

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

MARIA DE FÁTIMA MORINA

A CONTRIBUIÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
LIDERANÇA NO ENSINO TÉCNICO

São Paulo
Março/2019

MARIA DE FÁTIMA MORINA

A CONTRIBUIÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
LIDERANÇA NO ENSINO TÉCNICO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Kanaane.

São Paulo

Março/2019

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS – CRB8-8281

M858c A contribuição dos grêmios estudantis para o desenvolvimento da liderança no ensino técnico / Maria de Fátima Morina. – São Paulo: CPS, 2019.
218 f. : il. + CD-ROM

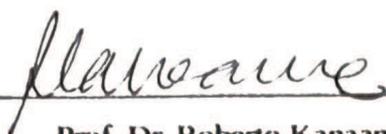
Orientador: Prof. Dr. Roberto Kanaane
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2019.

1. Educação profissional. 2. Gestão escolar democrática. 3. Grêmios estudantis. 4. Educação não formal. 5. Competências de liderança. I. Kanaane, Roberto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

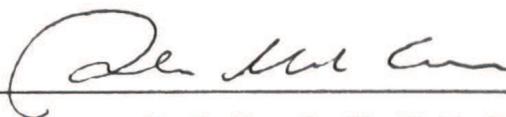
Dedico esta Dissertação de Mestrado a Gregory da Silva Santos por todo o apoio nos momentos mais difíceis.

MARIA DE FÁTIMA MORINA

A CONTRIBUIÇÃO DOS GRÊMIOS ESTUDANTIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA
LIDERANÇA NO ENSINO TÉCNICO



Prof. Dr. Roberto Kanaane



Profa. Dra. Amália Neide Covic



Profa. Dra. Celi Langhi

São Paulo, 26 de março de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Kanaane por acreditar em mim e em meu projeto de pesquisa inicialmente, assim como a todos os Professores Doutores da Unidade Pós-Graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), com os quais aprendi imensamente e tenho ainda um universo de coisas a aprender.

Aos Diretores e Orientadores Educacionais de sete das Escolas Técnicas do CEETEPS que aceitaram participar total ou parcialmente da pesquisa, agradeço sinceramente, embora saiba que quaisquer palavras sejam insuficientes para o que algumas dessas pessoas fizeram, indo muito além de me abrirem as portas das unidades escolares pelas quais são responsáveis e colaborarem com as pesquisas.

Agradeço especialmente à boa vontade dos 84 alunos e egressos, participantes de Grêmios Estudantis, que são a razão de ser dessa dissertação de mestrado, para os quais, dedico meu coração. Assim como sou grata à Diretora Superintendente do CEETEPS Professora Laura Laganá, que autorizou a realização desta pesquisa, e à sua assessora técnica, Professora Sônia Mardelei Rodrigues Charpentier, por sua empatia.

RESUMO

MORINA, M. F. **A contribuição dos Grêmios Estudantis para o desenvolvimento da Liderança no ensino técnico.** 218 f. para Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019.

O presente trabalho teve por objetivos identificar as contribuições do Grêmios Estudantil para o desenvolvimento das competências de liderança pelos alunos eleitos para dirigi-lo; descrever a interface entre os membros integrantes de sua diretoria e as entidades da comunidade escolar, tais como o orientador educacional e o diretor; caracterizar a influência de seus integrantes na gestão escolar. A metodologia qualitativa foi aplicada em sete escolas técnicas públicas da autarquia CEETEPS, por meio de entrevistas estruturadas realizadas presencialmente e análise documental com 75 alunos - 11 como ex-integrantes de Grêmios (2016 e 2017) e 64 como atuais integrantes (2018) -, além de nove egressos (2013 a 2017). Portanto, foram 20 ex-integrantes e 64 que ainda estavam atuando em plena gestão de Grêmios, perfazendo um total de 84 jovens de 14 a 20 anos de idade. Também foram entrevistados seis diretores de escola e sete orientadores educacionais, num total de 13 representantes da gestão escolar, perfazendo um total de 97 pessoas pesquisadas. Entre os muitos resultados obtidos, predomina a percepção de alunos e egressos de que o Grêmios proporciona “muito aprendizado” ou “aprendizado mediano” (91%), evidenciando a eficácia desse processo de educação não formal e as muitas possibilidades para dar efetividade aos Projetos Político-Pedagógicos. Afinal, 90% dos 84 jovens pesquisados afirmaram que algo mudou neles em função disso. Outra conclusão é que se o conceito de democracia explanado em aulas fosse vivenciado pelos jovens na gestão escolar democrática, ter-se-ia no futuro egressos que seriam cidadãos com paradigmas diferentes do senso comum e com vivência suficiente em democracia para contribuir mais efetivamente com a sociedade. Outra conclusão é que o nível de influência dos Grêmios nas decisões do diretor da escola está aquém de suas possibilidades com apenas 48% dos alunos e egressos percebendo os Grêmios como influentes e muito influentes. As pessoas mais influentes no processo de desenvolvimento da Liderança são os pais, os professores do ensino técnico e o orientador educacional. Algumas das competências de Liderança mais desenvolvidas foram o empreendedorismo e a tolerância ao estresse, mas todas foram devidamente mapeadas e ranqueadas, bem como todo o processo de estímulo e crescimento.

Palavras-chave: Educação profissional. Gestão escolar democrática. Grêmios Estudantil. Educação não formal. Competências de Liderança.

ABSTRACT

MORINA, M. F. **The contribution of the Student Guild for the development of Leadership in technical education.** 218 p. for Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2019.

The present study had as objectives to identify the contributions of the Student Guild for the development of leadership skills by the students elected to direct it; describe the interface between the board members and school community entities, such as the educational counselor and the principal; characterize the influence of its members in school management. The qualitative methodology was applied in seven public technical schools of CEETEPS, through structured interviews conducted in person and documentary analysis with 75 students - 11 as former members of Student Guild (2016 and 2017) and 64 as current members (2018) -, besides nine graduates (2013 to 2017). Therefore, there were 20 former members and 64 who were still working in full management of Grêmio, making a total of 84 young people from 14 to 20 years of age. Six school principals and seven educational counselors were also interviewed, with a total of 13 representatives of school management, making a total of 97 people surveyed. Among the many results obtained, the perception of students and alumni is that Student Guild provides "much learning" or "medium learning" (91%), demonstrating the effectiveness of this process of non-formal education and the many possibilities to make projects effective Political-Pedagogical. After all, 90% of the 84 young people surveyed said that something has changed in them because of this. Another conclusion is that if the concept of democracy explained in classes were experienced by young people in democratic school management, future graduates would be citizens with different paradigms of common sense and with sufficient experience in democracy to contribute more effectively to the society. Another conclusion is that the level of influence of the Student Guild in the decisions of the director of the school falls short of their possibilities with only 48% of the students and alumni perceiving the Student Guild as influential and very influential. The most influential people in the Leadership development process are the parents, the technical education teachers, and the educational counselor. Some of the most developed Leadership skills were entrepreneurship and stress tolerance, but all were properly mapped and ranked, as was the whole process of stimulation and growth.

Keywords: Professional Education. Democratic school management. Student Guild. Non-formal education. Leadership Skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Democracia participativa versus Democracia deliberativa	38
Quadro 2: Conceito de Competência utilizado pelo MEC	61
Quadro 3: Ano em que os Ex-Integrantes participaram do Grêmio	80
Quadro 4: Comparação - Ex-Integrantes – Gestão Escolar Democrática	81
Quadro 5: Comparação - Integrantes Atuais – Gestão Escolar Democrática.....	81
Quadro 6: Comparação - Ex-Integrantes – Aprendizado x Gestão Democrática.....	82
Quadro 7: Comparação - Integrantes Atuais – Aprendizado x Gestão Democrática	83
Quadro 8: Comparação - Ex-Integrantes – Contribuição do Conselho Escolar	84
Quadro 9: Comparação - Integrantes Atuais – Contribuição do Conselho Escolar	84
Quadro 10: Comparação - Ex-Integrantes – Contribuição da APM.....	84
Quadro 11: Comparação - Integrantes Atuais – Contribuição da APM.....	84
Quadro 12: Comparação - Ex-Integrantes – Contribuição dos Pais.....	85
Quadro 13: Comparação - Integrantes Atuais – Contribuição dos Pais	85
Quadro 14: Comparação - Ex-Integrantes – Mudança ao participar do Grêmio.....	86
Quadro 15: Comparação - Integrantes Atuais – Mudança ao participar do Grêmio	86
Quadro 16: Comparação - Ex-Integrantes – Nível de atividade do Grêmio	90
Quadro 17: Comparação - Integrantes Atuais - Nível de atividade do Grêmio	90
Quadro 18: Comparação - Ex-Integrantes – Influência nas decisões da escola	91
Quadro 19: Comparação - Integrantes Atuais - Influência nas decisões da escola	91
Quadro 20: Comparação - Ex-Integrantes – Posicionamento do Grêmio x Diretor.....	93
Quadro 21: Comparação - Integrantes Atuais - Posicionamento do Grêmio x Diretor.....	93
Quadro 22: Comparação - Ex-Integrantes – Comunicação com Diretor.....	95
Quadro 23: Comparação - Ex-Integrantes - Comunicação com Orientador	96
Quadro 24: Comparação - Integrantes Atuais - Comunicação com Diretor.....	96
Quadro 25: Comparação - Integrantes Atuais - Comunicação com Orientador.....	96
Quadro 26: Comparação - Ex-Integrantes – Contribuição do Diretor ao Grêmio	99
Quadro 27: Comparação - Ex-Integrantes - Contribuição do Orientador ao Grêmio	100
Quadro 28: Comparação - Integrantes Atuais - Contribuição do Diretor ao Grêmio.....	101
Quadro 29: Comparação - Integrantes Atuais - Contribuição do Orientador ao Grêmio.....	102
Quadro 30: Comparação - Ex-Integrantes – Considerar-se Líder	106
Quadro 31: Comparação - Integrantes Atuais - Considerar-se Líder	106
Quadro 32: Comparação - Ex-Integrantes – Aprender a ser Líder.....	107

Quadro 33: Comparação - Integrantes Atuais - Aprender a ser Líder.....	107
Quadro 34: Comparação - Ex-Integrantes – De fato Líder à frente do Grêmio	108
Quadro 35: Comparação - Integrantes Atuais - De fato Líder à frente do Grêmio	108
Quadro 36: Comparação - Ex-Integrantes – Contribuição do Grêmio para Liderança.....	109
Quadro 37: Comparação - Integrantes Atuais – Contrib, do Grêmio para Liderança.....	110
Quadro 38: Comparação - Ex-Integrantes – Atividades x Relacionamento.....	113
Quadro 39: Comparação - Integrantes Atuais - Atividades x Relacionamento.....	113
Quadro 40: Comparação - Ex-Integrantes – Grêmio x Relacionamento em Grupo.....	115
Quadro 41: Comparação - Integrantes Atuais - Grêmio x Relacionamento em Grupo.....	115
Quadro 42: Comparação - Ex-Integrantes – Comport. ao agir ou decidir no Grêmio	117
Quadro 43: Comparação - Integrantes Atuais – Comport. agir ou decidir no Grêmio.....	117
Quadro 44: Comparação – Ex-Integrantes – Competência para Influenciar Pessoas	118
Quadro 45: Comparação - Integrantes Atuais - Competência para Influenciar Pessoas	118
Quadro 46: Comparação – Ex-Integrantes – Compet. Essenciais (Antes x Depois).....	121
Quadro 47: Comparação - Integrantes Atuais – Compet. Essenciais (Antes x Depois).....	121
Quadro 48: Comparação – Ex-Integrantes – Deveria Ter x Tinha.....	124
Quadro 49: Comparação - Integrantes Atuais – Deveria Ter x Tinha.....	125
Quadro 50: Comparação – Ex-Integrantes – Tinha x Desenvolveu	126
Quadro 51: Comparação - Integrantes Atuais– Tinha x Desenvolveu	127
Quadro 52: Comparação – Ex-Integrantes – Quer Desenvolver	128
Quadro 53: Comparação - Integrantes Atuais – Quer Desenvolver	128
Quadro 54: Competência - Autodesenvolvimento	133
Quadro 55: Competência - Capacidade de decisão	133
Quadro 56: Competência - Comunicação.....	134
Quadro 57: Competência - Criatividade.....	134
Quadro 58: Competência - Empreendedorismo	134
Quadro 59: Competência - Ética	134
Quadro 60: Competência - Foco.....	134
Quadro 61: Competência - Iniciativa.....	134
Quadro 62: Competência - Negociação.....	135
Quadro 63: Competência - Objetividade	135
Quadro 64: Competência - Relacionamento Interpessoal	135
Quadro 65: Competência - Responsabilidade	135
Quadro 66: Competência - Tolerância ao Estresse.....	135

Quadro 67: Competência - Trabalho em Equipe	135
Quadro 68: Competência - Visão de futuro	136
Quadro 69: Competência - Aceitação de Feedback.....	136
Quadro 70: Competência - Autoconfiança	136
Quadro 71: Competência - Competitividade	136
Quadro 72: Competência - Espontaneidade	136
Quadro 73: Competência - Flexibilidade.....	136
Quadro 74: Competência - Independência	137
Quadro 75: Competência - Lidar com Conflito.....	137
Quadro 76: Comparação – Ex-Integrantes – Influência na Formação do Líder.....	139
Quadro 77: Comparação - Integrantes Atuais – Influência na Formação do Líder.....	140
Quadro 78: Geral – Influência na Formação de novos Líderes	141
Quadro 79: Comparação – Ex-Integrantes – Necessidade de Apoio ao Grêmio.....	145
Quadro 80: Comparação – Integrantes Atuais – Necessidade de Apoio ao Grêmio	146
Quadro 81: Comparação – Ex-Integrantes – Necessidade de Lideranças	146
Quadro 82: Comparação - Integrantes Atuais – Necessidade de Lideranças	147
Quadro 83: Comparação - Integrantes Atuais – Voltaria a participar de um Grêmio	148
Quadro 84: Comparação - Integrantes Atuais – Voltaria a participar de um Grêmio	148
Quadro 85: Direção – Participação do Conselho, APM e Pais na Gestão Escolar.....	159
Quadro 86: Direção – Democracia da gestão dos Grêmios anteriores x Grêmio Atual.....	162
Quadro 87: Direção – Nível de Atividade dos Grêmios.....	162
Quadro 88: Direção – Nível de Influência dos Grêmios	163
Quadro 89: Direção – Posicionamento do Grêmio em Relação ao Diretor.....	163
Quadro 90: Direção – Comunicação com os Grêmios	164
Quadro 91: Direção – Contribuições do Diretor e do Orientador aos Grêmios	166
Quadro 92: Direção – Contrastes de Percepção na Contribuição da Direção ao Grêmio	167
Quadro 93: Direção – Considerar-se Líder x Liderança se aprende x Grêmio contribui	168
Quadro 94: Direção – Realização de Atividades x Relacionamento com as Pessoas	170
Quadro 95: Direção – Competências essenciais de Liderança x Grêmio.....	171
Quadro 96: Direção – Competências de Liderança Antes, Durante e Depois.....	172
Quadro 97: Participantes – Competências de Liderança Antes, Durante e Depois.....	173
Quadro 98: Direção – Influências no Desenvolvimento da Liderança.....	175
Quadro 99: Suporte ao Grêmio x Necessidade de Lideranças x Participaria	176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Ano em que os Ex-Integrantes participaram do Grêmio.....	80
Gráfico 2: Idade de Alunos e Egressos participantes do Grêmio	80
Gráfico 3: Geral – Gestão Escolar Democrática	82
Gráfico 4: Geral – Aprendizado na Gestão Democrática	83
Gráfico 5: Geral – Contribuição de cada entidade à Gestão Escolar	86
Gráfico 6: Geral – Mudança ao participar do Grêmio	87
Gráfico 7: Geral - Jovens que conheceram outros Grêmios antes de participar de um.....	88
Gráfico 8: Geral – Democracia na gestão de outros Grêmios	89
Gráfico 9: Geral – Democracia na própria gestão de Grêmio do respondente	89
Gráfico 10: Geral – Nível de atividade do Grêmio	91
Gráfico 11: Geral – Influência do Grêmio nas decisões da diretoria da escola	92
Gráfico 12: Geral – Posicionamento do Grêmio x Diretor da escola	94
Gráfico 13: Geral – Comunicação do Grêmio com o Diretor	95
Gráfico 14: Geral – Comunicação do Grêmio com o Orientador	96
Gráfico 15: Geral – Contribuições do Diretor ao Grêmio	103
Gráfico 16: Geral – Contribuições do Orientador ao Grêmio	103
Gráfico 17: Geral - Considerar-se Líder	106
Gráfico 18: Geral – Aprender a ser Líder	107
Gráfico 19: Geral – De fato Líder à frente do Grêmio	108
Gráfico 20: Geral – Contribuição do Grêmio para desenvolver Liderança	109
Gráfico 21: Geral – Atividades x Relacionamento	113
Gráfico 22: Geral – Grêmio x Relacionamento em Grupo	114
Gráfico 23: Geral – Comportamento ao agir ou decidir no Grêmio	116
Gráfico 24: Ex-Integrantes – Competência para Influenciar Pessoas (Antes x Depois)	118
Gráfico 25: Integrantes Atuais – Competência para Influenciar Pessoas (Antes x Depois).	118
Gráfico 26: Comparação – Competência para Influenciar Pessoas (Antes x Depois)	119
Gráfico 27: Comparação – Competências Essenciais (Antes x Depois) Médias em %	120
Gráfico 28: Ex-Integrantes – Competências de Liderança – Antes do Grêmio	127
Gráfico 29: Integrantes Atuais – Competências de Liderança – Antes do Grêmio	127
Gráfico 30: Geral – Competências de Liderança – Antes do Grêmio	128
Gráfico 31: Ex-Integrantes – Competências de Liderança – Durante o Grêmio	128
Gráfico 32: Integrantes Atuais – Competências de Liderança – Durante o Grêmio	129

Gráfico 33: Geral – Competências de Liderança – Durante o Grêmio	129
Gráfico 34: Ex-Integrantes – Competências de Liderança – Depois do Grêmio	130
Gráfico 35: Integrantes Atuais – Competências de Liderança – Depois do Grêmio	130
Gráfico 36: Geral – Competências de Liderança – Depois do Grêmio	131
Gráfico 37: Geral – Influência na Formação de Novos Líderes (por relevância)	139
Gráfico 38: Direção - Escola Técnica x Gestão Democrática	148
Gráfico 39: Direção - Aprendizado x Grêmio e Gestão Democrática.....	151

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres.
CD-ROM-Apêndice	Compact Disc Read-Only Memory como apêndice à dissertação com os dados coletados de integrantes e ex-integrantes de Grêmio Estudantil em cada uma das sete escolas técnicas.
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – autarquia vinculada ao governo do estado de São Paulo
Etec	Escola técnica estadual subordinada ao CEETEPS.
Etec Capital 1	Primeira escola técnica pesquisada na capital de São Paulo; Cap 1 - Etec Capital 1.
Etec Capital 2	Segunda escola técnica pesquisada na capital de São Paulo; Cap 2 - Etec Capital 2.
Etec Interior 1	Primeira escola técnica pesquisada no interior de São Paulo; Int 1 - Etec Interior 1.
Etec Interior 2	Segunda escola técnica pesquisada no interior de São Paulo; Int 2 - Etec Interior 2.
Etec Metropolitana 1	Primeira escola técnica pesquisada na região metropolitana da Grande São Paulo; Metro 1 - Etec Metropolitana 1.
Etec Metropolitana 2	Segunda escola técnica pesquisada na região metropolitana da Grande São Paulo; Metro 2 - Etec Metropolitana 2.
Etec Metropolitana 3	Terceira escola técnica pesquisada na região metropolitana da Grande São Paulo; Metro 3 - Etec Metropolitana 3.
Etim	Ensino técnico integrado ao médio.
Grêmio	Grêmio Estudantil.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação.
OE ou Orientador	Orientador Educacional.
PPG	Plano Plurianual de Gestão da escola técnica do CEETEPS.
PPP	Projeto Político-Pedagógico.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Capítulo 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
1.1 Educação Não formal	22
1.2 Democracia	28
<i>1.2.1 Democracia para Norberto Bobbio</i>	28
<i>1.2.2 Democracia para John Dewey</i>	31
<i>1.2.3 Democracia para José Carlos Libâneo</i>	35
<i>1.2.4 Democracia representativa ou participativa</i>	37
1.3 Gestão Escolar Democrática	41
1.4 Representação Social	47
1.5 Grêmios Estudantis	52
<i>1.5.1 A evolução dos movimentos estudantis no Brasil</i>	52
<i>1.5.2 Conceitos de Grêmios</i>	56
<i>1.5.3 Sistema Bem-Te-Vi do CEETEPS e os Grêmios nas unidades</i>	59
1.6 Competência	60
1.7 Liderança	65
Capítulo 2. METODOLOGIA	72
2.1 Metodologia e Instrumentos	72
2.2 Escolas Técnicas Pesquisadas	74
<i>2.2.1 Escolas Técnicas da Capital de São Paulo</i>	75
<i>2.2.2 Escolas Técnicas da Região Metropolitana da Grande São Paulo</i>	76
<i>2.2.3 Escolas Técnicas do Interior do Estado de São Paulo</i>	78
Capítulo 3. RESULTADOS E ANÁLISE - INTEGRANTES DE GRÊMIO	80
3.1 Percepção da Gestão Escolar Democrática	81
3.2 Aprendizagem com o Grêmios Estudantis	82
3.3 Contribuição dos Colegiados para a Gestão Escolar Democrática	84
3.4 Mudança ao participar do Grêmios	86
3.5 Contato com outras gestões de Grêmios	88
3.6 Percepção da Democracia em outras Gestões de Grêmios	88

3.7	Autopercepção da Democracia em sua própria Gestão de Grêmio	89
3.8	Frequência das atividades em sua própria Gestão de Grêmio	90
3.9	Influência dos Grêmios em Decisões do Diretor	91
3.10	Posicionamento do Grêmio em relação ao Diretor	93
3.11	Comunicação do Grêmio com Diretor e Orientador	95
3.12	Contribuição de Diretor e Orientador para o Grêmio	99
3.13	Considerar-se um Líder	106
3.14	Aprender a ser Líder	107
3.15	Liderança à frente do Grêmio	108
3.16	Contribuição do Grêmio para o desenvolvimento de Liderança	109
3.17	Priorização de atividades ou de relacionamentos no Grêmio.....	113
3.18	Postura de relacionamento em Grupo	115
3.19	Estilo de comportamento à frente do Grêmio	117
3.20	Sentir-se capaz de influenciar outras pessoas	118
3.21	Competências Essenciais desenvolvidas à frente do Grêmio	121
3.22	Reconhecer-se com Competências de Liderança	124
3.23	Influência no desenvolvimento do papel de Líder	139
3.24	Necessidade de suporte e acolhimento para os Grêmios.....	145
3.25	Necessidade de desenvolver Lideranças nas escolas técnicas	146
3.26	Satisfação em participar do Grêmio	148
Capítulo 4.	RESULTADOS E ANÁLISE - GESTORES DE ESCOLAS.....	150
4.1	Percepção da Escola Técnica pela Direção.....	150
4.2	Democracia na visão da Direção	151
4.3	Conceito de Gestão Escolar Democrática	152
4.4	Autopercepção da própria Gestão Escolar.....	153
4.5	Contribuição do Grêmio para o Aprendizado da Direção	155
4.6	Esforços da Direção para construir uma Gestão Escolar Democrática	157
4.7	Estágio da escola na Gestão Democrática	158
4.8	Contribuição dos Órgãos Colegiados para Gestão Escolar	159
4.9	Conceito de Grêmio Estudantil para a Direção	160
4.10	Origem do Grêmio Estudantil	160
4.11	Percepção das Gestões Atuais dos Alunos à frente do Grêmio	161
4.12	Percepção das Gestões Anteriores dos Alunos à frente do Grêmio	162

4.13	Frequência das Atividades dos Grêmios	162
4.14	Influência dos Grêmios nas Decisões Tomadas pelo Diretor	163
4.15	Posicionamento dos Grêmios em relação ao Diretor	163
4.16	Comunicação dos Grêmios com Diretor e Orientador	164
4.17	Interesse da Direção em participar do Grêmio	165
4.18	Interesse da Orientação em participar do Grêmio	165
4.19	Ideal de Orientador Educacional para apoiar o Grêmio	165
4.20	Ideal de Diretor para apoiar o Grêmio	166
4.21	Contribuição dos Diretores e dos Orientadores para os Grêmios	166
4.22	Conceito de Líder	168
4.23	Considerar-se Líder	168
4.24	Jovens do Grêmio priorizam atividades ou relacionamentos	170
4.25	Competências Essenciais Desenvolvidas pelos Jovens à frente no Grêmio .	171
4.26	Reconhecer os jovens do Grêmio com Competências de Liderança	172
4.27	Influenciadores dos jovens do Grêmio no papel de Líderes	175
4.28	Necessidade de suporte e acolhimento para os Grêmios	176
 CONSIDERAÇÕES FINAIS		178
REFERÊNCIAS		190
APÊNDICES		201

INTRODUÇÃO

Quando adolescentes e jovens do ensino técnico vencem a eleição para dirigir um Grêmio Estudantil, passam a realizar tarefas, a assumir responsabilidades de Liderança e a se relacionar com as demais entidades da comunidade escolar. Foi esse o percurso feito nesse trabalho com a finalidade de mapear a consolidação de um processo formativo que surgiu na gestão escolar democrática.

