total ou parcialmente, incutem valores como integridade e cumprimento de objetivos e metas a seus alunos;
- 89%, total ou parcialmente, acreditam no

relacionamento com o aluno, em seu estímulo e sua valorização;

- 100%, total ou parcialmente, têm visão de futuro e noção de rumo com estabelecimento de objetivos e metas.

Portanto, o estudo de caso, embasado em Tardif (2016), destaca que o desenvolvimento da liderança no aluno permanece latente no saber social do professor ao considerar sua influência nesse processo, percebida por Rodríguez (2013), Peralta (2015) e outros pesquisadores.

Em que momento, da formação escolar e ou profissional do jovem haverá a oportunidade de se apropriar dos conceitos de liderança como um conteúdo específico ou como um tema transversal ou como um projeto multidisciplinar? Em que momento será esboçado o direcionamento frente à formação do professor em relação à liderança?

Aparentemente, até o momento esta situação não ocorreu na escola técnica investigada. Consequentemente, continua-se investindo o tempo

do aluno e as competências dos professores nas mesmas práticas das últimas décadas e se espera obter resultados diferentes. Almeja-se que surjam líderes da nova geração sem que se invista no desenvolvimento de competências voltadas à liderança - o que denota contradição nesta proposta.

Segundo os resultados da pesquisa há muito a ser implementado, para que uma escola contribua ao desenvolvimento da liderança de seus alunos; principalmente em relação à formação dos professores, que não se sentem preparados, apresentam dúvidas e contradições sobre seu papel enquanto líderes e até o negam, em alguns momentos, eliminando essa responsabilidade e se afastando dessa oportunidade. Sugere-se ampliar o escopo deste estudo a outras instituições de ensino técnico com o intuito de em um primeiro momento, identificar o contexto vigente e, posteriormente, implementar programas e práticas voltados ao desenvolvimento do potencial de liderança visando a formação de profissionais competentes e sintonizados às demandas socioprofissionais contemporâneas.

## Referências

- Bonin, L.F.R. (2008) Cidadania e participação social. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. pp. 92-104. ISBN: 978-85-99662-88-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20/07/2018.
- Botia, A.B. (2015) Um liderazgo pedagógico em una comunidade que aprende – Liderazgo pedagógico. Universidad de Granada nº 361, Padres y Maestros, 23. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>>. Acesso em: 1/8/2018.
- Brito, M.T.P. (1993) Qualidade em Educação: uma questão de consciência crítica. Curitiba: Educar, n.9. P.81-89. Editora UFPR.
- CEETEPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. (2018) Plano de Curso do Técnico de Administração – Etec Cotia. Cotia: CEETEPS.
- CEETEPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. (2018a) Plano Plurianual de Gestão – Etec Bartolomeu Bueno da Silva. Santana de Parnaíba. CEETEPS.
- CEETEPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. (2018b) Plano Plurianual de Gestão – Etec Professora Ermelinda Ginannini Teixeira. Santana de Parnaíba. CEETEPS.
- CEETEPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. (2018c) Plano Plurianual de Gestão – Etec Sapopemba. São Paulo. CEETEPS.
- CEETEPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. (2016) Plano de Curso do Técnico de Segurança do Trabalho – Etec Pirituba. São Paulo: CEETEPS.
- Coelho, J.G. (2010) Consciência e matéria: o dualismo de Bérqson. São Paulo: Editora UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica. 258. Available from SciELO. Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 20/06/2018.
- Duarte, N. (1996) A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. UNESP. Marília: UNESP. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v7n1-2/a02v7n12.pdf>>. Acesso em: 01/08/2018.
- Eurydice (2002) Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Unidad Europea de Eurydice. Disponível em: <[http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/110561/mod\\_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf](http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf)>. Acesso em: 12/02/2018.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*; Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- IFSP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. (2015a) Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações. São Paulo: IFSP.
- IFSP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. (2015b) Projeto Pedagógico Curso Técnico Int. Mecânica. S. Paulo: IFSP.

- Kanaane, R. (2017) *Comportamento Humano nas Organizações: O Desafio dos Líderes no Relacionamento Intergeracional*. 3ª ed. São Paulo: Gen/Atlas.
- Langhi, C. (2017) *Gestão de pessoas e comportamento*. São Paulo: Senac.
- McClelland, D.C. & Spencer, L.M. (1990) *Competency assessment methods: history and state of the art*. Boston: Hay McBer Research Press.
- MEC - Ministério da Educação. (2012) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio* Brasília: Diário Oficial da União.
- Mirshawka, V. (2006) *Qualidade com humor*. São Paulo: DVS editora.
- Oliveira, P.C. & Carvalho, P. (2007) *A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire*. Três Corações: Universidade Vale do Rio Verde.
- Peralta e outros. (2015) *Liderazgo del docente y niveles de empoderamiento de los estudiantes en un seminario de prácticas comunitarias de una Universidad Pública Argentina*. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v31n54/v31n54a08.pdf>>. Acesso em: 21/07/2018.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó/ Secretaría de Educación Pública. Disponível em: <<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>>. Acesso em: 29/7/2018.
- Pounder, D. (2012) *School leadership preparation and practice survey instruments and their uses*. *Journal of Research on Leadership Education*. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1942775112455265?journalCode=jrla>>. Acesso em: 01/08/2018.
- Porto, V.S.P. (2017) *A educação tem uma função de mudança social*. São Paulo: Web Artigos. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-tem-uma-funcao-de-mudanca-social/81431/#ixzz5MtFAGaG1>>. Acesso em: 23/07/2018.
- Rodríguez, E.U. (2013) *La importancia del cuidado de los padres para la formación en el liderazgo de los hijos*. *Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponível em: <<http://eprints.ucm.es/22517/1/T34712.pdf>>. Acesso em: 16/02/2018.
- Sampieri, H.; Collado, C.F.; Lucio, M.P.B. (2013) *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre: Penso.
- Schram, S.C. & Carvalho, M.A.B. (2018) *O pensar educação em Paulo Freire. Para uma Pedagogia de mudanças: Poesia do educador Paulo Freire*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2>>. Acesso em 01/08/2018.
- Silva, N.C.D., e outros. (2009) *O desenvolvimento da consciência crítica num período de descentralização das identidades sociais*. Recife: III Colóquio de História – Brasil: 120 anos de república. Recife: Unicap.
- Soria, A.B.M. & García, S.I. (2015) *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 67 (2015), pp. 55-70 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU.
- Tardif, M. (2016) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Terigi, F. (2009) *Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional*. En Veláz. Disponível em: <<https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=48&aid=>>>. Acesso em: 24/07/2018.
- Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes : formación, elaboración en la experiencia e investigación: VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana, 2012. Disponível em: <[http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento\\_bsico\\_2012.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf)>. Acesso em: 24/07/2018.
- Vygotski, L.S. (1993) *Obras escogidas II*. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones.
- Zabala, A. (2010) *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010) *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabala, A. (1998) *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zambrano Leal, A. (2006) *Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja*. *Educere*, v.10, n.33, pp. 225-232. Universidad de los Andes. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603303>>. Acesso em: 01/08/2018.

**Recebido: 07.08.2019 / Corrigido: 10.10.2019 / Aprovado: 11.12.2019.**