Esse processo foi observado desde 2015, quando a pesquisadora começou a atuar como orientadora educacional em uma das escolas técnicas do CEETEPS, despertando o interesse nos fenômenos, contextos, vivências e aprendizados subjacentes aos seres humanos em plena transformação.

Essa escola técnica na região metropolitana da grande São Paulo foi a inspiração deste estudo, posteriormente estendida para mais unidades da autarquia.

Por meio dessa unidade escolar, enquanto inspiração, ficou evidente a necessidade de desenvolvimento de um novo conjunto de competências comportamentais e, até mesmo técnicas, para viabilizar o planejamento e a execução dos projetos prometidos durante a campanha eleitoral pelos integrantes das chapas que concorreram à diretoria do Grêmio.

Por isso, a princípio, narra-se brevemente a evolução do advento do Grêmio nessa unidade, desde seu fomento e divulgação enquanto possibilidade entre os alunos em 2015 até seu respectivo estágio de evolução em 2018, que serviu como parâmetro dos esforços iniciais para a implantação de uma gestão escolar democrática.

A primeira diretoria eleita assumiu suas funções em 2016, quando foi possível perceber o quanto as atividades foram desafiadoras para seus integrantes, tais como realizar eventos, prestar contas, falar em público, comunicar-se, organizar tarefas, negociar com fornecedores, cobrar responsabilidades e cumprir compromissos.

Entre essas atividades da diretoria do Grêmio, houve uma que se destacou pelo nível do desafio: relacionar-se interpessoalmente e institucionalmente em diferentes instâncias da comunidade escolar. Nesse contexto, passou a emergir um novo papel social para aqueles alunos, ou seja, o papel de Liderança.

Esse papel, ao ser assumido pelo jovem, tornou-se um estímulo, mas também fonte de estresse mediante conflitos e desgastes justificados pelo volume de relacionamentos e de atividades durante a execução dos projetos e suas respectivas cargas administrativas.

Portanto, esse exercício de Liderança traz consigo muitas vivências e aprendizados que podem viabilizar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes – em cada jovem que experimentar o significado de assumir a direção de um Grêmio.

O fomento do Grêmio na referida escola técnica começou no início do ano de 2015. Na ocasião, a sugestão de regimento de Grêmio foi votada e aprovada pela maioria dos alunos. A criação das duas chapas que disputaram a eleição pela oportunidade de dirigir o Grêmio foram criadas espontaneamente pelos alunos. Os integrantes dessas chapas elaboraram seus projetos de governo e os divulgaram durante o período de campanha eleitoral.

A votação foi realizada ao final de 2015 e a chapa vencedora assumiu a direção do Grêmio em fevereiro de 2016, na volta às aulas, quando todos os seus integrantes tinham menos de 18 anos de idade. Essa gestão foi finalizada em dezembro desse mesmo ano com algumas conquistas importantes para os alunos, tais como o acúmulo de recursos financeiros próprios para futuros eventos do Grêmio, ajudando também na manutenção do prédio escolar. Seus integrantes contribuíram também na negociação de normas de convivência entre alunos, pais e direção e a arrecadação de recursos.

Essa experiência específica de fomento de Grêmio foi reconhecida pelo CEETEPS, por isso, a pesquisadora, enquanto orientadora educacional, foi indicada à época para integrar a Comissão de Gestão Participativa da autarquia (CEETEPS, 2016), criada a fim de estimular ações que fossem ao encontro do fortalecimento da gestão democrática nas escolas técnicas do Governo do Estado de São Paulo, em linha com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), o que poderá ser observado no item 1.3 (Gestão Escolar Democrática).

A segunda diretoria do Grêmio da mesma unidade escolar assumiu a gestão no início de 2017 com mais de uma chapa participando - novamente. Na festa junina, um grande desafio para essa diretoria se impôs, pois, ao contrário das recomendações feitas pela equipe de gestão daquela escola, a segurança dos participantes do evento quase fora colocada em risco e a arrecadação de recursos financeiros fora irremediavelmente minimizada em função de algumas decisões equivocadas do diretor e da vice-diretora do Grêmio. Tanto que, ao final da noite da Festa Junina, ambos queriam entregar seus crachás de integrantes da diretoria do Grêmio. Ambos foram devidamente acolhidos e reanimados para que não abrissem mão de seus projetos.

Esses foram pequenos exemplos das experiências vividas no exercício da Liderança ao atuar à frente de um Grêmio: conquistas, frustrações e aprendizados.

Em 2018, mais duas chapas se candidataram à diretoria do Grêmio da referida escola técnica. Pela primeira vez, na diretoria do Grêmio, houve alunos do ensino técnico modular noturno, juntamente com alunos do Etim, bem como ao menos um aluno com mais de 18 anos de idade entre os 15 que o integraram.

A equipe de gestão da referida escola técnica tem estimulado a formação de chapas para que concorram à diretoria do Grêmio, assim como outras unidades escolares que se propuseram a tornar suas gestões mais democráticas ou participativas, assim como outras, que já faziam isso tradicionalmente há décadas. Um dos ganhos desse empenho aparentemente foi o espaço criado para as opiniões e sugestões da diretoria do Grêmio, enquanto voz dos alunos, na gestão escolar.

É essa a abrangência do processo de formação de jovens, nascido na gestão democrática, chamado Grêmio, que foi investigado em sete escolas técnicas do CEETEPS, por meio de 97 pessoas que se dispuseram a responder os respectivos questionamentos.

Nesse sentido, tanto o fomento, quanto o suporte ou o acolhimento dado pelas equipes de gestão das respectivas escolas técnicas aos integrantes da diretoria dos Grêmios buscam estimular a autonomia e a participação dessas entidades nos rumos da escola, pois, sem autonomia, a entidade perderia sua autenticidade enquanto voz dos alunos e oportunidade de consolidação da gestão escolar democrática.

O foco na formação de bons técnicos se mantém essencial, mas melhores serão esses técnicos se articulados, bem relacionados e com uma postura profissional de destaque. O que os diferenciará de egressos sem essa vivência, portanto com menor empregabilidade. Isso se reflete com a mesma força na postura de vida do aluno, podendo tornar-se membro ativo nas empreitadas de desenvolvimento de seu bairro, por exemplo, em função de sua vivência no Grêmio.

Nesse contexto, todos são educadores e educandos. Ou seja, o advento do Grêmio pode contribuir para a concretização da gestão democrática na escola técnica e transformá-la enquanto instituição e a seus integrantes.

Portanto, esse é o processo de formação de jovens abordado. Um processo nascido na gestão escolar democrática, chamado Grêmio, que se apresenta hoje nas escolas técnicas, como

objeto de pesquisa, para que a transformação que nele ocorre não fosse um mero acaso ou uma prática social ignorada.

Para tanto, do ponto de vista da revisão teórica, foram abordados os temas: plasticidade cerebral, educação não formal, democracia, gestão escolar democrática, representação social, Grêmios, Liderança no contexto escolar, desenvolvimento das competências da Liderança.

Em função do exposto, questiona-se se a vivência e a participação dos alunos na construção de uma gestão escolar democrática e de um Grêmios Estudantis contribuíram para a aquisição de competências associadas à Liderança. Desse modo, os objetivos foram:

- Identificar as contribuições dos Grêmios Estudantis para o desenvolvimento das competências de Liderança em alunos que o dirigiram;
- Descrever a interface entre os egressos e alunos integrantes da diretoria dos Grêmios Estudantis e as entidades da comunidade escolar (orientadores educacionais e diretores de escola);
- Caracterizar a influência dos integrantes da diretoria dos Grêmios Estudantis na gestão da escola técnica.

Capítulo 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do ponto de vista da revisão teórica, foram abordados os temas: plasticidade cerebral, educação não formal, democracia, gestão escolar democrática, representação social, Grêmios Estudantis, Liderança no contexto escolar, desenvolvimento das competências da Liderança.

1.1 Educação Não Formal

Segundo Bianconi e Caruso (2005), as diferentes formas de ensino são classificadas como educação formal, educação informal e educação não formal. A primeira – Educação Formal – é a do ensino institucionalizado, com tempos determinados e submetidos a uma legislação e a uma estrutura hierárquica. A segunda – Educação Informal – é aquela proporcionada pela experiência de vida nos diversos contextos sociais dos quais as pessoas fazem parte. A terceira – Educação Não Formal – consistiria numa tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza fora do sistema formal de ensino, portanto, sem exigências legais e sem diplomas reconhecidos pelo Ministério de Educação do país, na qual o processo de conhecimento e desenvolvimento de competências também acontece.

Segundo Fávero (2007), na educação, as expressões Formal, Informal e Não Formal, de origem anglo-saxônica, foram criadas nos anos de 1960, atendendo à demanda que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, frente à demanda das indústrias. Isso gerou uma certa crise na educação e levou à valorização das vivências não-escolares, vinculadas à profissionalização e à cultura num sentido amplo. Foi nesse momento, segundo o autor, que a educação continuada passou a ser valorizada.

Desse modo, entende-se que a educação não formal está vinculada à profissionalização desde seu nascimento. Isso torna o fato do Grêmios ser uma de suas possibilidades algo mais próximo da realidade das escolas técnicas.

Almeida (2014), ao refletir a respeito da função das ciências nos espaços da educação não formal, considerou que o processo de ensino e aprendizagem precisa estar integrado ao que ocorre no mundo, incluindo-se a globalização e o livre acesso à informação. Para ela, a educação não formal, a educação formal e a educação informal devem se integrar e se articular entre si, desenvolvendo assim jovens que pensam de modo complexo, tornando-se capazes de

se integrar às ciências e às tecnologias. Ela diz ainda que o conhecimento científico deve se transformar e se adequar aos espaços da educação e, para que se alcance resultados significativos, esse conhecimento deve utilizar a articulação dos diferentes formatos educacionais.

O Grêmio se apresenta como um espaço de educação não formal, por isso é preciso ressaltar o crescente debate sobre a educação não formal. Isso pode ser observado na revisão da literatura sobre esse tema por Marques e Freitas (2017), incluindo 28 documentos nacionais e internacionais, na qual elas chegaram a conclusões em sua análise documental e de conteúdo:

- As terminologias educação não formal, formal e informal são as mais utilizadas no Brasil;
- A educação não formal é uma área de conhecimento mal definida e ambígua com o uso de termos polissêmicos, além de não haver consenso sobre seus usos e definições;
- Não há definição ou fronteiras claras entre essas terminologias e seus escopos. Em geral, usa-se como critério de diferenciação a localização, o grau de planejamento ou a duração da aprendizagem;
- O âmbito da educação não formal em museus e o da educação social são os mais representativos. Quanto aos museus, busca-se definir as competências dos mediadores, suas funções e seus públicos. Quanto à educação social, busca-se estudar o trabalho das organizações não governamentais e outras relacionadas à arte e à cultura;
- A educação social tem, como principal pensadora no Brasil, Maria da Glória Gohn: a educação não formal jamais será uma alternativa à educação formal, o desafio é defini-la pelo que ela é e não pelo que ela não é (GOHN, 2017).

A socióloga Maria da Glória Gohn desenvolveu extensa obra sobre a educação não formal (2006a, 2006b, 2007, 2009, 2011, 2014). Em diferentes artigos e livros, ela expõe sua definição – a qual vai ao encontro do que se percebe nos Grêmios:

- A educação não formal é a que se aprende na vida, ao compartilhar experiências no dia a dia e se soma à educação cidadã, ajudando na construção do cidadão com direitos e deveres (GOHN, 2014);
- A educação não formal está relacionada com os movimentos sociais, nos quais os saberes são construídos fora da sala de aula. Nesse contexto, a participação social é

um espaço educativo, pois envolve conflito, interação, negociação ou confronto. (GOHN, 2011);

- Os movimentos sociais geram inovação e saber por meio de sua rede, construindo valores no processo interativo das relações humanas e institucionais (GOHN, 2011);
- O educador, no âmbito da educação não formal, é aquele com quem se interage, ou seja, é o outro (GOHN, 2006a);
- Os espaços da educação não formal são aqueles que seguem o rumo dos agrupamentos e das pessoas fora das escolas com processos interativos intencionais (GOHN, 2006a);
- Os ambientes da educação não formal são situações construídas pelo grupo, de acordo com suas próprias diretrizes e com participação voluntária, tendo como peculiaridade a intencionalidade da ação, da participação, do aprender, do ensinar e trocar conhecimentos (GOHN, 2006a);
- Os objetivos da educação não formal constroem-se no processo interativo que se transmuta no processo educativo - resultante das necessidades dos próprios participantes (GOHN, 2006a).

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 2004), diz que a educação, embora seja dever do Estado e da família, deve ser promovida e estimulada com a ajuda de toda a sociedade, a fim de alcançar o total desenvolvimento do ser humano, preparando-o para exercer a cidadania e o trabalho. Portanto, a educação não é uma responsabilidade apenas da escola. Essa posição constitucional reforça a abordagem de Gohn (2006a, 2014).

Por outro lado, para a United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2011), a educação não formal é toda atividade educativa organizada que não corresponda exatamente ao conceito de educação formal, podendo se situar tanto dentro quanto fora das instituições educativas e direcionada para pessoas de qualquer idade. Afirma ainda que, de acordo com a realidade de cada país, a educação não formal pode incluir até a alfabetização de adultos e a educação básica para crianças, desenvolvendo competências para a vida ativa, para o trabalho e para a cultura em geral, podendo ou não gerar uma certificação. Portanto, a educação não formal tem para a Unesco um caráter complementar para suprir uma necessidade imediata. Essa é uma abordagem diametralmente oposta aos conceitos propostos por Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014), que apresenta a educação não formal como um processo autônomo e não complementar à educação formal.

Para Tozetto, Romaniw e Morais (2011), a educação não formal pretende preparar o cidadão, com iniciativas de desenvolvimento pessoal e social em muitas situações e em diferentes instituições que não têm como principal meta a educação, mas também a promovem, identificando-se com os conceitos propostos por Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014).

Para Gohn (2006a), além dos fatores mencionados por Bianconi e Caruso (2005), a educação formal tem conteúdos previamente demarcados, a informal é marcada por valores e por culturas próprias, pelo pertencimento e pelos sentimentos herdados. Enquanto isso, a educação não formal é aprendida na vida, por meio do compartilhamento de experiências, em geral, nos espaços das ações coletivas.

Gohn (2006a) afirma ainda que nas relações sociais entre os participantes podem estar presentes a igualdade, a justiça e, conseqüentemente, a cidadania. Por isso, a troca de informação, formação política e sociocultural é um dos objetivos da educação não formal, educando para a civilidade e para a vida em coletividade, ou seja, o contrário do individualismo e do egoísmo. Tal fenômeno também foi observado pela pesquisadora deste nas diretorias dos Grêmios.

A educação não formal tem atributos específicos de acordo com Gohn (2006a), tais como trabalhar com nuances subjetivas dos grupos, formando sua cultura política, desenvolvendo a sensação de pertencimento em seus integrantes, construindo uma identidade para o grupo, colaborando para o desenvolvimento da autoestima e do empoderamento do grupo, criando um capital social com base na solidariedade e identificação de interesses comuns, o que resulta na construção da própria cidadania. Mais adiante, item “1.7”, tais atributos foram comparados com as competências inerentes à Liderança.

O que se espera como resultado da educação não formal, na visão de Gohn (2006a), é o desenvolvimento de alguns processos. Um deles é a conscientização e a organização de como agir quando se está em grupo e a formação de uma identidade com uma comunidade específica. Outro resultado é a construção de visões de mundo e a formação para as desafios da vida, além de preparar para o mercado de trabalho. Ainda outro resultado, no caso de adolescentes, é o resgate da valorização de si mesmo, a rejeição de preconceitos que lhes tentem imputar, assim como o desejo de luta pela igualdade entre as pessoas. E, finalmente, a aquisição de conhecimento sobre si mesmo, sobre o que faz e como faz, além de perceber e interpretar o mundo.

Esses resultados e seus processos guardam características que contribuem direta e indiretamente para o desenvolvimento das competências inerentes à Liderança. O que foi melhor analisado no item “1.7” que trata sobre Liderança.

Gohn (2006a) elenca uma série de características e metas planejáveis na educação não formal tais como aprender a respeitar as diferenças, a reconhecer cada pessoa com cada uma de suas contribuições, a balizar as regras éticas que permeiam as condutas aceitáveis e as inaceitáveis socialmente.

A autora pontua também o que falta na educação não formal, por exemplo, uma formação específica para educadores de acordo com seu papel e suas atividades; uma definição de funções e objetivos da educação não formal; e o mapeamento dos modos de se fazer educação não formal. Ela pontua a necessidade ainda maior da construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento dos trabalhos realizados; sua análise e avaliação e o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram dos programas de educação não formal; e indicadores para estudo e análise desse tipo de educação.

Portanto, percebe-se que Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014) aponta em suas obras a necessidade de estudos como o que foi aqui realizado sobre os Grêmios – o mapeamento de processos educacionais pouco conhecidos, mas que desenvolvem competências relevantes, tais como as de Liderança.

Nesse contexto, é que as representações que as pessoas têm da vida e da sociedade dão sentido às suas ações, afetando, portanto, a motivação daquelas que participam dos grupos, pois não há burocracia ou legislação ou coerção de alguma natureza para que esses se formem, mas sim o dinamismo intrínseco ao que é uma opção e não uma obrigação – o que é uma peculiaridade da educação não formal (GOHN, 2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014).

Tais representações sociais têm seu estudo subsidiado em Moscovici (1978, 2014), sendo um dos aspectos relevantes da fundamentação teórica, em especial, no que se refere à democracia e à gestão escolar democrática dos jovens que participam de Grêmios nas escolas técnicas.

Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014) expandiu seu conceito de educação não formal bem mais adiante, pois para ela, está se falando da formação do cidadão livre, emancipado, com diversos direitos e deveres para com o outro. A autora vê a educação-não formal nos processos participativos civis, aspirando pelo reconhecimento das ações coletivas como produtoras de

conhecimento, incluindo nesse escopo os diversos movimentos sociais que trabalham pelo reconhecimento dos direitos de minorias.

A autora afirma também que é fundamental o papel dos agentes mediadores no processo da educação não formal, pois eles criam os referenciais no ato de aprendizagem, levando consigo suas visões de mundo, ideologias, projetos societários, propostas e inúmeros conhecimentos, confrontando-se inclusive com outras pessoas no processo, estabelecendo diálogos, divergências e ações conjuntas (GOHN, 2006a). Portanto, esses agentes têm um papel de destaque, sendo referências do projeto socioeducativo do grupo ou grupos, bem como valores defendidos e rejeitados – seu projeto político-cultural.

A própria Gohn (2014) menciona especificamente os fóruns, conselhos e outras entidades de participação realizados no ambiente escolar como prática social-democrática em que a educação não formal está presente. Ou seja, os métodos de gestão participativa fazem a articulação desses processos de aprendizagem não formal, lembrando-se que tais práticas estão se desenvolvendo nas escolas em função das políticas públicas que as incentivam desde 1985, num esforço de redemocratização do Brasil.

Gohn (2006a) afirma que ainda há centralização de poder na gestão escolar nas mãos do diretor que o monopoliza, definindo as pautas dos fóruns, divulgando-os sem a devida antecedência, o que se somaria à falta de interesse dos pais de alunos que não priorizam sua própria participação, perdendo a oportunidade de aprender a atuar como representantes da sociedade civil organizada. Muito embora essa ainda seja a realidade de algumas escolas, há escolas técnicas que deram passos significativos em direção à gestão democrática e às práticas de educação não formal em seus fóruns, conselhos e Grêmios, tal como foi demonstrado.

A gestão escolar democrática está melhor detalhada no item “1.3”, no entanto, pontua-se aqui sua vocação para a educação não formal, na qual se inserem de forma destacada os Grêmios.

Adotou-se a abordagem de educação não formal delimitada por Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014).

1.2 Democracia

Para que se faça uma breve aproximação teórica do conceito de democracia, foram referendados Norberto Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998), John Dewey (1936, 1939, 1978, 1979) e José Carlos Libâneo (2016, 2014a, 2014b, 2001).

1.2.1 Democracia para Norberto Bobbio

Segundo Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998), em “Dicionário de Política – Volume 1”, há três grandes tradições históricas na teoria da democracia. A teoria clássica, conhecida como aristotélica, diz que a democracia é o governo do povo, isto é, de todos os que são considerados cidadãos, distinguindo-se da monarquia – governo de uma única pessoa, e da aristocracia – governo de poucos. A teoria medieval, em que a democracia estaria apoiada na soberania popular, ascendente – origina-se do povo e se torna representativo - ou descendente – origina-se do príncipe e segue pela delegação do superior para o inferior. A teoria moderna, de Maquiavel, afirma que as formas históricas de governo são a monarquia e a república, sendo que a antiga democracia seria apenas uma forma de república.

O autor comenta ainda sobre Jean-Jacques Rousseau, enquanto teórico da democracia moderna, para o qual o ideal republicano e o democrático coincidem. No contrato social descrito por Rousseau, há a teoria clássica da soberania popular e sua vontade geral inalienável como o poder de criar leis e a doutrina contratualista do Estado fundado sobre o consenso e a participação de todos na criação das leis sob o ideal igualitário, contrapondo-se aos governos despóticos. O ideal de Estado de Rousseau seria uma democracia que ele denomina república.

A democracia contemporaneamente, para Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998), é considerada condição intrínseca para qualquer modalidade de governo, o que se aplicaria tanto ao liberalismo quanto ao socialismo por exemplo. Isso porque o conceito de democracia se transformou em método ou conjunto de regras e procedimentos para a formação de governo e parâmetro para decisões que envolvam toda a população, desvinculando-se de uma ideologia específica.

Portanto, a democracia, segundo Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998), tornou-se compatível com diversas ideologias e, na teoria, assumiu um significado

comportamental na aceitação de suas regras, favorecendo e fortalecendo alguns valores tais como a solução tranquila dos conflitos, a não-violência institucional, o contínuo revezamento dos políticos no poder, a tolerância ideológica e ou partidária, etc.

Em países de tradição democrático-liberal, de acordo com Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998), o conceito de democracia tende a se esgotar em algo significativamente amplo, tornando-se uma lista de regras, ou melhor, de procedimentos universais, tais como: a função legislativa deve ser realizada por eleitos pelo povo; além do órgão legislativo, é preciso haver administradores locais e chefe de estado; os que atingem a maioria devem ser eleitores; os votos de todos eleitores têm o mesmo valor; cada um deve votar livremente conforme sua livre opinião; eleitores livres tendo de fato reais alternativas; deve valer o princípio de maioria numérica nas eleições; nenhuma decisão da maioria deve limitar os direitos das minorias com as mesmas condições; o governo deve ter credibilidade junto ao parlamento e ambos devem ser eleitos pelo povo.

Essas regras da democracia contemporânea definem como chegar às decisões políticas, mas não dizem o que decidir, observa o mesmo autor. Outra nuance das regras da democracia, segundo o referido autor, é como essas regras são aplicadas, pois nenhum regime histórico teria seguido o enunciado completo dessas regras, por isso os regimes jamais foram totalmente democráticos - alguns mais, outros menos apenas. Ele afirma ainda que a única certeza é que aquele regime que não segue nenhuma dessas regras não é democrático, embora não haja um parâmetro para saber quantas regras devem de fato ser seguidas para que um regime possa dizer-se democrático, isso até que se defina o comportamento da democracia.

Sendo assim, Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998) distingue diversos regimes democráticos, tendo como parâmetro o nível de profundidade da estrutura social em que se situam. Nesse contexto, em nível superficial há o critério jurídico-institucional entre regimes parlamentar e presidencial. No primeiro, a democraticidade do executivo emana do parlamento, prestando contas para ele. No segundo, a democraticidade do executivo emana de sua eleição direta pelo povo, prestando contas para ele. Num nível mais baixo, há o critério partidário e seus sistemas. Um tipo seria aquele que considera o número de partidos: bipartidário ou multipartidário. Claro que o unipartidário não poderá ser considerado uma forma democrática.

Além disso, segundo Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998), dependendo da forma como os partidos se relacionam – por atração ou por repulsa – formam-se os regimes bipolares: governistas e oposição, o que é bem característico no Brasil atual.

Podem se formar também os regimes multipolares, quando vários partidos se configuram em relação ao centro e às duas oposições – uma de direita e uma de esquerda. Claro que se não existir oposição percebida, ou seja, um sistema monopolar, o regime também não poderá ser considerado uma forma democrática.

Nos extremos desses sistemas partidários, o referido autor, avançando em seus estudos, cita um outro critério baseado no comportamento das elites e sua inclinação para as coligações ou para a competição de acordo com a maior ou menor fragmentação da cultura política, originando os termos democracia consociativa (Áustria, Suíça, Holanda e Bélgica – entendimento de Lideranças de subculturas para alcançar a estabilidade) e democracia despolitizada.

O autor cita ainda outra classificação de mesmo nível que essa, definida por Robert Dahl: a democracia madisoniana com mecanismos de freio do poder e com o ideal do governo da lei preponderante sobre o governo dos homens e da tirania; a democracia populista em que há a soberania da maioria; a democracia poliárquica que se pauta na livre expressão do voto, nas decisões mais votadas, em parte dos eleitores controlando essas decisões.

Um dos aspectos interessantes mencionado por Norberto Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998) para esta pesquisa foi a visão contemporânea de democracia que descreve situações muito próximas, tais como a do Brasil com seu sistema partidário bipolar e seu apego um tanto parcial às regras da democracia, embora haja vários esforços para a redemocratização desde 1985, inclusive em termos de políticas públicas e gestão escolar.

Ao se falar em sistemas partidários, a questão dos Grêmios na comunidade escolar, às vezes, pode esbarrar no sistema unipartidário durante as eleições anuais, ou seja, com uma única chapa inscrita, evidenciando o quanto a gestão democrática escolar pode se manter longe do ideal de participação por falta de estímulo e falta de educação não formal para a cidadania e para o exercício da Liderança - lembrando que esse sistema descaracterizaria o regime que se propusesse a ser democrático.

Outro aspecto significativo é o quanto o conceito de democracia permeia diversas ideologias e, por isso mesmo, foi de certo modo dessacralizado à medida em que foi absorvido por diversos discursos, aparentemente, caminhando em paralelo com a evolução dos direitos humanos na história do mundo. Ao mesmo tempo há uma banalização das regras da democracia e, portanto, do processo democrático, ou seja, muitas gestões se consideram democráticas

mesmo com resultados e níveis de participação bem diferentes – o que tende a se repetir nas escolas.

1.2.2 Democracia para John Dewey

Segundo John Dewey (1936), a filosofia, a educação e a ordem social são indissociáveis e interdependentes. Em tudo que desenvolveu e escreveu inspirou-se na construção de uma sociedade renovada e democrática. Com ele, nasceu a ideia de escola nova, ativa e progressista. Para ele, a raiz do problema das escolas é a falta de uma sociedade verdadeiramente democrática. Ele considera que a melhor educação para um regime democrático é aquela que reorganiza a experiência, amplia metas e projeta próximas experiências. Para essa sociedade é que a educação seria pensada, ou seja, para um lugar e uma cultura em que há reciprocidade de interesses e cooperação (CUNHA, 2007).

O objetivo da educação é habilitar as pessoas a um processo de educação contínua e, segundo Dewey, isso poderá ter valor para todos quando houver uma sociedade de fato democrática (CUNHA, 2007).

Pensar sobre essa visão de educação depois de pensar sobre Norberto Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998) é constatar o quanto foi idealista a posição de Dewey (1936, 1939, 1978, 1979) se nos pautarmos no fato de que nenhum regime da história seguiu todas as regras da democracia até hoje e, portanto, integralmente talvez ela nunca venha a existir. No entanto, a posição de Dewey foi engajada e prática, conquistando mudanças na educação que hoje são parte de sua história e de seus avanços e instaurando um novo modo de pensar – requisito para diminuir a distância entre o mundo e a sociedade de fato democrática.

Portanto, Dewey (1936, 1939, 1978, 1979) conhecia bem os fatores que impossibilitavam o alcance dos ideais educacionais, pois discorreu sobre isso em diversos capítulos de sua obra *Democracia e Educação*, evidenciando que ele possuía a exata noção que nenhuma sociedade era democrática integralmente, o que converge com a visão de Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998).

Quando Dewey (1939) diz que a recompensa da aprendizagem é desenvolver a capacidade de continuar aprendendo diz também que toda a sociedade será beneficiada como isso apenas se a relação de uma pessoa com outra for mútua e houver estrutura para a

reconstrução de hábitos e organizações sociais com ajuda de estímulos advindos da equidade de interesse, o que para ele representa uma sociedade democrática (CUNHA, 2007).

Segundo Dewey (1939), o primeiro desafio da educação é definir objetivos que nasçam dentro de uma atividade escolar e não externo a ela, pois não há bases que possibilitem a seleção de um estado desejado prévio à atividade, pois é preciso levar em consideração o que intervém no processo de transformação. Para ele seria contraditório pensar em objetivo de aprendizagem se cada coisa que o aluno faz é definida pelo professor, se a única sequência de atividades advém das lições e das ordens de outras pessoas. Por isso, seria impossível discutir o objetivo educacional se a estrutura e a situação não permitissem a visualização de resultados, desestimulando as pessoas a esperá-los. Ou seja, o objetivo é sempre experimental e por isso cresce ao ser colocado em prática na ação (CUNHA, 2007).

Esse processo pôde observável nos Grêmios, pois os alunos estão preocupados de fato com os resultados de suas ações e, por isso, totalmente motivados e ansiosos, os integrantes das diretorias de Grêmios intervêm para conquistar os efeitos desejados de cada um e seus eventos e projetos – o que foi constatado nos Grêmios da escola técnica em que a pesquisadora atua e se tentou averiguar nas visitas às outras unidades. Os objetivos e as ações são definidos por eles continuamente, embora eles não estejam sozinhos na comunidade escolar, pois têm de dialogar com o orientador educacional e com o diretor da escola técnica. Esse é justamente o fator de crescimento da educação não formal, os interesses comuns definidos pelo próprio grupo.

Para Dewey (1936), a consciência sustenta esse conceito, pois estar consciente do que se está fazendo implica em traços de atividade em que existe observação, deliberação e planejamento. Não é um observar ocioso e contemplativo, é o observar com intencionalidade. Ter um objetivo é agir com significado, é significar o que se faz. Não é a educação que tem objetivos, as pessoas – alunos, pais, professores – que têm objetivos. Os professores recebem objetivos a serem cumpridos de autoridades superiores e os impõem aos alunos, por isso, sua inteligência não é livre. Não se confia no professor e, portanto, não se confia no aluno. Esse ciclo vicioso será mantido enquanto o critério democrático pautado na experiência e na prática não for reconhecido (CUNHA, 2007).

Nesse contexto, percebe-se que a democracia parece ser asfixiada no âmago da educação formal. Nesse aspecto, apesar das frágeis metodologias da educação não formal apontadas por Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014), a não formalidade está em vantagem porque seus agentes de mediação têm suas mentes livres, assim como os participantes que estão ali voluntariamente e com interesses mútuos. Portanto, a democracia se fortalece muito na

educação não formal, quando não há objetivos externos ou subordinação. Isso evidencia que os Grêmios tendem a ser muito mais promissores no desenvolvimento de competências – o que foi melhor descrito no item “1.7” , e certamente no grande objetivo da educação descrito por Dewey, ou seja, desenvolver a capacidade de aprender continuamente.

A democracia na obra e na vida de John Dewey (1939) tem uma relação visceral com a educação. É possível observar tal força em sua obra *Democracia criativa: a tarefa diante de nós*:

A democracia, comparada com outros modos de vida, é o único modo de vida que acredita sinceramente no processo de experiência como fim e como meio; como aquilo que é capaz de gerar a ciência que é a única autoridade confiável para a condução de uma experiência maior que libera emoções, necessidades e desejos de modo a tornar existentes coisas que não existiram no passado. Pois todo modo de vida que falha em sua democracia limita os contatos, as trocas, as comunicações, as interações pelas quais a experiência é firmada enquanto é também ampliada e enriquecida. A tarefa dessa liberação e enriquecimento é uma tarefa que precisa ser realizada dia a dia. Visto que se trata de uma tarefa que não pode terminar até que a própria experiência termine, a tarefa da democracia será sempre criar uma experiência mais livre e mais humana na qual todos compartilham e para a qual todos contribuem. (DEWEY, 1939, p. 8)

Segundo Zabala (1998), o objetivo da educação é ampliar as perspectivas de vida dos alunos, as quais são variáveis. Isso implicaria na observação de todas as capacidades deles, considerando a diversidade como eixo estruturante e, portanto, sendo flexível, o que implicaria em ações que se adaptassem às novas necessidades formativas que surgiriam constantemente. O autor diz ainda que não existiria uma fórmula para que a educação se cumprisse, mas seu destino seria inevitável: melhorar a prática por meio de uma verdadeira reflexão contínua sobre ela, garantindo coerência entre a intenção e o saber do professor.

Há convergência entre Zabala (1998) e Dewey (1939) no que se refere à grandiosidade da educação enquanto formadora da sociedade e da valorização das experiências. Porém apenas Dewey percebeu a relevância da democracia na educação enquanto agente e paciente de um mesmo processo.

Do modo como a educação ainda funciona, a imposição dos objetivos externos faz com que se priorize um futuro remoto, transmutando as atividades de professores e alunos em algo mecânico e subserviente (CUNHA, 2007).

Ou seja, não há interesse real, mobilização ou consciência do processo de aprendizagem. O futuro remoto pode ser o exame vestibular para os jovens alunos integrantes da diretoria do Grêmio ou algo mais remoto ainda, supondo-se mais anos ainda de espera para a aplicação dos conhecimentos elaborados em sala de aula.

Dewey (1979) aborda ainda a oposição entre a educação para aproveitar de maneira

culta os momentos de lazer e a educação como meio de obtenção do sustento com o trabalho. Se ambas oportunidades fossem melhor distribuídas entre todos na sociedade não se configuraria conflito algum nas atividades e nos objetivos educacionais. Haveria dois viveres: o viver e o viver dignamente, pois viver para a subsistência reduziria a chance de haver atividades significativas em termos racionais. Ou seja, alguns teriam de trabalhar para que outros pudessem pensar – o que remonta as referências que se tem da Grécia antiga (CUNHA, 2007).

Essa abordagem de Dewey (1939) demarca o conflito entre diferentes classes sociais e a necessidade de uma sociedade realmente democrática para que os meios e os recursos utilizados na educação sejam acessíveis a todos, pois para ele essa separação entre o que é útil e o que é cultural é artificial.

O referido autor alerta ainda que há uma distinção histórica e social entre a educação liberal e a educação profissional, porém admite que isso afetou a relação psicológica entre inteligência e desejo, teoria e prática na sociedade. Para ele, a educação tem como desafio eliminar essa dualidade construindo um plano estratégico para transformar o pensamento em um guia de prática livre para todos, transformando o lazer em uma recompensa pela aceitação do trabalho, sem que ninguém se isente dele, tendo-se desse modo uma sociedade de fato democrática (CUNHA, 2007).

A liberdade é uma atitude mental que, para se desenvolver, precisa de espaço e tolerância a experiências, explorações e aplicações. Uma sociedade conservadora tolera as variações individuais até certo limite, afirma Dewey (1936, 1939, 1979). Já a sociedade progressista valoriza essas variações e as vê como fator de crescimento. Desse modo, uma sociedade de fato democrática, para Dewey, seria receptiva à liberdade intelectual, à diversidade de interesses e vocações em seus parâmetros educacionais (CUNHA, 2007).

Em suma, para Dewey (1936, 1939, 1978, 1979) está claro que os valores que prevalecem em uma dada sociedade permeiam suas instituições e, de modo mais arraigado ainda, a sua educação formal, formando centenas e milhares de mentalidades conformadas com as imposições ou não, com a liberdade ou não, com a criatividade ou não, com a diversidade ou não, com a intolerância ou não. Quanto mais se estuda Dewey, mais se percebe o valor da educação não formal e de empreendimentos como o Grêmio.

No entanto, é preciso refletir sobre isso no contexto da realidade educacional brasileira, por isso Libâneo é uma referência significativa para a fundamentação teórica.

1.2.3 Democracia para José Carlos Libâneo

O enfoque de José Carlos Libâneo é diferente de John Dewey (1936, 1939). Libâneo (2014a) quer democratizar o acesso ao aprendizado na escola. Dewey também, mas vê a democracia como pré-requisito para que a educação atinja seu objetivo, como um modo de vida, um modo de ensinar e de aprender, fazendo com que o aluno desenvolva a capacidade de aprender continuamente.

Para Libâneo (2014a), a escola é um instrumento para se alcançar a igualdade e a inclusão social, buscando a universalização da cultura escolar, transmitindo saberes que tenham valor, sem importar as situações ou interesses específicos, tendo como objetivo a formação geral, a convivência e a interação com as diferentes identidades culturais.

Enquanto, para Dewey (1936), a educação não cumpre seu objetivo com todos enquanto a sociedade não for de fato democrática, para Libâneo (2016, 2014a, 2014b, 2001) não há democracia sem escolarização de qualidade – ou seja, o que ele denomina de qualidade cognitiva e operativa dos processos de aprendizagem. Portanto, o caminho é inverso.

Para Libâneo (2014a; 2016) a escola atualmente passou a ter uma multiplicidade de funções, incluindo a de assistência social, descaracterizando-se como local de desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, deixando de promover o desenvolvimento de competências, reduzindo-se a um local de referência de projetos sociais do governo. O autor está de fato preocupado com o projeto político-pedagógico, os conteúdos, a didática, a formação de professores, as avaliações, etc. Para ele, democratizar a escola é garantir a qualidade de ensino por meio de condições que permitam a apropriação dos saberes historicamente produzidos.

O objetivo da escola, segundo Libâneo (2014a), é garantir o direito ao desenvolvimento, às novas capacidades de pensamento e à articulação entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos, o que implicaria na valorização profissional dos professores, enquanto agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Portanto, o foco desse estudioso brasileiro está nas condições de ensino de trabalho do professor e fundamentalmente na educação formal com sua obrigatoriedade, regras e reconhecimento público, que, para ele, é responsável pela formação da base cultural da população.

Libâneo discorreu sobre os objetivos da educação: primeiro – preparar o aluno para o trabalho e desenvolver competências para tanto, preparando-o para uma visão de conjunto; segundo – desenvolver no aluno as competências do pensar autônomo, crítico e criativo; terceiro – formar o aluno com cidadania crítica e participativa; quarto – formar o aluno para a

ética, para a moral e para os valores, o que requer um projeto político-pedagógico e um currículo específico (DAVID, 2006).

Mais dois aspectos em especial da visão de Libâneo (DAVID, 2006) contribuem para esta pesquisa. Primeiramente, ele destaca que a necessidade da organização dos alunos na escola e na comunidade para que se pratique a democracia e a Liderança com a orientação da escola. Posteriormente, ele destaca que seria possível trabalhar a ética com a retomada de momentos de conversa entre o orientador educacional e grupos de até quinze alunos para se falar de relacionamento e valores.

No entanto, em seu artigo “Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar”, Libâneo (2016) critica os desdobramentos de políticas educacionais atuais no país, o que se entende por escola e conhecimento escolar, além da influência no aumento das desigualdades sociais em relação à educação em função desses conceitos.

Uma visão de escola democrática aposta na universalidade da cultura escolar no sentido de que cabe à escola transmitir os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em função do desenvolvimento humano. Junto a isso, permeando os conteúdos, cabe também considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. Uma escola desprovida de conteúdos culturais substanciais e densos reduz as possibilidades dos pobres de ascenderem ao mundo cultural e ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, deixando de promover, desse modo, a justiça social que pode vir da educação e do ensino. Para isso, tem urgência a busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos, pesquisadores e sindicatos sobre a valorização da escola, do conhecimento escolar e, por consequência, do trabalho dos professores. São esses os agentes centrais da qualidade do ensino e da educação. Se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores que dominem os conteúdos da cultura e da ciência e os meios de ensiná-los e que usufruam de condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural e científica, formação pedagógica, autoestima e segurança profissional (LIBÂNEO, 2016, p. 23).

Libâneo (2016) não se conforma com a influência de entidades internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras, fazendo do espaço da escola pública uma solução genérica para a pobreza sem objetivos próprios e sem foco em algo que realmente elimine os abismos sociais, isto é, educação formal de qualidade.

No entanto, anteriormente, Libâneo (2001) já apontava outras ações significativas para a formação do cidadão, visualizando ações pedagógicas múltiplas nas comunidades, em que a educação se integra com o social, indo muito além da educação formal e da sala de aula, incluindo algo mais amplo – a educação informal e a não formal, desmontando as barreiras que afastavam a sociedade e a escola.

Para Libâneo (2016, 2001), é fundamental, de fato, a educação não formal, por isso ele percebe o espaço dos Grêmios na escola e na comunidade mesmo sem citá-los e que, para que eles aconteçam, afirma ser necessária a orientação e o apoio da escola, pois por meio de empreitadas como essas exercita-se a democracia e a Liderança. Ele cita também a figura do orientador educacional como um agente mediador da educação não formal. Tais apontamentos estão alinhados com o propósito deste trabalho à medida que reconhece o valor dos Grêmios, da educação não formal para a democracia e para Liderança que propiciam, bem como a importância do fomento desse tipo de iniciativa por parte da equipe de gestão escolar e o papel fundamental do orientador educacional.

A democracia, para Libâneo (2014a), não está apenas na tomada de decisão, mas no acesso ao conhecimento – uma adequação pedagógico-didática à maioria dos alunos que frequentam a escola pública. Tudo isso para resgatar a função primordial da escola: o ensino. Democratizar o ensino é contribuir com o desenvolvimento dos alunos para que eles consigam se expressar, por exemplo. Para tanto, é essencial a presença de professores capazes de fazer um ensino de fato relevante, tanto em termos de conhecimento científico e abrangência cultural, quanto em termos pedagógicos e didáticos. Além disso, o autor aponta continuamente a democratização da escola pública como a ampliação do acesso à educação formal, a difusão de informações e a respectiva análise crítica. Tudo isso para que o cidadão comum conquiste uma vida melhor e se insira no projeto de mudança da sociedade.

1.2.4 Democracia Representativa ou Participativa

O entendimento de democracia, desde o século XVIII, significa apenas a escolha do governante pelo povo, ou seja, apenas votar (MARQUES, 2008; SILVA, 2012). Diferentemente do que significava no século V a.C. (SILVA e SILVA, 2009) em Atenas, quando os cidadãos se manifestavam e deliberavam sobre cada decisão para a coletividade, embora excluindo mulheres e escravos.

Os gregos já sabiam que a participação significava emancipação e mudança social, por isso, tal exclusão. Votar da democracia representativa é pouco. O oposto a isso seria o ideal - a democracia participativa (MACEDO, 2008), porém estendendo a cidadania a todos.

Na Grécia antiga, os cidadãos – portanto, bem poucos – encontravam-se numa praça para colocar suas reivindicações e opiniões. Se o governante descumprisse o que fosse

combinado, seria realmente punido. Ao final da idade média, o conceito de democracia já fora modificado pela burguesia para acabar com os abusos da nobreza, pleiteando o fim do absolutismo por meio de revoluções e mortes.

Quem vivia do próprio trabalho passou a valorizar a democracia e a igualdade e isso passou a ameaçar a burguesia, a qual passou a criar barreiras para impedir isso, a fim de preservar seus interesses particulares (MOISÉS, 2010). Esse conflito se mantém até hoje, porém os grupos que detêm o poder econômico lidam com isso de modo organizado e discreto no Brasil, ao menos até o início do escândalo da operação Lava Jato (ESTADÃO, 2017), com a representação de grandes interesses em detrimento do interesse do cidadão.

Segundo Marques (2008), a teoria da democracia deveria ser revista de modo que entre os critérios de participação política não estivesse apenas o ato de votar. Ele fala da necessidade de criar oportunidade para novas práticas sócias, ou seja, novas formas de democracia e de cidadania, ressignificando o poder como autoridade partilhada, valorizando a igualdade e a diferença, a autonomia e a solidariedade.

O historiador político Norberto Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998) fez um compêndio de mais mil páginas sobre o significado da democracia ao longo da história da humanidade. Por outro lado, Monteiro, Moura e Lacerda (2015) fizeram um levantamento das teorias democráticas e sua contextualização no Brasil. Neste contexto, destaque-se a Quadro 1 que compara a democracia participativa e a deliberativa.

Quadro 1: Democracia participativa versus Democracia deliberativa

Democracia participativa	Democracia deliberativa
Participação direta dos cidadãos na regulação de sua comunidade local e local de trabalho	Fóruns públicos abertos a argumentos contrários e a novos dados e informações
Sistema político aberto ao autogoverno dos cidadãos, com experimentos sem a mediação da representação	Grupos moldados para a proposição de políticas públicas, com abertura para mudança de opinião
Partidos políticos com direções prestando contas diretamente aos seus filiados	Experiências com cidadãos seleccionados por amostragem representativa da população
<i>Assembleias de bairro (incluindo o orçamento participativo), experimentos democráticos no local de trabalho, iniciativa popular de lei atada a referendos de múltipla escolha</i>	<i>Júris de cidadãos, pesquisa deliberativa, assembleias de cidadãos, dia deliberativo, fóruns de discussão via Internet (e-democracy)</i>

Fonte: Monteiro, Moura e Lacerda (2015)

A julgar pelo artigo de Monteiro, Moura e Lacerda (2015), o Brasil vive hoje predominantemente uma democracia deliberativa, com as votações feitas desinformada e irrefletidamente. No entanto, a democracia participativa se apresenta, conforme Tabela 1, de modo utópico, na qual o autogoverno e a prestação de contas fariam parte do dia a dia.

Presume-se, com base na observação, que a democracia participativa na gestão escolar pode deixar de ser utópica para ser o dia a dia de alunos, professores e gestores – havendo potencial e interesse para isso, pelo que se observa no histórico dos Grêmios nas escolas técnicas e em outras escolas públicas.

Ainda de acordo com Monteiro, Moura e Lacerda (2015), o orçamento participativo nas cidades brasileiras, se de fato fosse realizado, aproximaria a democracia participativa da realidade do país, desde que os governos admitissem compartilhar a Liderança e as definições sobre o presente e o futuro da sociedade.

Segundo eles, ao invés disso, o que se apresenta são representantes eleitos que se consideram donos da razão e do saber, por isso não conseguem dialogar com as minorias psicológicas e outros excluídos, ignorando o respaldo da população, formando-se assim uma distância significativa entre os representados e os representantes.

Conforme dito anteriormente, em países de tradição democrático-liberal, o conceito de democracia tende a se esgotar em algo significativamente amplo, tornando-se uma lista de regras ou procedimentos - uma dessas regras alerta que o governo deve ter credibilidade junto a outras instâncias de poder. Na verdade, o conceito de democracia permeie diversas ideologias e discursos e, simultaneamente, banalize as regras da democracia - seguidas de modo tão superficial que parecem se distanciar do processo democrático (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998).

Nessa mesma direção, Rouanet (2013) aponta o dilema da legitimidade das instituições nos regimes democráticos, pois, segundo ele, há limites tênues para a participação dos cidadãos e para a pressão desses por modificações. A justificativa é que essas instituições não podem ser volúveis como os desejos das massas a fim de permitir sua própria governabilidade, pois a constituição não pode ser modificada a todo momento, sendo necessário um filtro para as aspirações populares. Ao mesmo tempo, ele afirma, ao se tornarem impermeáveis à participação e à pressão das pessoas comuns, essas instituições deixam de representá-las legitimamente.

Ainda segundo Rouanet (2013), há também o dilema dos mecanismos representativos da sociedade contemporânea, os quais são insuficientes para o mundo globalizado, o qual conta com o acesso imediato às suas informações disponibilizadas pela ampliação ilimitada da comunicação ocorrida com a internet. O autor afirma que tais fenômenos exigem e, simultaneamente, possibilitam uma democracia mais participativa, por isso recomenda que se discuta formas alternativas de governo e participação social.

Pateman (1992) alerta que a democracia, apesar de ser um ideal como governo e participação do povo e participação, levanta dúvidas entre cientistas sociais sobre como isso seria esse ideal em prática e que, talvez, a visão clássica de homem democrático seja uma ilusão sem sustentação. Tanto que para alguns, a democracia é apenas um sistema, um jeito de decidir politicamente. Como o cidadão tem apenas o voto, resta uma guerra entre elites pela conquista desse voto. Todos podem se candidatar para receber esse voto, mas poucos terão chance de se eleger. A competição por Liderança, desse modo, diferencia a democracia das outras formas de governo, chegando assim ao mesmo ponto que Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998).

No entanto, a referida competição pela Liderança no processo democrática, como descreve Pateman (1992), é uma atividade típica da educação não formal segundo Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014), contribuindo diretamente para o desenvolvimento da Liderança nos alunos que se candidatam à diretoria do Grêmio nas escolas técnicas.

Pateman (1992) acredita que a participação provoque um efeito psicológico sobre os que participam de movimentações sociais, havendo um aprendizado de competências por aqueles que ousam interagir e agir nas instituições políticas. A autora relembra que a diferença de poder econômico entre as pessoas tende a prejudicar esse processo. No entanto, as eleições de Grêmio nas escolas envolvem estudantes, os quais em geral não têm situação financeira definida, embora seus pais tenham – seu acesso é limitado, eliminando essa interferência do processo.

Além da oportunidade de desenvolvimento das competências de Liderança, Pateman (1992) afirma que a participação gera integração, cooperação e responsabilidade pelas decisões. Além disso, a inter-relação entre pessoas e instituições também é educativa, quando passam a se envolver nos assuntos públicos e a considerar o interesse dos demais. Isso porque a participação é um processo de socialização, ou seja, é participando que se aprende a participar. O mesmo tende a acontecer com os alunos que participam do Grêmio – envolvimento nos assuntos da escola técnica e consideração pelo interesse da maioria dos alunos.

Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014) coloca a democracia participativa com a mesma importância e destaque dados por Dewey (1979), Pateman (1992), Marques (2008), Moisés (2010) e Silva (2012). A autora, uma das maiores referências brasileiras em educação não formal e educação social, explica que a democracia participativa exige a ação das pessoas na tomada de decisão nas sociedades, que se consideram democráticas, pelo aprendizado de

relacionamento que proporciona, politizando seus integrantes, fazendo com que aprendam a controlar seus governantes e restabelecendo a ligação entre cidadania e democracia.

Porém, Gohn (2014) alerta que esse processo educativo acontece de modo eficaz, desde que não haja manipulação ou regulação da participação com interesses particulares ou clientelismos. Ou seja, trata-se de um processo complexo a ser cultivado e preservado, principalmente no que se refere à priorização absoluta dos interesses públicos.

Ressalte-se que se tem como premissa inspirada na observação, que os Grêmios podem ser uma forma significativa de participação dos alunos na gestão da escola técnica, indo muito além da mera eleição do diretor da escola.

De acordo com os conceitos demonstrados, a democracia é um termo impregnado de valores e ideais. Para esta pesquisa, todas as ponderações foram consideradas, no entanto, destaca-se - enquanto inspiração - a perspectiva de democracia de John Dewey (1979, P. 93): “forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

1.3 Gestão Escolar Democrática

Desde 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2004), em seu artigo 205, afirma que a educação visa ao desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no artigo 206, estão postos os princípios que regem a educação no país, sendo um desses a gestão democrática do ensino público.

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases-LDB (BRASIL,1996) prevê a gestão democrática no ensino público em seus artigos 3º e 14º, mencionando a participação dos profissionais da educação na produção do projeto político-pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

Assim como o Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014) reafirma esse propósito, definindo metas e respectivas estratégias para seu alcance, tais como seu artigo 2º que cita a promoção da gestão democrática e de seu artigo 9º informa que estados e municípios devem prover leis específicas, disciplinando a gestão democrática da educação pública. Nesse sentido, na Meta 7, pontua-se o fomento da qualidade da educação básica e que isso deveria incluir o aprimoramento da gestão democrática. Bem como na Meta 19, pontua-se o prazo de dois anos para efetivar a gestão democrática na educação, já decorridos.

Uma das estratégias mencionadas pelo PNE (BRASIL, 2014), para tanto, é o fomento da criação e o fortalecimento de Grêmios e grupos de pais em articulação com o conselho escolar. Aborda também a participação ampla da comunidade escolar na elaboração dos projetos político-pedagógicos e currículo, planos de gestão e regimento. Segundo essa estratégia, o PNE aborda da inclusão dos pais no processo de avaliação de professores e do diretor (BRASIL, 2014).

Portanto, desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2004), a gestão democrática nas escolas passou a ser um direito da sociedade e um dever - e não uma opção, de seus administradores locais e governamentais.

A LDB (BRASIL, 2016, p.14) diz ainda que o ensino médio tem também como finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Desse modo, a profissionalização e o trabalho promovem a inclusão social e, portanto, diminuem o sofrimento do aluno e de sua família, passando a ter uma vida com menos privações de alimento e moradia. Essa finalidade potencializa a anterior porque constrói a autonomia financeira e multiplica possibilidades no mercado de trabalho (BORBA, MATA-LIMA, 2011).

O Plano Nacional da Educação-PNE, Lei n 13.005 (BRASIL, 2014) tem como uma de suas diretrizes promover o princípio da gestão democrática na educação pública, dizendo que leis específicas regionais devem regular a gestão democrática da educação pública.

Outra estratégia importante do PNE (BRASIL, 2014) é o estímulo à formação e ao fortalecimento de Grêmios, Associações de Pais e Mestres, Conselhos de Classe, Conselho Municipais de Educação e a articulação de todas essas entidades dentro da escola.

Isso está previsto no PNE (BRASIL, 2014) de modo que alunos, seus pais, professores e gestores escolares construam juntos os projetos político-pedagógicos, os currículos escolares, os planos de gestão escolar e os regimentos escolares.

Veiga (2010) e Fontenelle (2015) afirmam que o projeto político-pedagógico necessita de uma ação colegiada que observe sua coerência com os objetivos definidos. Isso implicaria na participação de cada professor com sua proposta para que crie um plano de aula integrado com o projeto escolar, reconstruindo assim a integração do profissional com a instituição, abrindo espaço para a gestão democrática e dando sustentação à identidade escolar.

Segundo Malheiros (2015), a implantação de projetos político-pedagógicos é necessária para que as escolas desenvolvam sua autonomia, o que, na visão dela, caminha lentamente. Zanona (2016) chegou às mesmas conclusões em relação a um estudo de caso desenvolvido em uma escola técnica, em parte devido às cobranças da supervisão regional que possuem uma outra abordagem, tornando mais difícil o desenvolvimento de uma gestão escolar mais participativa.

Nessa abordagem, o diretor e sua equipe tendem a atuar como os fomentadores da participação de todas essas entidades no âmbito escolar, pois são profissionais da educação, mediadores e facilitadores do diálogo de modo geral e especificamente do processo de gestão democrática segundo as deliberações que definem o Regimento comum das escolas técnicas estaduais (CEETEPS, 2013) e Atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais (CEETEPS, 2015).

Tais deliberações frente à realidade tendem a ser um desafio, pois implica na migração do modelo de gestão em que o formador da cultura organizacional é um líder único e solitário - o diretor, para aquele em que o contexto admite a existência de mais Lideranças que direcionam seu poder de influenciar pessoas para a construção de projetos de interesse comum da comunidade escolar, formando assim uma nova cultura em que se plantará um novo jeito de viver de um povo – um jeito fundamentalmente ativo e participativo.

Esse desafio talvez tenha sido superado em parte das escolas técnicas da autarquia CEETEPS com a eleição do diretor pelos professores, funcionários e alunos e se consolidado com o estímulo à criação do Grêmio e à atuação mais efetiva do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres, tais como as sete que foram visitadas durante esta pesquisa.

Essas políticas públicas mantêm uma influência determinante na administração escolar, fazendo com que o sistema de ensino brasileiro permaneça centralizado, considerando que essas legislações sejam claras na determinação das escolas desenvolvam uma gestão democrática (FREITAS, 2000, 2009).

A contradição apontada por Freitas (2000) pode fazer a gestão democrática parecer utópica. Na verdade, ela é apenas um processo político no qual as pessoas deveriam dialogar, reconhecer as funções técnicas de cada profissional da escola, mas essencialmente sustentar a presença de todos e respeitar as normas construídas - também - por todos, de modo a participar das decisões e a acessar as informações (SOUZA, 2009).

Nesse sentido, é preciso pontuar que, assim como se espera que a cidadania brasileira inclua a todos na sociedade independentemente de sua profissão, opinião ou religião, a escola que pretende ter ou ser uma gestão democrática precisa assegurar a “cidadania escolar” e a inclusão, sendo o fato de pertencer à escola a única condição para assegurar seus direitos e deveres na comunidade (LIBÂNEO, 2016).

Segundo Freitas (2000), desde 1930 existem iniciativas no Brasil de fomento à prática democrática na escola, citando o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, que já defendia a autonomia administrativa da escola, relacionando os movimentos estudantis dos anos de 1960 com iniciativas em todo o mundo ocidental que buscavam o fortalecimento da gestão democrática.

Nos anos de 1980 no Brasil, ainda segundo Freitas (2000, 2009), tentou-se implantar gestão democrática nas escolas públicas com eventos de educação, organizados por diversas associações e conselhos voltados para a educação e associações de classe. A pesquisadora cita algumas experiências no âmbito da gestão democrática participativa no Sul, Sudeste e em Sergipe.

Nesse sentido, Lima (2014) identifica três aspectos essenciais para a gestão escolar democrática: eleição, colegialidade, participação na decisão. A exclusão ou adaptação dessas dimensões pode resultar em várias concepções de gestão escolar democrática. Nesse aspecto, o que Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998) afirma sobre a superficialidade dos governos democráticos pode se repetir nas escolas também, frente ao leque de variações de democracia e participação que se pratica e se associa com a gestão escolar democrática, apontado por Lima (2014), tornando-se invisível aos olhos e perceptível apenas como discurso político.

John Dewey (1936, 1939, 1978, 1979) já se referia à democracia na educação e fez experimentos nesse sentido. Por isso, ele pôde descrever quando a gestão democrática de fato acontece, ou seja, quando todos participam e definem as condições e as metas do trabalho na escola e que harmonização voluntária entre essas metas, de modo que as ações e decisões que se tomam a respeito do mundo sejam cada vez melhores.

Saliente-se que, em suas obras, Dewey (1936, 1939, 1978, 1979) teve como objetivo fazer críticas e explorar o entendimento e a filosofia da educação democrática, valorizando o ser humano e a influência de seu contexto social sobre esse ser humano.

Pensando nesse caminho traçado por Dewey, explicitado anteriormente, Freitas (2000) e Lima (2014) veem a autonomia como elemento base para a gestão democrática e percebe que o “desenvolvimento de líderes escolares autônomos não ocorre”, pois faltariam incentivos políticos e institucionais para que os integrantes da comunidade escolar e local contribuíssem para essa autonomia escolar.

Essa autora afirma ainda que mesmo com toda legislação da educação voltada para a gestão democrática, mesmo com a participação nas decisões tanto administrativas quanto pedagógicas, os principais interessados ainda não fazem parte dela. Diz também que o ser humano nesse contexto tem suas necessidades e objetivos em geral ignorados: “Qualquer ação educativa precisa considerar o indivíduo como eixo central, ou abre-se um imenso espaço ao fracasso” (FREITAS, 2000, p.49).

Segundo a mesma autora, a abertura ao diálogo, a valorização dessas pessoas, percebidas como agentes no exercício da administração participativa, traz resultados, pois é a partir das pessoas que as coisas acontecem na escola, enquanto políticas são apenas guardadas em arquivos ou gavetas. A implantação de colegiados e conselhos escolares é uma dessas formas de diálogo, aproximando representantes de professores, de pessoal técnico-administrativo, de pais, de alunos e do diretor da escola.

De acordo com essa ideia, uma explicação de gestão democrática que chama a atenção – justamente por se tratar de material oficial de divulgação - é a que consta no manual do nos Cursos Técnicos de Gestão Escolar em Brasília, no módulo Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola, no qual se firma que os elementos constituintes são participação, pluralismo, autonomia e transparência. Sendo que a participação somente se efetivaria se houvesse conselhos e fóruns similares, garantindo espaços de participação e uma identidade de seu ensino. Para Gracindo (2007), autora do manual, a participação apenas se concretiza se dois aspectos forem percebidos: o sentido público - afinal a gestão democrática é um projeto que é de todos; e o sentido coletivo - afinal a gestão democrática é um projeto em que todos constroem as definições, as regras e os limites.

Dando continuidade aos materiais oficiais de divulgação, no manual do curso PRADIME-Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (BRASIL, 2006), por exemplo, aborda-se a educação como fator de inclusão social, de igualdade de oportunidades, valores para a construção de uma sociedade justa, bem como o desenvolvimento da cidadania e a convivência respeitosa das diversidades e das opiniões, expressas inclusive pelo voto. Além disso, a escola teria de garantir o apoio para a realização dos potenciais de alunos, de suas

famílias, de professores, de coordenadores e de diretores. Ademais, o manual pressupõe como missão da escola o desenvolvimento da ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Trata-se, portanto, de um pacote de valores e ideais filosóficos que irremediavelmente prescindiriam de prática suficiente para que ocorresse um processo de “ensinagem” de um novo modo da escola existir – a “cidadania escolar”, para que de fato se tenha cidadania na sociedade.

Portanto, a escola se divide de modo conflituoso entre a política e a ideologia, tentando reproduzir e reforçar um formato de sociedade e até de economia. Por isso, ao experimentar de fato a democracia na escola, os alunos egressos levam consigo uma vivência social para o futuro que, se autêntica, poderá ser a possibilidade de uma sociedade mais democrática e justa segundo Freitas (2000, 2009).

Freitas (2009) cita a existência de casos em que escolas brasileiras e estrangeiras alcançaram o patamar de gestão democrática participativa, panorama esse que inclui um gestor comprometido com seu papel de mediador e não apenas de diretor. Tal evolução, segundo ela, resultou em crescimento da confiabilidade, da respeitabilidade, da iniciativa de todos e da eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

A premência de superar as vivências destrutivas do período ditatorial no Brasil entre 1964 e 1985 estimulou a sociedade brasileira a fazer movimentos que abrissem espaço para o pensamento livre (GONZALES e MOURA, 2007).

Diante dessa perspectiva dos autores brasileiros até agora citados, Lima (2014) aborda uma experiência de gestão escolar democrática em outro país. Ele cita o caso de escolas portuguesas em relação à gestão escolar democrática, seu impacto e retrocessos na opinião dele:

A gestão democrática das escolas, enquanto autogoverno democrático e, em boa parte, até mesmo enquanto conjunto de estruturas e de procedimentos democráticos, foi objeto de uma crítica sistemática por parte de setores políticos que concebem a democracia no governo das escolas como um exemplo dos desmandos progressistas na educação e da irresponsabilidades das Lideranças colegiadas, que ainda é possível encontrar em certas organizações públicas. (Lima, 2014, p. 13).

A afirmação de Lima (2014) remete esta pesquisa à necessidade de buscar referências de gestão escolar democrática em outros países, outras experiências e realidades para que se fizesse um estudo comparativo.

1.4 Representação Social

A democracia e a gestão democrática são conceitos tão idealizados e desejados (BRASIL, 2014, 2006; FREITAS, 2009, 2000; GRACINDO, 2007; DEWEY, 1979, 1978, 1939, 1936; MALHEIROS, 2015; ZANONA, 2016; VEIGA, 2010; FONTENELLE, 2015; GOHN, 2014, 2011, 2009, 2006b, 2006a; MONTEIRO, MOURA e LACERDA, 2015; MARQUES, 2008; LIBÂNEO, 2016, 2014a, 2014b, 2001; BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998), em especial, por aqueles que veem a educação como parte da concretização de tais aspirações, que não há como falar deles sem admitir a força e a influência das representações sociais de Serge Moscovici (1978, 2017).

Com esse intuito, foram aqui abordadas algumas noções sobre seu conceito, tendo como base os estudos de Durkheim (2014), bem como os de Moscovici (1978, 2017).

A representação coletiva, para Durkheim (2014), não é a soma dos pensamentos individuais. Para ele, a representação se origina de acontecimentos sociais, portanto é um fato social resultante de uma consciência coletiva. O filósofo enfatiza a valorização do simbolismo coletivo como fundação da realidade social, afastando-se da forma da sociedade para os ideais sociais, o que ele já havia esboçado anteriormente em outras obras.

Durkheim (2014) aborda a dualidade da condição humana e seu contexto social e como essa se relaciona com sua teoria das representações coletivas. Para o filósofo, o ser humano está dividido em corpo e alma – os quais permanecem estanques e em oposição. Enquanto corpo, entenda-se o organismo e suas fomes, enquanto alma, entenda-se o pensamento conceitual e a ação moral – nós mesmos. Um duplo centro de gravidade da vida interna, que, para Durkheim (2014), esteja talvez mais próximo da correlação entre o sagrado e o profano, criando uma hierarquia entre as funções psíquicas. Essa sacralidade se imporia à individualidade e esse estado psíquico se encarnaria como ideia coletiva que penetra as consciências das pessoas, sendo essa homogeneização o fato gerador de sua comunicabilidade.

Esse estado de consciência resulta da sociedade, amarra-se à individualidade e a supera. Essa coletividade, embora impessoal, dirige cada um para o que se tem em comum entre as individualidades. Nessa rota, a sociedade fornece a dose de humanidade necessária ao ser humano e somente a vida coletiva faz com que esse ser tenha uma personalidade possuidora de consciência moral e pensamento lógico. Esse processo tem, como princípio e como fim, a sociedade (DURKHEIM, 2014).

Tal dose de humanidade é cristalizada no ser humano por sistemas coercitivos – entre os quais, a educação, a comunicação de massa e as políticas públicas. Exemplo disso são a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004), a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Serge Moscovici (2014) desdobrou a representação coletiva de Durkheim (2014) - em “As formas elementares da vida religiosa” - para uma visão psicanalítica de como se dá a construção da representação coletiva, que ele optou por denominar de representação social, estudando a inter-relação do indivíduo e do coletivo com a realidade, bem como o processo de construção da representação dessa realidade. Para ele, as representações sociais surgem de atividade mental individual e coletiva, quando passam a atribuir significações específicas a cada fato social, a cada novidade (CRUSOÉ, 2004; MOSCOVICI, 1978).

A representação social, para Moscovici (1978), possui um contexto e uma organização psicológica e peculiaridades sociais e culturais em que se inscreve, as quais são influenciadas pela ciência, pela tecnologia e diversos outros sistemas de produtos e valores – remetendo-se a uma forma de conhecimento específico de uma sociedade única. Cada um desses sistemas tem uma influência proporcional à importância ou função que exercem na vida das pessoas, portanto, dependem de opinião. Portanto, a ciência depende de opinião.

Moscovici (1978) afirma que a opinião é algo valorizado socialmente segundo seu nível de adesão e enquanto tomada de posição em relação a um assunto importante para uma dada sociedade – por exemplo, eleições presidenciais. Para ele, a opinião seria algo pouco estável e muito específico, definindo atitudes e estereótipos, implicando em reações a objetos externos à pessoa que independem de sua intenção ou propensão, vinculando-se diretamente ao seu comportamento, como uma réplica interiorizada da ação que se seguirá. Assim sendo, opiniões e atitudes são consideradas comportamentos em miniatura, pois antecipam suas ações por meio de suas falas. É justamente com tal objetivo que esta pesquisa previu a realização de entrevistas individuais junto aos representantes das escolas técnicas.

A ideia de imagem teria uma definição similar à da opinião de acordo com Moscovici (1978). Ele explica que a imagem seria a projeção da realidade, que fica na memória, juntamente com uma série de outras do mundo em diversos ângulos. Elas seriam autônomas em diferentes níveis, sendo possível antever a configuração das imagens originais pela configuração de outras, sendo que qualquer mudança de alguma imagem poderia afetar mais imagens.

Isso é o que Moscovici (1978) chama também de sensações mentais, marcas que pessoas, coisas e fatos deixam em nosso cérebro, mantendo vivas nuances do passado, cavando lugares na memória afim de preservar-se, reforçando a continuidade de vivências pessoais e coletivas. Essas sensações seriam passíveis de reavivamento tal como uma lembrança ou uma comemoração. Essas sensações mentais ou imagens filtram e são filtradas por informações preexistentes na mente da pessoa, tendo como critério o prazer ou a coerência que ela pretende alcançar.

Por isso, para Moscovici (1978), as representações sociais não separam o que é interno do que é externo, confundindo ou fundindo o que é sujeito e o que é objeto. Esse objeto faz parte de um cenário movimentado, pois é em parte criado pela pessoa ou pela coletividade enquanto continuação do modo de agir dela própria.

Por exemplo, segundo os parâmetros e referências adotados, o conceito de democracia ou da função de democracia depende da postura da pessoa diante dela ou de alguma figura que a simbolize, como também da experiência pessoal de quem fala em nome dela.

Para Moscovici (1978), os objetos, os eventos e a nossa capacidade representativa teriam o poder de criar, admitindo capacidade humana de fazer relações entre o arsenal de imagens e o poder de cada pessoa combiná-las, articulando novas configurações, tal como ocorre na arte, no folclore e no senso comum. Enquanto isso, a pessoa também se forma, pois, de acordo com a configuração que ela se dê ou aceite do real, ela irá se situar no universo social e material, havendo uma ligação elementar entre a definição do que ela é e a definição do que ela não é.

Se a pessoa se forma nesse contexto social, como afirma Moscovici (1978), parece oportuna a sua correlação com a educação não formal explicitada por Gohn (2006a) e sua visão de formação integral das pessoas, seu caráter humanista, intencionalidade em seu processo de desenvolvimento nos diversos espaços, tal como no Grêmios, por exemplo.

Essa correlação fica ainda mais clara quando Gohn (2014) afirma também que a educação não formal é a que se aprende na vida, ao compartilhar experiências no dia a dia e se soma à educação cidadã, ajudando na construção do com direitos e deveres.

Quando Moscovici (1978) afirma que uma representação social é uma preparação para a ação, guiando o comportamento, remodelando e reconstituindo os elementos do meio ambiente em que se desenvolveu, enredado em relações e vinculado ao seu objeto, há indícios

de que se está falando de uma nova competência ou mais - considerando o conceito de competência enunciando por Langhi (2017) e Kanaane (2017).

No contexto da gestão escolar democrática, essa preparação para a ação e guia do comportamento, identificada por Moscovici (1978) na força e no poder da representação social, evidencia o poder da educação não formal defendida por Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014). Deduz-se, portanto, que a democracia se aprenda com a própria sociedade em que se está inserido, mas se aprenda também na escola, inclusive na escola técnica.

Retomando os parâmetros de Gohn (2006a), havendo participação e interatividade, a educação não formal efetiva-se. Assim sendo, pressupõe-se que a representação social que se forma de democracia no contexto da gestão escolar democrática e na mente de cada um dos alunos, provavelmente adquira uma integridade um pouco mais próxima do ideal (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998) se eles vierem a integrar a diretoria de um Grêmio, devido ao seu grau de participação e interatividade.

As imagens e as opiniões são vistas à medida em que espelham a posição e a escala de valores de alguém e da sociedade a qual pertence. Essas imagens e opiniões seriam uma parcela de algo simbólico demoradamente preparado por pessoas e suas comunidades. As quais, ao mudarem suas perspectivas, devem se influenciar e se modelar umas às outras – é o que afirma Moscovici (1978, 2017). Tal caracterização se mescla e se confunde com a educação não formal descrita por Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014).

Desse modo, supôs-se que a democracia não esteja isolada, mas sim assentada em sistemas de ideias, linguagens e de relações com o mundo, interligada entre gerações e classes, submetendo as pessoas à representação social de democracia que se tem hoje no Brasil, conforme se observa nos grandes jornais e mesmo na produção científica (ESTADÃO, 2017; BEZERRA, 2015; PAIXÃO, 2011).

Em linha com o raciocínio desenvolvido por Moscovici (1978), pressupõe-se que, ao longo da história do Brasil, a representação social de democracia se consolidou em seu uso, com objetos e comportamentos impregnados de significados, diversificando seu entendimento para cada pessoa. Enquanto isso aconteceu, foram e ainda são reformuladas transações simbólicas do dia a dia da sociedade e, conseqüentemente, da escola, encontrando expressão, disponibilizando-se em suas formas cristalizadas. Tais formas definem ainda hoje o espaço de comunicação sobre democracia, seus valores e conceitos percebidos por diversos grupos,

definindo ou reforçando o que é aceitável e o que é inaceitável em termos de comportamento humano.

O que o jovem aluno de ensino técnico é e “o que ele não é” sofrem a influência das representações sociais por meio das identidades grupais, interferindo em suas ações e pensamentos, vislumbrando assim os processos de mudança social, em linha com Moscovici (1978, 2017).

Segundo Duran (2012), Moscovici superou o avanço de Durkheim (2014) ao perceber que as representações sociais não são apenas variáveis ou conceitos estáticos, mas sim verdadeiros fenômenos construídos e em construção pela sociedade, com todo seu dinamismo, portanto, um elemento fundamental para o entendimento da perspectiva sociopsicológica do ser humano.

Dessa forma, Moscovici (DURAN, 2012) mudou os paradigmas de cultura, sociedade e individualidade e toda a percepção da dinâmica que os envolve. Na visão dele, as tensões dentro de qualquer cultura podem causar rompimentos e que, nesses momentos, surgem novas representações sociais para ocupar o vazio deixado pela falta de sentido, produzidas para tornar familiar aquilo que não o é. Portanto, representações sociais se transformam, não são eternas e estanques. Isso induziu esta pesquisa a considerar possíveis o aperfeiçoamento e a eliminação da distorção na percepção de democracia, bem como na percepção de Liderança no contexto escolar e na educação não formal.

Portanto, a representação social tem pontos de ruptura férteis para ressignificar o modo como uma dada sociedade percebe uma ideia ou mesmo uma política pública, influenciando nas ações de seus grupos e indivíduos conforme explica Moscovici (1978). Esta pesquisa se propôs a verificar a prática de tais observações no contexto da gestão escolar democrática no ensino técnico, identificando as representações sociais presentes no processo de desenvolvimento da Liderança enquanto competência dos alunos.

Nesse sentido, Moscovici identificou três parâmetros para a representação social (OLIVEIRA, 2000), que permitiram a esta pesquisa fazer algumas comparações:

- 1º Parâmetro - A concepção científica e a representação social do tema;
- 2º Parâmetro - A diferença das representações para cada pessoa de uma sociedade, variando conforme o senso comum e o contexto social de cada uma;

- 3º Parâmetro - O processo de formação de uma representação social partindo da vinculação do tema a algo já conhecido do cotidiano por pessoas ou grupos, alcançando a objetivação, a concretude e a compreensão.

Isso considerando que o tema democracia, suas concepções científicas e as suas representações sociais permeiam a história da humanidade, tal como se pôde observar no compêndio feito por Bobbio (BOBBIO, MATEUCCI e PASQUINO, 1998).

Esta pesquisa incluiu em sua metodologia a aplicação de entrevista que inclui o tema de democracia e da gestão escolar democrática, por meio do qual pôde-se observar as percepções individuais de alunos, ex-alunos, orientadores educacionais e diretores; bem como a existência de senso comum em uma determinada escola ou nas sete que foram pesquisadas.

Outra característica das representações sociais, descrita por Moscovici (1978), útil a esta pesquisa, foi sua concretude - tão reais que podem ser tocadas, portanto, observáveis por meio das diversas formas de comunicação e interação humana, esbarrando-se e consolidando-se no dia a dia das sociedades, suas relações e seus produtos nas escolas técnicas visitadas em termos de gestão democrática, participação, interação e educação não formal.

1.5 Grêmios Estudantis

O Grêmio hoje é uma das entidades representativas que compõem a comunidade escolar. Para contextualizar esse instrumento de participação da gestão nas escolas públicas, é preciso recuperar a história dos movimentos estudantis no Brasil, bem como os conceitos divulgados não só nas políticas públicas, mas na produção acadêmica, nos meios de comunicação de massa e as diferentes representações sociais.

1.5.1 A evolução dos movimentos estudantis no Brasil

Segundo compilação da história dos movimentos estudantis feita pelo Instituto Sou da Paz (2004), o primeiro movimento organizado começou em 1710, com estudantes protestando contra a invasão francesa no Rio de Janeiro. Já em 1786, doze estudantes brasileiros na Europa criaram o clube secreto pela Independência do Brasil.

Em 1827, quando foi criada a Faculdade de Direito do Largo do São Francisco, houve o envolvimento dos estudantes com a luta pela Abolição da Escravatura e pela Proclamação da República. Então, em 1897, os estudantes da Faculdade de Direito da Bahia denunciaram as atrocidades ocorridas em Canudos. Já em 1901 surgiu a primeira entidade representativa dos estudantes, a Fundação da Federação de Estudantes Brasileiros.

Em 1914, estudantes participaram na Campanha Civilista de Rui Barbosa e na Campanha Nacionalista de Olavo Bilac. Em 1932, a morte de quatro estudantes inspirou a revolta que eclodiu na insurreição de São Paulo contra o Governo Central na Revolução Constitucionalista.

Em 1937, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), que representa os universitários. Em 1952, houve o primeiro Congresso Interamericano de Estudantes, no qual se organizou a campanha pela criação da Petrobrás – “O Petróleo é Nosso”.

Em 1963, havia o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE, com uma produção de peças teatrais e diversos outros tipos de eventos. Em 1964, o golpe militar derrubou o presidente da época e instituiu a ditadura no país, época em que os estudantes formavam uma resistência contra o regime com jornais clandestinos, músicas e manifestações.

Em 1968, morre um estudante assassinado por policiais no Rio de Janeiro. Em um congresso da UNE, estudantes discutiam a ditadura militar, quando foram presos. No final desse ano, foi decretado o Ato Institucional Número 5 que cassou a liberdade individual (AI-5).

Em 1979, associações estudantis começaram a ser liberadas para funcionamento. Acontece a primeira eleição por voto direto na história da UNE.

Em 1984, ocorre a campanha Diretas Já! com participação de estudantes, políticos e demais cidadãos para a volta das eleições diretas para presidente. No entanto, o que aconteceu foi a eleição indireta em 1985, cujo eleito foi Tancredo Neves, mas, na sequência, morreu sem ser empossado, sendo substituído por José Sarney.

Em 1985, o presidente José Sarney sancionou a a organização de entidades representativas estudantis, cujo Artigo 1º define o que se entenderia por Grêmios: “Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”.

Essa Lei ainda define o funcionamento dos Grêmios: “A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim [...]. A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral”.

Em 1990, o presidente Fernando Collor sancionou a Lei Nº 8.069 (BRASIL, 1990), definindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cujo artigo 53º, garante o direito dos estudantes de se organizarem por meio de entidades estudantis.

Em 1992, foi sancionada no estado de São Paulo a Lei Nº 7.844, regulamentando o direito à meia entrada para estudantes em shows em eventos culturais.

Ainda em 1992, manifestações nas ruas contra a corrupção no governo deram início ao movimento estudantil Caras Pintadas, conforme narrativa do Instituto Sou da Paz (2004). Na sequência, as denúncias públicas do irmão do presidente, Pedro Collor Mello, sobre o envolvimento Fernando em corrupção e desvio de dinheiro, resultaram em seu “Impeachment”, conclui o Instituto Sou da Paz (2004).

Em 2016, em função da reforma do ensino médio definida pelo governo federal, diversas escolas públicas de ensino médio foram invadidas e ocupadas por alunos em diferentes regiões do país (ESTADÃO, 2016a). Nesse mesmo ano, com a justificativa da merenda seca ou da falta de merenda, escolas técnicas paulistas da autarquia CEETEPS foram também ocupadas e depredadas por alunos. Nesse último movimento, ficou clara a necessidade de se estabelecer mais canais de comunicação entre a gestão escolar e os alunos, bem como fortalecer os instrumentos da gestão democrática previstos nas políticas públicas (ESTADÃO, 2016b).

Em 2017 e 2018, não houve acontecimentos significativos o suficiente para serem notícia em grandes jornais, porém, foram realizadas duas pesquisas referentes à gestão escolar democrática e ao Grêmio. Uma delas foi feita pela Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, nomeada de “Questionário de Gestão Democrática” (SÃO PAULO, 2017), do qual participaram 448.593 mil respondentes, sendo 320.290 alunos da rede estadual de ensino, que responderam presencialmente após a oficinas sobre gestão democrática.

A outra pesquisa foi feita pelo CEETEPS, nomeada “Nossa Escola em (Re) Construção” (CEETEPS, 2017), da qual, 26.953 respondentes pela internet, dois quais, 81% eram alunos das escolas técnicas.

Morina e Kanaane (2017) identificaram os principais pontos de interesse para o Grêmio em tais pesquisas, comparando-as com os resultados de aspectos similares em uma survey realizada em uma das escolas técnicas do CEETEPS afim de perceber possíveis diferenças nas representações sociais de temas como democraria, entre outros:

- No quesito “orgulho”, inexistente um consenso nas realidades pesquisadas: na Etec, 100% têm orgulho da escola em alguma medida; na Secretaria de Educação, esse item cai para 80%;
- No quesito “projeto pedagógico”, a expectativa de melhoria é maior na Etec do que nas escolas da Secretaria da Educação. Na Etec, 67% acreditam que o envolvimento de todos possa melhorar muito; na Secretaria de Educação, esse item cai para 48%;
- No quesito “motivação dos alunos”, a expectativa de melhoria da Etec excede a da Secretaria da Educação, o que leva a supor o fato de que estudar em período integral seja um desafio significativo, além da crença de que a gestão democrática resolverá todos os problemas. Na Etec, 78% acreditam que essa motivação possa melhorar muito, na Secretaria de Educação, o item corresponde a 60%;
- No quesito “preparação para a cidadania”, os dois resultados demonstram insatisfação, mas a criticidade é maior na Etec. Na Etec, 67% acreditam que essa preparação possa melhorar muito, Na Secretaria de Educação, o item indica 52%;
- No quesito “grêmio estudantil e participação”, observa-se um percentual maior nas escolas técnicas do CEETEPS do que nas escolas da Secretaria da Educação. Isso demonstra que o Grêmio tem uma credibilidade maior nas escolas técnicas, sendo, talvez, a entidade da comunidade escolar com maior potencial para subsidiar a construção da gestão democrática nesse caso. Nas escolas técnicas do CEETEPS, 67% reconhecem a existência do Grêmio e acham isso importante, na Secretaria de Educação, 42%.

Como se manifesta Moscovici (1978, 2017) em relação às pesquisas, quem responde às perguntas escolhe uma categoria de respostas, expressando, o seu desejo de ver as coisas tendo um destino conveniente e adequado para ele, buscando satisfazer à sua necessidade de coerência ou ao seu gosto pessoal. Afinal, as representações sociais são conjuntos dinâmicos, que produzem comportamentos e relações com o meio, sistemas com lógica e linguagem específicas, uma cadeia de desdobramentos que se apoia em valores e definições, que não são opinião ou imagem, mas teorias, ciências coletivas, focadas na interpretação e na elaboração da realidade, indo além do que é dado e classificado pela ciência ou pela filosofia. Portanto,

compreender o senso comum em dados contextos é fundamental para que se saiba do que se está falando.

O presente estudo fez investigações mais aprofundadas em relação à representação social de Grêmios, de gestão escolar democrática, bem como de Liderança, afim de melhor compreender os fenômenos envolvidos.

1.5.2 Conceitos de Grêmios Estudantis

O conceito de Grêmios muda de acordo com a instituição que o divulga. A União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES, 2014), por exemplo, descreve o objetivo e a atuação dessa entidade de modo a destacar que se trata de um direito, explicitando sua independência e seu poder de modo bastante incisivo, dirigindo-se diretamente ao aluno e afirmando que se trata do melhor modo de evidenciar para professores e direção que os alunos estão organizados, têm foco e determinação. Afirma ainda que o Grêmios é o meio de participação democrática das decisões escolares, que a escola precisa ser “legal”, subentendendo-se, portanto, que certamente ela seria “chata”. Diz ainda que essa participação teria como destino lutas e vitórias.

Percebe-se que a abordagem da UBES é especificamente para os estudantes, reforçando o conceito de Grêmios como entidade autônoma com uma postura reivindicativa e questionadora, quase uma oposição à direção escolar, ao mencionar expressões como “luta” e “vitória”, “mostrar aos professores e à direção que os estudantes estão organizados” - como se as duas entidades tivessem interesses opostos – Grêmios e direção. Não são mencionadas atividades específicas destinadas ao Grêmios a não ser a organização, a luta e o pensar “lá na frente” – numa relação de competição dirigindo-se aos estudantes.

Já o Instituto Sou da Paz, no Caderno Grêmios em Forma (2004) se dirige à equipe de gestão da escola, incluindo a figura dos pais, apontando mais o caráter mais formativo do que reivindicativo do Grêmios, porém pontuando que os estudantes também definem as regras da escola. Em seu discurso, afirmam que o Grêmios é uma organização dos interesses dos alunos, permitindo que discutam, formulem e reforcem ações na escola e na comunidade. Afirma também que o Grêmios é aprendizagem, cidadania e luta por direitos, e que entre seus objetivos estão o aumento da participação dos estudantes nas ações escolares voltadas para o esporte e para a cultura, desenvolvendo voz ativa e participação de pais, funcionários, professores e

equipe de gestão, incluindo a definição de regras enquanto acordo de convivência (SOU DA PAZ, 2004).

Percebe-se que a abordagem do Instituto sou da Paz vê o Grêmio como parte integrante da comunidade escolar, lado a lado com outras entidades, inclusive com a direção da escola e com os pais dos alunos, propondo aprendizado e atividades específicas, passando portanto pela educação não formal com agentes mediadores que fazem parte da estrutura hierárquica da escola - numa relação de cooperação dirigindo-se à equipe de gestão escolar.

Na mesma linha, a Secretaria de Educação do Estado Paraná (2017) por exemplo, explica, em seu site, não só o funcionamento do Grêmio, mas o objetivo final de se estimular a criação de uma entidade como essa na comunidade escolar, sendo a principal representação dos estudantes, também se dirigindo à equipe de gestão e parafraseando as políticas públicas a respeito desse assunto, porém estimulando os estudantes a defenderem seus interesses e direitos, tendo a oportunidade de aprendizado, não ficando claro se seria caso de educação informal ou não formal. Além disso, o texto chama a atenção da direção das escolas ao dizer que o Grêmio deve ser estimulado, pois será o “apoio” para a direção numa “gestão colegiada” – numa relação de cooperação, mas dirigindo-se aos estudantes.

Em artigo da Revista Ciências da Educação Unisal - Ufscar, Moura (2010) conceitua e explicita a função do Grêmio como instrumento de participação do aluno na gestão da escola, de formação, de exercício da coletividade e da cidadania, dirigindo-se apenas ao contexto acadêmico e a pesquisadores, reforçando a institucionalização da iniciativa de estimular a formação de Grêmios pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Utiliza as expressões “espaço de exercício da cidadania” e “ferramenta pedagógica” para se referir ao Grêmio – evidenciando que o único objetivo é a educação não formal. Destaca e valoriza ainda os “atributos coletivos” comparativamente a “valores individuais”, reforçando o caráter puramente formativo dos Grêmios. Não se denota nem cooperação e nem competição na postura dos estudantes, apenas aprendizado.

O site Estudante Net (2017), feito por estudantes de Brasília com apoio da Federação de Estudantes Universitários de Brasília e Entorno – FEUBE e da União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Brasília – UMESB, explica o que é e como funciona um Grêmio de modo bastante peculiar, chamando-o de sindicato nas escolas, entidade autônoma na qual se organizam eventos e os famosos jornaizinhos escolares, fazendo isso de modo bastante incisivo, semelhante a UBES, porém com veemência muito maior, ressaltando sua função reivindicativa e totalmente contrária às coisas supostamente erradas na escola.

O referido site explica que o Grêmio seria semelhante a um “sindicato” nas escolas e, por meio dele, os estudantes poderia organizar eventos esportivos, cursos, além dos “famosos jornaizinhos escolares”. Sendo um sindicato com eventos esportivos e culturais, o foco seriam as reivindicações para melhorar a escola. Reforçam também que o Grêmio seria um órgão totalmente independente, o que incluiria suas eleições e que seu objetivo seria lutar “contra as coisas erradas na escola”, além de ser a voz do aluno até mesmo no Ministério da Educação. Portanto, a proposta é uma relação de oposição à equipe de gestão escolar e a toda estrutura hierárquica das escolas públicas até chegar ao governo federal. Como os responsáveis são de Brasília, isso é bastante acessível. Consequentemente, o discurso é dirigido apenas aos estudantes.

Portanto, as instituições que se dirigem às equipes de gestão e aos diretores das escolas se empenham em convencê-los e principalmente em não os assustá-los em relação ao papel do Grêmio, vendo-o como um parceiro na melhoria da qualidade da educação, semeando paulatinamente a gestão participativa, contribuindo para a formação de uma postura cidadã dos adolescentes brasileiros. Já as instituições que se dirigem apenas aos estudantes se empenham em convencê-los de que há uma luta a ser travada, direitos a serem conquistados, pautando-se na mobilização política. Portanto, há evidente polaridade nos posicionamentos, o que é significativo enquanto item que foi observado nas referências dos Grêmios nas escolas técnicas a serem visitadas.

Isso será considerado na observação do contexto da construção da gestão democrática dentro das escolas técnicas a serem visitadas, porém sem ignorar a história dos movimentos estudantis no Brasil iniciados há mais de 300 anos, a fim de observar o processo de educação não formal, agentes mediadores e o desenvolvimento de competências ligadas à Liderança.

A educação não formal (GOHN, 2006a) tem como visão a formação ampla, portanto, a formação integral das pessoas, tendo um caráter humanista com uma intencionalidade em seus processos e espaços, o que não descarta a superação de uma condição social e econômica restrita, bem como o destaque no mercado de trabalho e nas oportunidades de crescimento frente ao desenvolvimento de competências ao liderar um Grêmio no contexto da gestão democrática escolar e sua rede de relações na comunidade escolar.

Esse preceito aparentemente permeia entidades que integram a gestão escolar, indo além do Grêmio, tais como a APM – que reúne pais, professores e alunos e o Conselho Escolar e agrega a equipe de gestão escolar, professores, representantes da comunidade e do poder público, entre outros.

Nesse aspecto, o CEETEPS empenha-se em observar e estimular institucionalmente as atividades dessas entidades, a exemplo de ações como a capacitação - via ensino à distância - de orientadores educacionais para apoiar Grêmios, promovida por meio de uma Comissão de Gestão Participativa (CEETEPS, 2016).

1.5.3 Sistema Bem-Te-Vi do CEETEPS e os Grêmios nas unidades

O CEETEPS, além de 68 faculdades tecnológicas, possui 221 escolas técnicas (CEETEPS, 2018b), por isso, um de seus desafios é dar transparência e acompanhamento às instituições auxiliares que compõem a gestão escolar, constituída pelo Grêmio, APM, Conselho Escolar – entidades previstas no PNE (2014), além de outras como Cooperativa-Escola e CIPA-Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

As instituições auxiliares são entidades que se planejam anualmente (CEETEPS, 2018a), compondo também o PPG-Plano Plurianual de Gestão, o que inclui o PPP-Projeto Político Pedagógico, ambos específicos de cada escola técnica, reunindo projetos que direcionam o trabalho da unidade.

Para registrar essas instituições auxiliares, foi criada uma plataforma digital – Avis (CEETEPS, 2018a), em que, além de outras informações, inclui o sistema Bem-te-vi, criado em 2014, o qual disponibiliza a situação do Grêmio de cada escola técnica – ativo ou inativo, nome dado pelo aluno, data de início – informações essas que são inseridas pelos respectivos gestores das unidades.

Para que se tenha um panorama do CEETEPS em relação aos Grêmios nas escolas técnicas, o sistema Bem-Te-Vi informa que, das 221 escolas técnicas existentes na autarquia, distribuídas em 300 cidades do estado de São Paulo, 36 informam possuir Grêmios inativos (16%) e 185, ativos (84%). No entanto, apenas 0,04% dos gestores das escolas técnicas atualizaram seus dados no ano de 2018 no referido sistema.

Nesse sentido, ressalte-se novamente que educação não formal (GOHN, 2006a) leva a uma formação ampla e integral das pessoas, tendo um caráter humanista com uma intencionalidade em seus processos e espaços, sem descartar a superação de condição social e o destaque no mercado de trabalho por meio desenvolvimento de competências ao liderar um Grêmio.

1.6 Competência

O conceito de competência surgiu efetivamente pela primeira vez, com a abrangência e o uso que o tornou conhecido no mundo, em atividades de Recursos Humanos desenvolvidas pelo psicólogo americano David McClelland (1973). Ele propôs o uso de “testes de competência” substituindo os testes de QI - Quociente de Inteligência em processos seletivos de contratação de profissionais no artigo “Testing for Competence Rather than for Intelligence”. Sua fundamentação foi de que testes de inteligência não têm eficácia suficiente para antecipar o bom desempenho profissional.

Neste estudo, o conceito básico de competência utilizado foi o apresentado pelo Ministério da Educação (MEC, 2000) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, porém com subsídio dos demais estudiosos mencionados neste tópico à medida em que abordamos a Liderança e seu processo de desenvolvimento em jovens que integram ou integraram a diretoria dos Grêmios das escolas técnicas a visitadas.

A educação profissional foi concebida pelo MEC (2000) sob um novo paradigma educacional, respondendo à demanda da nova concepção que a “laborabilidade” ou a “trabalhabilidade” assumiu – o que atualmente se chama empregabilidade. Por isso, o foco da educação profissional transferiu-se dos conteúdos para as competências, ou seja, do ensino para a aprendizagem dos alunos. Com isso, os métodos deixaram de ser coadjuvantes para se tornarem protagonistas no processo educacional - o próprio exercício das competências.

O sistema educacional brasileiro reagiu às novas tendências, em educação e no mercado de trabalho, publicando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, para orientar os currículos das equipes de entidades educacionais que atuassem na educação profissional de nível técnico. Nessas diretrizes, o currículo se tornou um conjunto de situações-meio, adaptado para cada realidade, com o claro fim de desenvolver competências definidas para cada segmento profissional.

Na perspectiva do MEC (2000), o termo competência se refere às ações e às operações mentais, articuladas aos conhecimentos (saber), às habilidades (saber-fazer) e aos valores e atitudes (saber-ser), construídos articuladamente nas experiências profissionais nos critérios de qualidade de produção ou de prestação de serviço de um segmento de atuação. Portanto, o exercício da competência inclui saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos; de modo a alocar tais saberes como recursos, por meio de esquemas mentais com eficiência e eficácia.

Quadro 2: Conceito de Competência utilizado pelo MEC



Fonte: MEC (2000)

Com foco em competências, segundo o MEC (2000), a educação profissional acontece com base em um conjunto de problemas e projetos para que os alunos desenvolvam ações de fato resolutoras, o que abrange a pesquisa e o estudo de conteúdos reunidos em disciplinas e outras formas de organização. Nessa concepção, o currículo é formado por um eixo de projetos, problemas e desafios, com simulações e com situações reais. Tal eixo é definido tendo como ponto de partida as propostas dos professores e a discussão dessas com os alunos. Outras ações convergem para esse eixo, tais como a apropriação de conteúdos de suporte para os projetos, assim como a respectiva avaliação e assessoria.

Numa abordagem semelhante, a União Europeia (EURYDICE, 2002,p.12) publicou “As competências-chave”, elaboradas por Eurydice - Rede Europeia de Informação em Educação, falando de um grupo de competências genéricas, entendidas também como independentes ou transversais. Essas, embora sem ligação com disciplinas determinadas, entrariam em muitos conteúdos e situações.

Entre essas competências-chave (EURYDICE, 2002), está justamente a Liderança, ao lado da criatividade, da motivação, do raciocínio, da resolução de problemas e do trabalho em equipe, por exemplo. Tais competências-chave são concebidas como fundamentais para o alcance de uma vida pessoal de sucesso e para o bom funcionamento da sociedade.

Rabaglio (2006) e o Instituto Brasileiro de Coaching (IBC, 2017), por exemplo, empregam o conceito de competência com grande aderência no escopo da gestão de pessoas nas organizações, fazendo referência a competências técnicas e comportamentais. As competências técnicas seriam as adquiridas pela formação acadêmica, treinamentos,

experiências e outros. Exemplos de competências técnicas seriam: fazer orçamento, utilizar tabela dinâmica, desenvolver ilustração para periódico, fazer cotação de preço de fornecedores, etc. As competências comportamentais seriam as obtidas por meio do autoconhecimento, isso inclui o conhecimento de suas próprias competências, defasagens e potenciais, forças e fraquezas. As competências comportamentais mais valorizadas pelo mercado segundo o IBC: Liderança, automotivação, trabalho em equipe, criatividade, comunicação efetiva, capacidade de negociação, adaptabilidade, busca por conhecimentos, bom humor, relacionamento interpessoal.

Embora a psicologia organizacional tenha o pleno mérito da criação, desenvolvimento e efetiva aplicação prática do conceito de competência, a educação tem se apropriado de modo significativo do conceito, aplicando-o de modo sistematizado, inclusive em suas políticas públicas de modo significativo.

Exemplo disso é o que diz Zabala (2010). Ele afirma que competência é aquilo que um aluno precisa para solucionar problemas. Sendo assim, a competência pressupõe uma intervenção – que deu certo - constituída de ações mobilizadoras que incluem elementos conceituais, procedimentais e atitudinais de modo articulado. Anteriormente, Zabala (1998) colocara os elementos conceituais da competência como procedimentais - conjuntos de ações ordenadas com uma finalidade; e 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, o que remete ao contexto do exercício da Liderança.

Outro exemplo é Sacristán (2011), o qual considera importante a criação de projetos globais capazes de desenvolver pessoas autônomas, autossuficientes, responsáveis, solidárias, em que a personalidade de cada um, sua liberdade e sua opinião sejam recebidas com consideração e que o bom relacionamento interpessoal seja aprendido. Ele pede também a estruturação de formas de auditoria dos processos educativos, a fim de que estudantes possam crescer em termos de capacidade, o que deve incluir a todos com suas potencialidades. Ele pede ainda que o discurso da cidadania seja um consenso entre os educadores de todos os componentes curriculares. Sacristán (2013) posteriormente ressalva que o conceito de competência nas escolas foi incorporado de forma vertical por meio de leis e decretos. Para ele haveria duas visões de competência: para uns, seria a forma de criar pessoas mais eficientes, adaptáveis e preparadas para os mercados competitivos que se modificam rapidamente; para outros, seria uma forma de adestramento, submissão da educação às demandas do mercado.

Há todo um esforço dos especialistas em educação em incorporar o conceito de competência, tal como se observa, por exemplo, no trabalho de Machado (2012), o qual afirma que competência é a capacidade de mobilizar o que se sabe para se realizar o que se projeta, só se é competente junto com os outros. Além disso, para ele, a competência tem três aspectos fundamentais: pessoalidade (humanidade), ambientação (contexto) e mobilização (ação). Ele diz ainda que os eixos de competência nas escolas são: expressão (compreensão), argumentação (decisão), concretização (extrapolação).

Capano e Steffen (2012), em um artigo sobre a evolução do termo competência, explicam esse se origina do latim “competentia”, que advém de proporção ou justa relação, significando aptidão e credibilidade que se tem para analisar ou solucionar um problema. Segundo eles, o uso do termo teria iniciado no século XV na França, definindo a legitimidade e a autoridade de órgãos como os tribunais. Dizem também que, no século XVIII, o uso da palavra competência passaria a incluir as pessoas, caracterizando-as por sua capacidade e sua experiência.

Marinho-Araújo e Almeida (2016), assim como Santos (2017), veem a competência como produto da mobilização intencional de recursos próprios em uma situação, portanto, suscetível ao seu desenvolvimento. Essas autoras identificam tais recursos como sendo conhecimentos, comportamentos, afetos, valores, processos psicológicos, decisões éticas e estéticas – dando espaço para o desenvolvimento de competências transversais. Tal abordagem alinha-se com a visão da União Europeia (EURYDICE, 2002), que denomina essas competências transversais como competências-chave no planejamento educacional daqueles países, permeando conteúdos e situações.

Ainda no contexto educacional, na introdução à obra de Zanona (2016), Helena Gemignani Peterossi afirma que a competência integrou e ampliou os currículos em educação de forma a absorver a necessidade de mais qualidade e superação num contexto em que os conteúdos são considerados pouco funcionais. Ela afirma também que é eficaz como meio de explicitação do perfil dos alunos que já se formaram, tornando possível o diálogo a respeito de como o aluno pode e deve ter uma formação e avaliação do processo.

A própria Zanona (2016) afirma que o conceito de competência pode ser uma chance para mudar os sistemas educacionais tradicionais baseados em conteúdo, buscando um sistema mais eficiente, justo, democrático e inclusivo – relacionando o conceito da competência com a questão da democracia. A autora concluiu que em seu estudo de caso com uma escola técnica existe mobilização no que se refere às competências, o que pode ser observado nos documentos

legais que são flexíveis e apresentam um novo foco do ensino-aprendizagem, permitindo interações e inovações. Além disso, ela afirma que os currículos têm sido reelaborados nas escolas técnicas para as competências e que há investimentos neste sentido, tendo elas autonomia para modificar seus planos de trabalho. Ao final, conclui que a manutenção do modelo atual de escola, que se prende à estratégia dos conteúdos e não das competências, é motivada pela limitação de tempo, pelo apego à ordem e à disciplina, pelo planejamento desarticulado e pelo compromisso com os testes externos, tais como os exames vestibulares para as universidades.

Somando-se a esses estudos na área da educação, o contexto empresarial se manteve apresentando considerações significativas acerca de competência. Nesse sentido, Perseguino (2017) em seu percurso de mapeamento de competências com foco na gestão estratégica de pessoas, observando o mesmo que Rabaglio (2006), IBC (2017) e Bispo (2005), ou seja, que as competências abarcam tanto elementos técnicos, quanto psicossociais; e que as questões individuais, grupais e organizacionais as impactam, sendo influenciados pela interação com o ambiente, o que inclui o contexto social e organizacional. Portanto, para a autora, a competência possui um caráter cultural, social e relacional. Há pertinência em tal afirmação também no contexto da gestão escolar democrática e no desenvolvimento das competências de Liderança por meio da participação do Grêmio.

Assim como Perseguino (2017), Silveira (2017) identifica a intensidade dos relacionamentos interpessoais no desenvolvimento das atividades e das próprias competências e da construção de significado nesse processo de vir a ser uma agregação de valor pessoal. Portanto, para essas autoras, é necessário considerar o aspecto subjetivo pessoa envolvida e articular ações para que se estabeleça relações positivas entre ele, o ambiente e o grupo nessa construção de significado que viabiliza o desenvolvimento de competências.

No contexto específico da educação profissional, Santos (2017) pontua que competência é o produto de uma situação em que os conteúdos são colocados na prática de um contexto real, na qual a pessoa mobiliza tudo que dispõe para solucionar o problema – em linha com Zabala (2010, 1998). Para a autora, a competência é um potencial amplo, que, para apresentar resultado, precisa fazer conexão, avaliar, interpolar conhecimentos diversos para compreender e intervir criticamente em uma situação. A persistência da autora no pré-requisito da situação para o desenvolvimento da competência aproxima-se do processo da educação não formal descrita e abrangentemente exemplificada por Gohn (2006a, 2006b, 2009, 2011, 2014) – tal como a situação de vivenciar um Grêmio.

Ainda no contexto empresarial, Schmidmeier e Takahashi (2018), assim como Perseguino (2017), Silveira (2017) e Santos (2017), percebem o desenvolvimento das competências por meio da interação social, mas acrescentam a importância de se considerar a relevância dos elementos culturais nos relacionamentos, reconhecendo a existência de um paradigma emergente – o da competência intercultural, quando se fala de grupos multiculturais, pessoas de origens diversas em interação, desenvolvendo novas competências que contribuem para o pensar e o agir ao se lidar com a diversidade e com o desconhecido.

O conceito básico de competência utilizado foi o apresentado pelo Ministério da Educação (MEC, 2000).

1.7 Liderança

Entende-se que a função social da educação inclui também o desenvolvimento de Lideranças. Tal entendimento fundamenta-se em estudos como os de Zabala (1998), o qual afirma que a função social da educação é ampliar as perspectivas de vida dos alunos, as quais são variáveis. Isso implica na observação de todas as capacidades deles, 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 autor diz ainda que não existe uma fórmula para que a educação se cumpra, mas seu destino é inevitável: melhorar a prática por meio de uma verdadeira reflexão contínua sobre ela, garantindo coerência entre a intenção e o saber do professor.

A partir disso, entende-se que, se é esperado o desenvolvimento dos jovens enquanto cidadãos participativos e conscientes de seu protagonismo ou... de profissionais que venham a se destacar e a exercer Liderança nas empresas em que atuarem, sendo protagonistas em suas áreas profissionais, tem de ser repensada a educação formal, a educação informal e também a educação não formal, oportunizada, por exemplo, por entidades que integram a comunidade escolar, tais como o Grêmios, para que passe a existir alguma perspectiva de mudança.

No âmbito da educação formal, pode-se observar as considerações do próprio Zabala (1998), nas quais pontua que educar significa formar cidadãos. Cidadãos que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Ele afirma ainda que as escolas são locais para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais – justamente onde nasce e cresce a

Liderança. Ele afirma também que a capacidade de uma pessoa de se relacionar se desenvolve por meio de experiências e que caberia aos professores compreender a influência que tais experiências exercem, intervindo para que de fato sejam aproveitadas como instrumentos de desenvolvimento.

Rodríguez (2013) também vê a Liderança no contexto das competências-chave promovidas pela União Europeia (EURYDICE, 2002) e a conceitua inicialmente como: a capacidade de combinar vontades para alcançar um objetivo comum. Situa o desenvolvimento da Liderança como algo que afeta todas as relações sociais, incluindo amizades, a prática de esporte, os contextos escolar, profissional, social e político. Ele afirma que, 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, entre as muitas teorias a respeito elaboradas nos últimos anos - segundo o autor, há dezenas de autores que afirmam: falar de Liderança é falar de um conjunto de competências que podem ser desenvolvidas por qualquer pessoa. Entende-se a Liderança de fato como um conjunto de competências, as quais foram elencadas e averiguadas junto aos sujeitos de pesquisa.

Considerando a Liderança um conjunto de competências, segundo o autor, a personalidade não seria o único fator a definir um líder, pois uma pessoa pode se tornar líder simplesmente por estar no lugar e na hora certa, além de outros elementos tais como idade, educação, experiência ou origem familiar. 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. Essa abrangência supera as aparentes conceituações antagônicas ao se comparar tais autores.

O uso que se faz da liberdade condiciona o tipo de Liderança que se consegue exercer. Esse processo, na visão do mesmo autor, seria algo dinâmico e ligado essencialmente ao comportamento de cada um nas áreas e situações em que se atua, obtendo ou não o reconhecimento no dia a dia. Portanto, entende-se que o nível de liberdade na escola, na sala de aula, nas atividades e projetos propostos no ensino regular limita ou expande o desenvolvimento da Liderança, o que evidencia a relevância da educação formal no desenvolvimento das respectivas competências.

No âmbito da educação informal, o autor afirma que a família faz a contribuição mais significativa para a formação de Lideranças – o que se entende como educação informal. No entanto admite que a educação formal tem um caráter complementar importante, pois educa a inteligência e a vontade. No âmbito da educação formal, a escola pode judar 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 ética e da integridade.

O desenvolvimento global do aluno pode ocorrer a partir do ensino de qualquer conteúdo curricular, desde que os professores aproveitem as oportunidades, buscando exemplos do que significa ter uma vida boa, ter autonomia e um forte caráter moral ao explorar respostas de perguntas sobre a existência humana e objetivo da vida. Nesse sentido, o exemplo de vida dos professores é fundamental como referência de alto padrão moral para os alunos, os quais também tentam 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.

Ou seja, a forma usada para ensinar o conteúdo deve incluir uma ajuda contínua para que os alunos escolham o bem, a autodisciplina, a perseverança, a responsabilidade, o companheirismo, o protagonismo e a Liderança, etc. De modo que, ao avaliá-los, os professores devem considerar não somente os resultados, mas os meios pelos quais esses foram obtidos – o que daria a coerência e a aplicabilidade que faltam ao conteúdo e à própria vida escolar, evidenciando o foco de fato em competências, conforme anunciado pelo MEC (2000) para a educação profissional.

De acordo com Kanaane (2017), o conceito de Liderança foi modificado pelas grandes guerras mundiais do século XX, assim como os costumes e os valores. Por isso, a Liderança esteve associada à força, ao mando e à dominação. Ele afirma ainda que, mesmo no meio organizacional, seriam visíveis as limitações dos estilos de Liderança que defendem e anunciam a gestão participativa e democrática, no entanto, tanto que a prática tem desmentido esse discurso. Nesse sentido, desde 1980, o que ele tem visto são paradigmas tayloristas, inibindo o desenvolvimento do potencial humano.

Data dessa época, a classificação tradicional de Liderança que enumera a autocracia, o liberalismo e a democracia, de acordo com a sociedade e as culturas regionais. Nessa direção, Maximiano (2010) acrescenta duas disfunções ou extremos de autocracia e de democracia - tirania e demagogia - respectivamente.

Além dessa classificação, alguns dos conceitos tradicionais, elencados por Kanaane (2017), descrevem a Liderança como a capacidade de influenciar pessoas a trabalhar com entusiasmo, a fim de atingir os objetivos definidos para o bem de todos (COVEY, 2004); a capacidade de identificar e satisfazer as necessidades legítimas de seus liderados e remover

todas as barreiras para que possam atingir seus objetivos (HUNTER, 2006); a capacidade de se relacionar e de ter credibilidade, sendo a Liderança algo que pode ser aprendido (LIMBERGER, 2007); a capacidade de se envolver e acreditar tão profundamente em sua visão que seu entusiasmo inspira outras pessoas (KOTTER, 2002); a capacidade de se expressar bem, de forma articulada (KOTTER, 2002); a capacidade de ter carisma (GRIFFIN e MOORHEAD, 2006).

Dentro das tendências contemporâneas de Liderança, o Coaching seria a abordagem recomendada por Kanaane (2017) para liderar no meio empresarial, sugerindo o abandono de visões antigas e a valorização do potencial humano e da motivação. Segundo ele, essa abordagem refere-se ao diálogo. A tendência é que os estilos de Liderança sofram mudanças profundas ao abandonar abordagens antigas e partir para a valorização do potencial humano.

O que significa ser líder? Essa é uma pergunta com muitas respostas e abordagens. Para Celi Langhi (2017), o conceito de Liderança é amplo – teorias situacionais, estilos de Liderança e abordagens emergentes. Após compilar diversos conceitos, a autora concluiu que o conceito de Liderança está em geral relacionado à influência de alguém sobre certos grupos a fim de que ações e realizações aconteçam segundo objetivos definidos anteriormente. Segundo ela, o conhecimento sobre tais conceitos e possibilidades é básico para quem deseja ou já é líder, pois assim poderá perceber seu próprio estilo e tendências, além de pontos para desenvolvimento.

Além de elencar os autores tradicionais, Langhi (2017) faz quadros que sintetizam objetivamente alguns conceitos, fazendo caracterizações e classificações significativas em relação ao tema Liderança. Uma delas é o detalhamento do processo de Liderança de Douglas McGregor que combina quatro elementos: as características do líder, as dos liderados, as da tarefa, as do contexto social, econômico e político.

Outra retomada conceitual da autora é a da teoria comportamental, a qual diz que o estilo de Liderança adotado indica que líder ele é e não seus traços de personalidade. Essa é uma mudança de paradigma significativa, pois a Liderança perde a posição de inata, sendo reconhecida como algo que pode ser aprendido. Tal posicionamento converge para identificar as contribuições do Grêmio para o desenvolvimento das competências de Liderança pelos alunos integrantes de sua gestão, no qual se considera que ocorra um aprendizado por meio da educação não formal.

Nessa teoria comportamental, são apresentadas três tendências: estilos clássicos de Liderança e os estudos de algumas universidades. Os da Universidade de Ohio indicaram duas

dimensões independentes do comportamento do líder - a estrutura de iniciação e consideração. Os estudos da Universidade de Michigan buscavam características de Liderança ligadas ao desempenho eficaz e identificaram duas dimensões de comportamento: orientação para o liderado e para a tarefa – semelhante à teoria do Grid Gerencial. Os escandinavos fundamentaram-se no conceito de que líderes eficazes devem estar em desenvolvimento, sendo direcionados para novas referências, desenvolvendo e concretizando inovações.

Langhi (2017) conclui como essencial que os líderes tenham contato com as teorias e abordagens de Liderança para que possam identificar seu estilo, suas inclinações, os aspectos a melhorar em seu comportamento para o alcance de resultados.

Um trabalho alinhado a essa orientação foi realizado por Castro e Maria (1998) com centenas de gerentes, com e sem equipes, em instituições financeiras como o Bradesco S.A., em que a pesquisadora teve a oportunidade de atuar como consultora e vivenciar tal experiência com a utilização do conceito de dominância cerebral e estilos motivacionais que interferem no modo como cada um lidera. Esse conceito foi utilizado primeiramente por William “Ned” Herrman (1990) com o objetivo de visualizar preferências no uso de aptidões cerebrais. Nesse modelo, Herrman diferencia quatro modelos de pensamento: controlador, relacional, experimental e analítico. Castro e Maria (1998) detalharam como esses modelos se aplicam ao exercício da Liderança, o que foi considerado na construção de um dos instrumentos (item 2.): controlador, relacional, analítico, experimental.

Em outra visão brasileira, Echevest (1999) reuniu pesquisa feita com 136 executivos de empresas na região Sul do Brasil e São Paulo, apontando 48 atributos típicos no universo explorado, dos quais 12 foram apontados como relevantes, listados aqui na sequência do mais para o menos importantes: integridade; visão estratégica; capacidade de Liderança; visão da empresa; capacidade de decisão; foco no resultado; ética no trato de questões profissionais e sociais; capacidade de negociação; motivação; coordenação de trabalhos em equipe; habilidade em relações interpessoais; atitude proativa.

Outra referência é Marvin Bower (1999) que propõe uma lista de atributos essenciais de um líder: confiabilidade (incluindo a integridade e a honestidade); justiça (igualdade, reciprocidade e imparcialidade), comportamento despretensioso; capacidade de ouvir; mente aberta, sensibilidade às pessoas (intuição, percepção e empatia); sensibilidade às situações; iniciativa; bom senso; liberalidade (ser tolerante a várias visões); flexibilidade e adaptabilidade; capacidade de tomar decisões precisas e oportunas; capacidade de motivar ou estimular a motivação; senso de urgência (uso do tempo para gerar vantagem).

Autores que não mencionam o termo atributos, mas sim competências são Sparrow e Bognanno que desenvolveram as “OPEN Competencies” (RIBEIRO e GUIMARÃES, 1999): “open thinking” – flexibilidade intelectual, mente aberta; “personal impact” – impacto pessoal, autoconfiança, disposição para a ação; “empowering” – autonomia, motivação, orientação para realizações e desenvolvimento; “networking” – orientação para o estabelecimento de redes de relacionamento e influências.

Outros autores que focam a Liderança em termos de competências são Coopers e Lybrand (1997), que elaboraram quatro categorias de competências que sobrepõem e se articulam entre si numa teia complexa: interacionais – capacidades interpessoais e de liderança; solução de problemas – capacidades de percepção, planejamento, organização e decisão; capacitação – capacidade de identificar a necessidade de mudança; comunicação – comunicar-se de forma eficiente e eficaz em diversas linguagens para alcançar os liderados.

Já Daniel Goleman (1999b) desenvolveu especificamente o conceito de competência emocional com base em seis dimensões da inteligência emocional na prática: autoconhecimento; autocontrole; motivação; empatia; sociabilidade; trabalho em equipe. Ele definiu essa competência como a capacidade desenvolvida a partir da inteligência emocional, resultante em alto desempenho nas atividades. Portanto, entende-se, que a competência emocional seria o modo como a pessoa gerencia a si mesma, seus relacionamentos dentro e fora dos grupos, sua capacidade de liderar e antecipar o futuro.

No mesmo sentido, Fela Moscovici (2000) destacou a relevância da competência interpessoal, incluindo a percepção precisa da interpessoalidade e suas variáveis; resolução dos problemas interpessoais sem regressões; viabilização da continuidade da interação e das atividades conjuntas. Para a autora, a percepção implica num longo processo de aprendizado: autopercepção, autoconscientização, autoaceitação e disponibilidade para receber “feedback” e o contato com o eu-cego. Já a resolução de problemas interpessoais inclui flexibilidade perceptiva comportamental, o que implica em ver vários ângulos da mesma situação e atuar de forma nova. Nesse contexto, cresce a criatividade, a melhoria e a inovação, utilizando-se também o “feedback” como instrumento para a construção de relacionamentos humanos autênticos.

Em um experimento da autora com 297 líderes e questionários de autoavaliação com 20 itens referentes às dimensões interpessoais, a autora identificou pontos fortes e fracos em relação à competência interpessoal. Os fortes foram: competição; independência; flexibilidade;

autoconfiança. Os fracos foram: reação a feedback; espontaneidade; lidar com conflito; resistência a estresse.

Mais uma perspectiva significativa sobre Liderança foi elaborada por Cecília Oderich (2006) em estudo de caso em três empresas ganhadoras do prêmio Top Ser Humano, promovido pela Associação Brasileira de Recursos Humanos do Rio Grande do Sul. Nessa pesquisa, algumas referências e as comparações entre os três casos foram retomadas justamente por mostrarem dados da realidade brasileira de maneira estruturada.

Oderich (2006) destaca conhecimentos, habilidade e atitudes – cuja integração é exatamente o que se entende por competência (MEC, 2000) – mais utilizadas pelos autores referendados em seus estudos de caso ao tratar de líderes formais em ordem de relevância: visão sistêmica e estratégica; domínio pessoal; capacidade de trabalhar em equipe; habilidades humanas e interculturais; criatividade; flexibilidade; inovação; ética; capacidade de aprender, liderar e educar – as quais foram adotadas como instrumentos de pesquisa.

Nas três empresas brasileiras pesquisadas por Oderich (2006), em seu estudo de caso, foi possível identificar as competências requeridas dos líderes formais:

- Semelhanças: negociação, visão sistêmica; visão do cliente, visão de processo, relacionamento interpessoal, criatividade, inovação, iniciativa, postura empreendedora, senso de propriedade, comunicação, autodesenvolvimento, aprendizagem contínua;
- Diferenças: tolerância ao estresse e à ambiguidade, criação de valor, Liderança de equipe, capacidade de decisão, foco no objetivo, postura ética, trabalho em equipe, garantia da operação, orientação para mudanças, responsabilidade pelos resultados, gerência de pessoas, integração entre as áreas, estratégia e ação.

A Liderança e suas competências, enquanto conceito polissêmico, é um dos aspectos mais observados e questionados neste estudo, estando previstas as contraposições e análises necessárias.

Capítulo 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa conta com 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).

De acordo com Triviños (2008), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta das informações e o pesquisador como instrumento básico e é descritiva. Diz ainda que esse tipo de pesquisador está interessado no processo, indo além dos resultados; costumam analisar as informações indutivamente, ou seja, observando um número de casos particulares para concluir uma verdade geral. Diz também que o significado é o ponto fundamental desse tipo de pesquisa. Isto é, tudo que foi observado e descrito possui uma significação relevante no estudo qualitativo.

2.1 Metodologia e Instrumentos

A dissertação tem caráter descritivo conforme a maioria das pesquisas no campo educacional, adotando as referências metodológicas de Triviños (2008), focando em características processo educativo não formal, em que estão inerentes as questões sociais.

Complementando a abordagem qualitativa, Sampieri, Collado e Lúcio (2013) discorrem sobre a questão das amostras utilizadas. Eles definem a amostra no processo qualitativo como pessoas, acontecimentos, comunidades e outros que são fontes de informações, não representativa estatisticamente da população estudada. No entanto eles recomendam três fatores que contribuem na definição no número de casos a pesquisar qualitativamente: a capacidade de operacionalizar a coleta de dados e sua análise; o entendimento do fenômeno até que se sature as categorias estudadas; a natureza do fenômeno em análise, considerando a frequência e a acessibilidade.

Considerando esses três fatores, esta pesquisa elegeu uma amostra por conveniência de sete escolas técnicas paulistas públicas da autarquia Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, localizada no estado de São Paulo, entidade em que a pesquisadora trabalha como professora desde fevereiro de 2015, atuando como orientadora educacional durante cerca de três anos.

Os Grêmios dessas escolas técnicas fazem parte de uma amostra de casos típicos, conforme descrevem Sampieri; Collado; Lucio (2013), para análise de valores, ritos e significados na linha fenomenológica. O fato de escolha da escola não foi a distância ou a facilidade de acesso, mas sim a existência do Grêmio constituído em primeiro lugar; a consolidação de um processo de construção da gestão democrática na unidade; um histórico com nível significativo de atuação e participação do Grêmio na gestão escolar; a abertura do diretor e do orientador educacional em participar da pesquisa.

O sistema Bem-Te-Vi do CEETEPS consolida algumas informações relativas especificamente aos Grêmios da autarquia. O acesso a esses e a outros dados, bem como às pessoas integrantes das unidades escolares do CEETEPS foram autorizados formalmente pela atual superintendente da autarquia, Laura Laganá (APÊNDICE A).

Outra fonte são os dados consolidados de pesquisas como as da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que já são de domínio público.

Além dos alunos em questão, integrantes da comunidade escolar, de modo representativo por meio do Grêmio, participaram das entrevistas os diretores e os orientadores educacionais das respectivas escolas técnicas.

As técnicas e instrumentos empregados foram entrevistas estruturadas, análise de documentos, pesquisas bibliográficas, sites e outros meios de comunicação. Tais entrevistas ocorreram durante as visitas às escolas com a mediação feita em geral pelo orientador educacional, o qual chamava os integrantes atuais do Grêmio e indicava ex-integrantes ainda presentes na escola ou egressos – sempre por solicitação e reiteração recorrente da pesquisadora.

A entrevista estruturada em geral foi realizada individualmente em 50% das situações com alunos, nas demais, pequenos grupos de dois a três deles simultaneamente – num total de 75 alunos pelo critério da disponibilidade no momento. No entanto, em 86% das escolas, absolutamente todos os integrantes do Grêmio participaram da pesquisa. Já 30% dos nove egressos foram entrevistados pessoalmente, os demais por meio de redes sociais como *Messenger* e *Whatsapp*. Além disso, 100% dos diretores e orientadores foram entrevistados pessoalmente e individualmente – 13 pessoas.

A documentação gerada pelo CEETEPS, bem como as escolas técnicas participantes da amostra de casos típicos, relativas à gestão participativa, também foram subsídio e objeto de

análise, tais como a análise documental do PPG-Plano Plurianual de Gestão e o PPP-Projeto Político-Pedagógico, entre outros.

Da mesma forma, o que acontece hoje no Brasil em relação à gestão democrática nas escolas, além de seu histórico e políticas públicas dentro das respectivas legislações foram subsídio para uma contextualização e reflexão sobre as entrevistas.

As entrevistas estruturadas nas escolas técnicas indicadas anteriormente tiveram como sujeitos de pesquisa os integrantes das chapas eleitas para dirigir os Grêmios, portanto cerca de dez alunos por unidade, incluindo egressos de gestões anteriores, chegando a 84 jovens a partir de 14 anos de idade, com as respectivas autorizações de seus pais se necessárias, participando, de ambos os sexos de diversos cursos técnicos. Também foram sujeitos de pesquisa os diretores e orientadores educacionais das respectivas escolas, totalizando 13 profissionais envolvidos diretamente com os Grêmios, pois um diretor não quis participar, restando apenas o orientador como representante da equipe de gestão. Ao final, foram 97 participantes.

Os dados de pesquisa foram analisados de acordo com os critérios:

- Questões fechadas ou objetivas – cálculo de frequência e percentual;
- Questões abertas ou dissertativas – análise de pontos-chave.

2.2 Escolas Técnicas Pesquisadas

Para que se descrevessem as características das sete escolas técnicas pesquisadas do CEETEPS, foram utilizados o PPG-Plano Plurianual de Gestão e o PPP-Projeto Político-Pedagógico, sendo denominadas nesta dissertação de acordo com a localização no estado de São Paulo:

- Escolas Técnicas da Capital de São Paulo;
- Escolas Técnicas da Região Metropolitana da Grande São Paulo;
- Escolas Técnicas do Interior de São Paulo.

Como PPG, foi adotado o conceito que consta no regimento comum das escolas técnicas do CEETEPS (2013), ou seja, a proposta de trabalho da Etec, na qual são explicitados valores e princípios pedagógicos, incluindo o PPP com seus objetivos definidos por meio da análise do contexto escolar e das aspirações da comunidade em relação à educação. Esse PPP tem vigência de cinco anos e replanejamento anual com a inclusão de novos projetos.

Como PPP, foi adotado o conceito empregado por Ilma Passos Veiga (2002), ou seja, uma ação intencional com um compromisso definido democraticamente, articulado aos interesses coletivos, visando a formação do cidadão responsável, crítico e criativo. Por isso, o PPP subentende que a organização do trabalho pedagógico tem dois patamares: a organização da escola e a organização da sala de aula e sua relação com o contexto social imediato.

2.2.1 Escolas Técnicas da Capital de São Paulo

- **Etec Capital 1:** Dados do PPG e do PPP (CEETEPS, 2017b):
 - Valores da escola técnica mencionados no PPG:
 - Respeito à autonomia;
 - Preservação da visão global;
 - Liberdade de expressão, diálogo constante;
 - Ambiente de interação, ética e cooperação;
 - Respeito às características da comunidade escolar;
 - Preservação da herança cultural, os valores e a integridade das informações;
 - PPP:
 - Gestão democrática consolidada e reconhecida;
 - Etim - a relação educador-educando, o amadurecimento dos alunos, a complexidade dos componentes técnicos e a organização do tempo;
 - Autonomia de gestão das duas classes descentralizadas que participam dos projetos e atividades que da sede, embora tenham públicos pulverizados e mais heterogêneos;
 - Sintonia das diferentes metodologias: Sociointeracionismo e Pesquisa-ação;
 - Proposta curricular formada pela ideia da organização por projetos de trabalho, com atuação conjunta de alunos e professores;
 - Estimulação de habilidades por meio da interdisciplinaridade;
 - Formação do pensamento crítico do aluno para o exercício para cidadania;
 - Formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos;
 - Construção da identidade.

- **Etec Capital 2:** Dados do PPG e do PPP (CEETEPS, 2018c):

- Valores da escola técnica mencionados no PPG:
 - Ética e cidadania;
 - Educação solidária;
 - Formação de cidadãos éticos e críticos para a sociedade;
 - Combate à intolerância e respeito mútuo;
 - Liberdade de expressão, diálogo constante;
- PPP:
 - Alcance da plenitude da gestão democrática com participação e diálogo de toda comunidade escolar;
 - Participação da comunidade escolar no processo decisório;
 - Clima de trabalho favorável à aproximação de todos os segmentos;
 - Construção de relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia;
 - Busca de uma proposta pedagógica para alcançar a excelência de ensino;
 - Trabalho interdisciplinar para a aprendizagem significativa do aluno;
 - Formação de cidadãos conscientes, responsáveis, críticos, solidários, que respeitem a diversidade, atuando individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir;
 - Estímulo da aprendizagem autônoma do aluno, transformando-o em um elemento provocador e protagonista de sua própria formação.

2.2.2 Escolas Técnicas da Região Metropolitana da Grande São Paulo

- **Etec Região Metropolitana 1:** Dados do PPG e do PPP (CEETEPS, 2018d):
 - Valores da escola técnica mencionados no PPG:
 - Cidadania plena, consciente e crítica, de uma forma autônoma;
 - Individualidade;
 - Respeito à diversidade (cultural, religiosa, política, de gênero e outras);
 - Valorização do meio ambiente;
 - Estímulo à cultura;
 - Incentivo à continuidade dos estudos.
 - PPP:

- Os princípios pedagógicos estão voltados para atender às necessidades dos alunos, procurando oferecer educação e formação, nas quais a individualidade e a cidadania sejam respeitadas e o conhecimento prévio seja valorizado, utilizando, como ferramentas didáticas, aulas teóricas e práticas, instrumentos diversificados de avaliação, trabalhos interdisciplinares e aulas diferenciadas, tais como: debates, seminários, discussões, mesa redonda e visitas técnicas.

- **Etec Região Metropolitana 2: Dados do PPG e do PPP (CEETEPS, 2018e):**
 - Valores da escola técnica mencionados no PPG:
 - Comunidade;
 - Integridade: honestidade e ética;
 - Objetividade, Planejamento e Flexibilidade;
 - Conhecimento;
 - Responsabilidade Socioambiental;
 - Compromisso.
 - PPP:
 - Resposta às transformações sociais, culturais, tecnológicas e ambientais da sociedade contemporânea;
 - Diálogo entre direção, professores, funcionários, alunos e comunidade;
 - Preparação para a cidadania;
 - Aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
 - Reconhecimento pela qualidade de ensino gratuito na região;
 - Cooperação, respeito, diálogo, democracia e responsabilidade;
 - Formação do aluno para a vida por meio de competências como informar-se, comunicar-se, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas, participar socialmente de forma responsável, ética e solidária, criticar e propor, aprendizado contínuo;
 - O aluno como protagonista na construção de conhecimentos significativos;
 - Reflexão sobre uma convivência harmoniosa com respeito mútuo;
 - Preservação e respeito à diversidade cultural da comunidade;
 - Interdisciplinaridade;
 - Valorização das produções individuais e coletivas - autoestima do aluno;
 - Incentivo à criatividade, despertando o prazer pelo fazer;

- Ações que estimulem a consciência socioambiental, buscando soluções;
 - Integração com a comunidade, trabalho coletivo e democrático.
- **Etec Região Metropolitana 3:** Dados do PPG e do PPP (CEETEPS, 2018f):
 - Valores da escola técnica mencionados no PPG:
 - Todas as ações da Unidade Escolar são pautadas na ética e na moral;
 - Formação do cidadão globalizado, participativo, colaborador e proativo;
 - Estímulo aos docentes e servidores administrativos a agirem assim.
 - PPP:
 - A escola enumera uma longa série de projetos escolares realizados e cita alguns desdobramentos para 2018.

2.2.3 Escolas Técnicas do Interior do Estado de São Paulo

- **Etec Interior 1:** Dados provenientes do PPG e do PPP (CEETEPS, 2018g):
 - Valores da escola técnica mencionados no PPG:
 - Formação para o protagonismo na sociedade;
 - Pleno exercício da cidadania;
 - Igualdade, liberdade, cooperação;
 - Respeito aos valores éticos e de acordo com as necessidades do mercado.
 - PPP:
 - Assegurar uma gestão participativa e democrática que expresse a necessidade de iniciativas da comunidade a partir de considerações referentes às relações interpessoais, à integração da família ao ambiente escolar, à função da escola e os envolvidos quanto ao papel que lhes cabe;
 - Construir uma prática coletiva que nos permita um trabalho efetivo de suporte à atuação da unidade;
 - Identificar os problemas a partir da realidade da escola e do contexto em que os mesmos se manifestam; promover a melhoria do nível de competência política e pedagógica da prática educativa;
 - Proporcionar aos alunos uma independência intelectual e intensificar a unidade entre as dimensões administrativa e pedagógica;

- A concretização da práxis pedagógica coletiva só será possível se a unidade estiver, durante o ano letivo, por meio de projetos multi e interdisciplinares.
- **Etec Interior 2:** Dados provenientes do PPG e do PPP (CEETEPS, 2018h):
 - Valores da escola técnica mencionados no PPG:
 - Ensino dinâmico e criativo com formação profunda e abrangente que propicie ao educando condições para fazer escolhas;
 - Valorização das iniciativas dos alunos;
 - Formação de cidadãos autônomos, interativos, influenciadores e críticos com capacidade de argumentação, incluindo consciência, responsabilidade e comprometimento com o meio ambiente e com a sustentabilidade do local;
 - Integração entre escola-família-sociedade, contribuindo de forma positiva para a gestão democrática da escola;
 - Formação técnica em que a ética pautar o reconhecimento e a utilização das novas tecnologias em prol de uma sociedade mais justa;
 - Promoção junto aos alunos de valores como igualdade, cooperação, solidariedade, liberdade, justiça, responsabilidade e cidadania.
 - PPP:
 - Ensino-aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências;
 - Leitura crítica da realidade e inclusão construtiva da sociedade da informação e do conhecimento;
 - A aprendizagem como processo de construção coletiva em situações e ambientes cooperativos;
 - Compartilhamento da responsabilidade do ensino-aprendizagem por professores e alunos;
 - Respeito à diversidade, valorização da subjetividade e da inclusão;
 - Ética de identidade, estética da sensibilidade e política da igualdade;
 - Autonomia e protagonismo na aprendizagem;
 - Contextualização do ensino-aprendizagem;
 - Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;
 - Problematização do conhecimento;
 - Trabalho por projeto no desenvolvimento e na avaliação do ensino-aprendizagem.

Capítulo 3. RESULTADOS E ANÁLISE - INTEGRANTES DE GRÊMIO

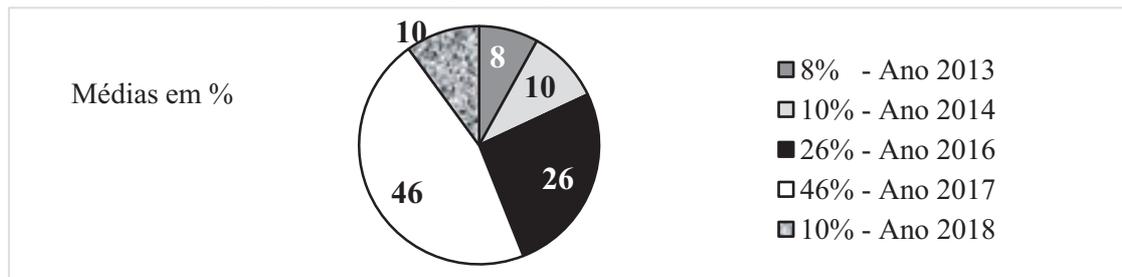
Nas escolas técnicas, foram pesquisados 75 alunos: 11 como ex-integrantes de Grêmios – entre 2016 e 2017; 64 como atuais integrantes - no ano de 2018. Também participaram nove egressos que o integraram entre 2013 a 2017, conforme o Quadro 3 e o Gráfico 1.

Quadro 3: Ano em que os Ex-Integrantes participaram do Grêmio

Em que ano ou período atuou no Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Ano 2013	0	0	20	0	0	33	0
Ano 2014	0	0	40	0	0	33	0
Ano 2016	100	20	20	0	0	0	40
Ano 2017	0	40	20	67	100	33	60
Ano 2018	0	40	0	33	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

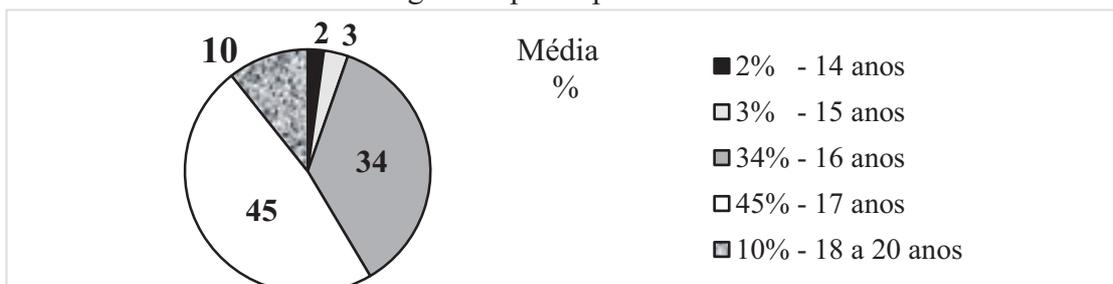
Gráfico 1: Ano em que os Ex-Integrantes participaram do Grêmio



Fonte: Dados de Pesquisa

Desse modo, foram 84 jovens sujeitos de pesquisa com idades entre 14 e 20 anos de idade (Gráfico 2), declarando-se 43% do gênero masculino e 57%, feminino. Esses participantes de Grêmios cursaram diversos cursos técnicos, sendo 86% Etim, 11%, ensino modular noturno e 3%, ensino médio. Suas características e percepções mensuradas objetivamente foram agrupadas, independentemente da Etec de origem de cada um, a fim de que se obtivesse uma visão geral dos resultados obtidos na pesquisa.

Gráfico 2: Idade de Alunos e Egressos participantes do Grêmio



Fonte: Dados de Pesquisa

Foram comparados os resultados das diferentes Etecs por meio das questões objetivas aplicadas aos alunos e egressos na pesquisa, sempre contrapondo as respostas dos ex-integrantes (egressos e alunos que já foram do Grêmio) e integrantes atuais (alunos participantes do Grêmio – segundo semestre de 2018).

Os percentuais de respostas foram separados por escola técnica visitada colocados lado a lado, num total de sete, as quais foram identificadas em Quadros e Gráficos comparativos com designações abreviadas. Na sequência, estão os itens em que cada Etec é detalhada e complementada com as questões abertas e/ou dissertativas que complementam as questões objetivas, cujos detalhes e transcrições de respostas dissertativas estão em CD-ROM-Apêndice:

- ✓ Cap 1 – Etec Capital 1;
- ✓ Cap 2 – Etec Capital 2;
- ✓ Metro 1 – Etec Região Metropolitana 1;
- ✓ Metro 2 – Etec Região Metropolitana 2;
- ✓ Metro 3 – Etec Região Metropolitana 3;
- ✓ Int 1 – Etec Interior 1;
- ✓ Int 2 – Etec Interior 2.

3.1 Percepção da Gestão Escolar Democrática

Consolidação da questão *Sua escola tem uma gestão democrática?* (Bloco “Democracia” - Questão 3) - Respostas em % de respondentes Etecs:

Quadro 4: Comparação - Ex-Integrantes – Gestão Escolar Democrática

Sua escola técnica tem uma gestão democrática?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Plenamente democrática	0	0	25	0	0	0	20
Parcialmente democrática	0	100	75	67	50	100	60
Há algumas ações	100	0	0	33	0	0	20
Não se percebem ações	0	0	0	0	50	0	0

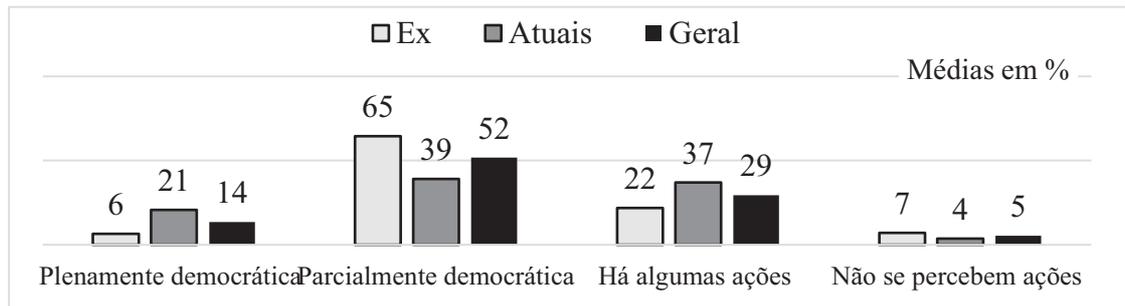
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 5: Comparação - Integrantes Atuais – Gestão Escolar Democrática

Sua escola técnica tem uma gestão democrática?	Cap 1	Cap 2	Metro1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Plenamente democrática	0	0	10	0	0	75	60
Parcialmente democrática	47	100	60	13	20	13	20
Há algumas ações	41	0	30	75	80	13	20
Não se percebem ações	12	0	0	13	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 3: Geral – Gestão Escolar Democrática



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Nas escolas técnicas, predomina a percepção de uma gestão escolar parcialmente democrática (65% - ex-integrantes e 39% - atuais – Gráfico 3). Portanto, o fato da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2004) afirmar que a gestão escolar democrática é um direito da sociedade e um dever de seus administradores, ainda merece a atenção nas Etecs.

Diante disso, os projetos político-pedagógicos (PPP) dessas Etecs (item 2.2), que apontam a importância da gestão escolar democrática e a reforçam por meio de valores como a formação da cidadania, da transparência, da comunicação e da participação, ressentem-se talvez de ações que deem maior visibilidade aos resultados dos respectivos esforços.

No entanto, é preciso destacar que as Etecs Interior 1 e 2, sob a ótica dos respondentes, apresentaram os respectivos percentuais enquanto gestão escolar plenamente democrática, 75% e 60% entre os integrantes atuais do Grêmio (ano de 2018).

Por outro lado, os respondentes das Etecs Região Metropolitana 2 e 3, com percentuais de 75% e 80% indicando “apenas algumas ações iniciadas” com foco na gestão democrática.

3.2 Aprendizado com o Grêmio Estudantil

Consolidação da questão *A gestão democrática e o Grêmio trouxeram aprendizado?* (Bloco “Democracia”- Questão 4) - Respostas em % de egressos e de alunos:

Quadro 6: Comparação - Ex-Integrantes – Aprendizado na Gestão Democrática

A gestão democrática e o Grêmio trouxeram aprendizado para você?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito aprendizado	0	100	100	33	50	100	80
Aprendizado Mediano	100	0	0	33	50	0	0
Algum aprendizado	0	0	0	33	0	0	20

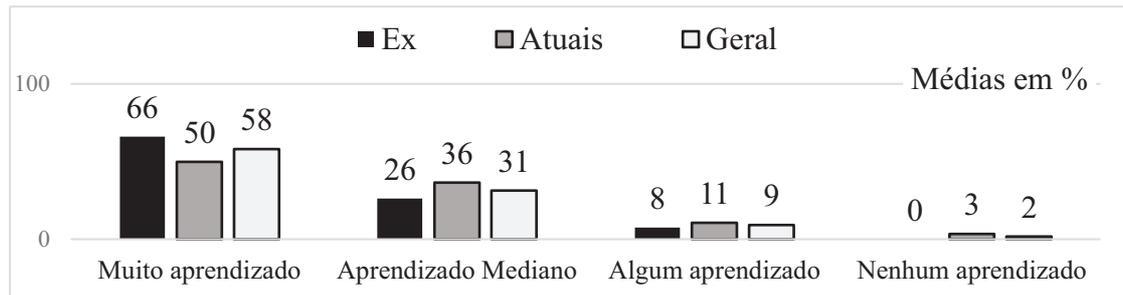
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 7: Comparação – Integrantes Atuais – Aprendizado na Gestão Democrática

A gestão democrática e o Grêmios trouxeram aprendizado para você?	Cap 1	Cap 2	Metro1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito aprendido	18	100	50	25	0	56	100
Aprendizado Mediano	24	0	50	63	80	38	0
Algum aprendizado	35	0	0	13	20	6	0
Nenhum aprendizado	24	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 4: Geral – Aprendizado na Gestão Democrática



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Nas sete escolas técnicas pesquisadas, predomina a percepção de alunos e egressos de que a gestão democrática e, especificamente o Grêmios, proporcionam muito aprendizado. Outro aspecto observável é que os ex-integrantes de Grêmios percebem com mais clareza essa experiência de muito aprendizado do que os integrantes atuais.

Dos 84 sujeitos de pesquisa, participantes do Grêmios, 100% são adolescentes. Considera-se, a partir dos dados levantados, que a plasticidade cerebral do adolescente talvez seja uma vantagem no desenvolvimento das competências de Liderança.

Enquanto processo disparador desse aprendizado nos adolescentes, tem-se a vivência nos Grêmios. Segundo os estudos de Gohn (2006a, 2006b, 2007, 2009, 2011, 2014) sobre a educação não formal, fica evidente que os Grêmios encaixam-se nessa categoria com diversas contribuições (item 1.1), tais como ajudar na construção do cidadão com direitos e deveres (GOHN, 2014), conforme se observa nas intenções dos projetos políticos-pedagógicos das escolas técnicas (item 2.2) – CEETEPS (2017b, 2018c, 2018d, 2018e, 2018f, 2018g, 2018h).

Tais evidências apontam que o PPP (Projeto Político-Pedagógico) de cada escola técnica pode ter um crescimento de efetividade caso se estimule os alunos a desenvolver projetos, a formar chapas de Grêmios e se valorize ainda mais as gestões de Grêmios constituídas.

3.3 Contribuição dos Colegiados para a Gestão Escolar Democrática

Consolidação da questão *Como foi a participação e a contribuição das pessoas na gestão escolar?* (Bloco “Democracia” - Questão 5) - Respostas em % de egressos e de alunos:

Quadro 8: Comparação - Ex-Integrantes – Contribuição do Conselho Escolar

Conselho Escolar - Contribuição com a gestão de sua escola técnica?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito ativo	0	50	50	33	50	50	50
Ativo	50	50	50	33	0	50	50
Reativo	50	0	0	33	0	0	0
Inativo	0	0	0	0	50	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 9: Comparação - Integrantes Atuais – Contribuição do Conselho Escolar

Conselho Escolar - Contribuição com a gestão de sua escola técnica?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito ativo	29	0	80	25	0	6	33
Ativo	29	67	10	25	40	50	50
Reativo	18	33	0	13	60	31	0
Inativo	12	0	0	38	0	6	17
Não respondeu	12	0	10	0	0	6	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 10: Comparação - Ex-Integrantes – Contribuição da APM

APM - Contribuição com a gestão de sua escola técnica?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito ativo	0	0	25	0	0	50	50
Ativo	50	50	50	33	50	0	0
Reativo	50	50	25	67	50	50	50

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 11: Comparação - Integrantes Atuais – Contribuição da APM

APM - Contribuição com a gestão de sua escola técnica?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito ativo	6	33	30	0	40	31	25
Ativo	41	33	20	25	40	25	25
Reativo	24	33	40	63	20	38	50
Inativo	18	0	0	13	0	0	0
Não respondeu	12	0	10	0	0	6	0

Fonte: Pesquisador

Quadro 12: Comparação - Ex-Integrantes – Contribuição dos Pais

Pais - Contribuição com a gestão de sua escola técnica?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito ativo	0	0	25	0	0	0	0
Ativo	50	0	25	67	50	50	50
Reativo	50	100	50	33	50	50	50

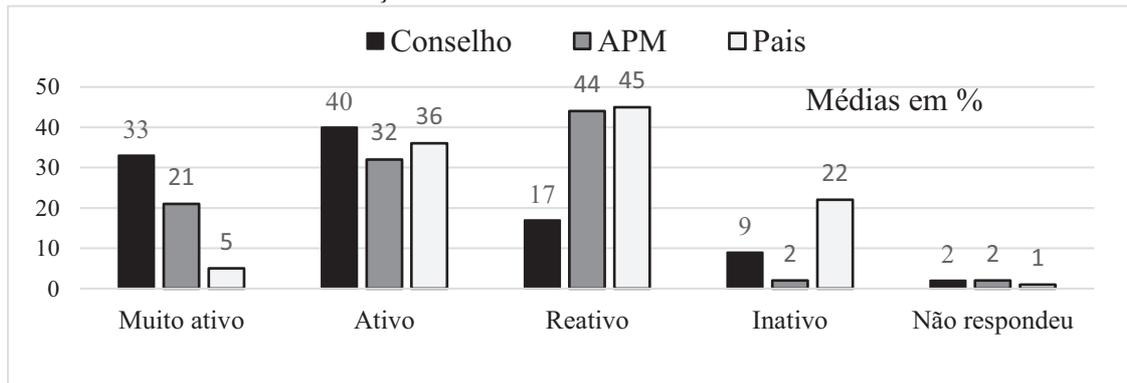
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 13: Comparação - Integrantes Atuais – Contribuição dos Pais

Pais - Contribuição com a gestão de sua escola técnica?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito ativo	6	0	10	25	0	6	0
Ativo	35	0	60	50	20	6	40
Reativo	24	67	20	25	20	69	20
Inativo	24	33	10	0	60	13	20
Não respondeu	12	0	0	0	0	6	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 5: Geral – Contribuição de cada entidade à Gestão Escolar



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A intenção dessa questão foi verificar a percepção dos integrantes do Grêmio em relação à contribuição das entidades que compõem a comunidade escolar. A importância refere-se a uma das estratégias mencionadas pelo PNE-Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que é o fomento de Grêmios e grupos de pais em articulação com o conselho escolar (item 1.3).

O PNE aborda a participação ampla da comunidade escolar na elaboração dos projetos político-pedagógicos e currículo, planos de gestão e regimento. Segundo essa estratégia, é essencial a inclusão dos pais no processo de avaliação de professores e do diretor (BRASIL, 2014).

Tal participação das entidades da comunidade escolar pode ser observada na Etec Região Metropolitana 1, em relação ao conselho escolar, que nela aparece como muito ativo

para 80% dos respondentes. Nas demais escolas técnicas, essa entidade apresenta alguma contribuição, embora seja percebida como muito ativa para 50% desses em algumas unidades.

No entanto, tanto o conselho escolar quanto a APM e os pais são percebidos com níveis de atividade que não correspondem ao nível de gestão escolar parcialmente democrática apontado no Gráfico 3, contrariando os resultados do Gráfico 5. Por isso, é improvável que com entidades da comunidade escolar talvez esvaziadas de sua missão de participar e contribuir, tenha-se uma gestão escolar democrática efetiva como preveem as políticas públicas de educação no país (item 1.3), fazendo com que a missão dos integrantes das diretorias de Grêmios se torne maior à medida em que seus movimentos são os únicos percebidos no contexto. Concomitantemente, esse esforço aumenta o mérito e a importância dos Grêmios existentes.

3.4 Mudança ao participar do Grêmio

Consolidação da questão *Algo mudou em você ao participar do Grêmio?* (Bloco “Grêmio Estudantil” - Questão 9) - Respostas em % de respondentes:

Quadro 14: Comparação - Ex-Integrantes – Mudança ao participar do Grêmio

Algo mudou em você ao participar do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	100	100	100	100	100	100	80
Não	0	0	0	0	0	0	20

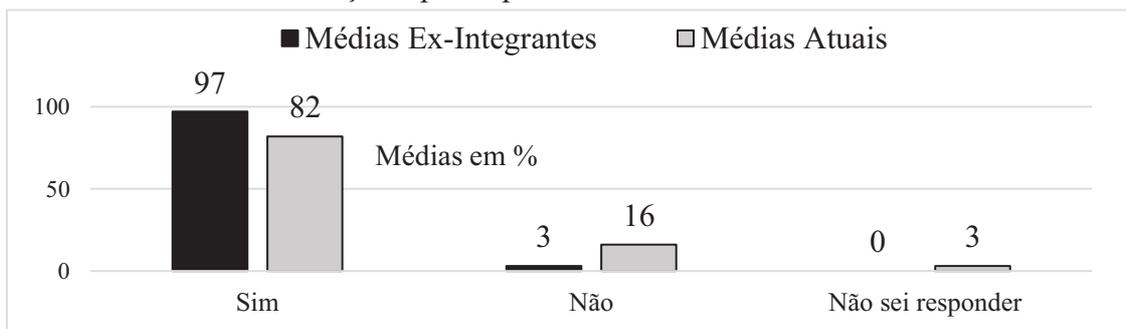
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 15: Comparação - Integrantes Atuais – Mudança ao participar do Grêmio

Algo mudou em você ao participar do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	47	100	80	88	60	96	100
Não	53	0	0	13	40	6	0
Não sei responder	0	0	20	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 6: Geral – Mudança ao participar do Grêmio



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Observou-se que egressos e alunos ex-integrantes têm uma visão positiva do aprendizado gerado por essa experiência do que os atuais integrantes, aparentemente porque o distanciamento provavelmente proporcione uma observação mais precisa.

Outro aspecto observado foi a percepção de 82% dos respondentes, indicando o aprendizado de algumas das competências de Liderança (itens 1.6 e 1.7), conforme pode ser verificado (CD-ROM-Apêndice), evidenciando resultados da participação do Grêmio enquanto processo de educação não formal (GOHN, 2006a).

Nesse sentido, o resultado da pesquisa - em várias questões - reflete o contexto e a relação da direção de cada escola técnica com os integrantes de seu Grêmio, bem como o período vivido pelos alunos - instalação, realização ou finalização. Isso ocorreu porque há Grêmios cuja eleição é realizada ao final do ano anterior à posse, outras a realizam no início do ano letivo e outras a postergam por alguma dificuldade ou conveniência. Quanto a esse aspecto, é importante considerar que a chapa eleita para liderar o Grêmio, ou seja, a equipe que o gere, comumente fica um ano letivo nessa função, convocando-se oportunamente nova eleição.

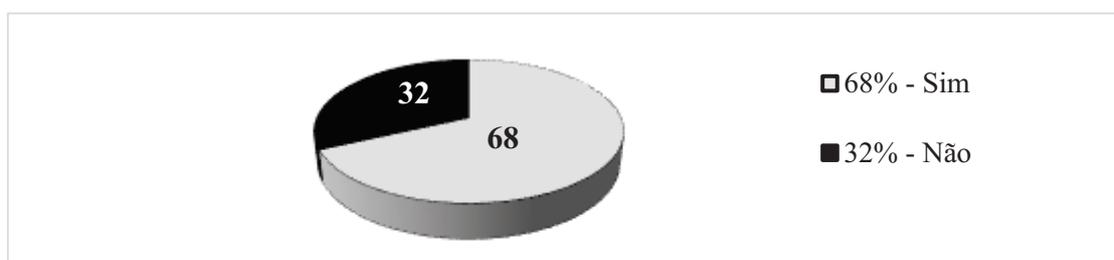
O Grêmio da Etec Capital 1, por exemplo, apresentou 53% de respondentes que afirmaram não haver mudanças devido à participação do Grêmio. Isso é reforçado com o total de 59% de respondentes que informaram que tiveram aprendizado restrito com essa vivência (item 3.1, Quadro 7). Um fator relevante foi o fato de que os integrantes dessa chapa vencedora - em novembro de 2018 (momento da visita/pesquisa) – estavam aguardando há quase dois meses por uma espécie de posse oficial para que pudessem sair do planejamento, o que se revelou algo frustrante para eles, conforme se observa nos comentários das entrevistas estruturadas (CD-ROM-Apêndice).

O Grêmio da Etec Região Metropolitana 3, por exemplo, apresentou 40% de respondentes que afirmaram nada neles ter mudado com a participação do Grêmio. Porém os próprios integrantes atuais (2018) e ex-integrantes informaram, em seus comentários das entrevistas estruturadas (CD-ROM-Apêndice), as dificuldades enfrentadas e o tipo de gestão escolar percebida, na qual 80% dos respondentes apontam que havia poucas ações iniciadas com foco na gestão democrática (Gráfico 262).

3.5 Contato com outras gestões de Grêmio

Consolidação da questão *Você conheceu outras gestões de Grêmio em sua escola?* (Bloco “Grêmio” - Questão 10) - Respostas em % de egressos e de alunos:

Gráfico 7: Geral - Jovens que conheceram outros Grêmios antes de participar de um



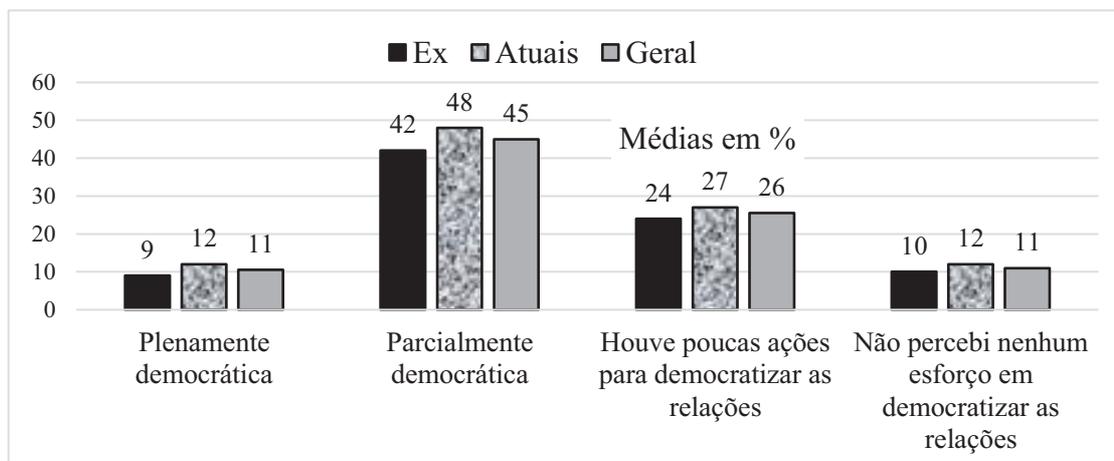
Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Verificou-se que 68% dos egressos e alunos pesquisados conheceram outras gestões antes de integrar a diretoria do Grêmio, o que evidencia que o aprendizado por meio da educação não formal (item 1.1) pode ter início mesmo antes da vivência específica.

3.6 Percepção da Democracia em outras Gestões de Grêmio

Consolidação da questão *Como foi a democracia em outras gestões do Grêmio?* (Bloco “Grêmio” - Questão 11) - Respostas em % de respondentes: .

Gráfico 8: Geral – Democracia na gestão de outros Grêmios

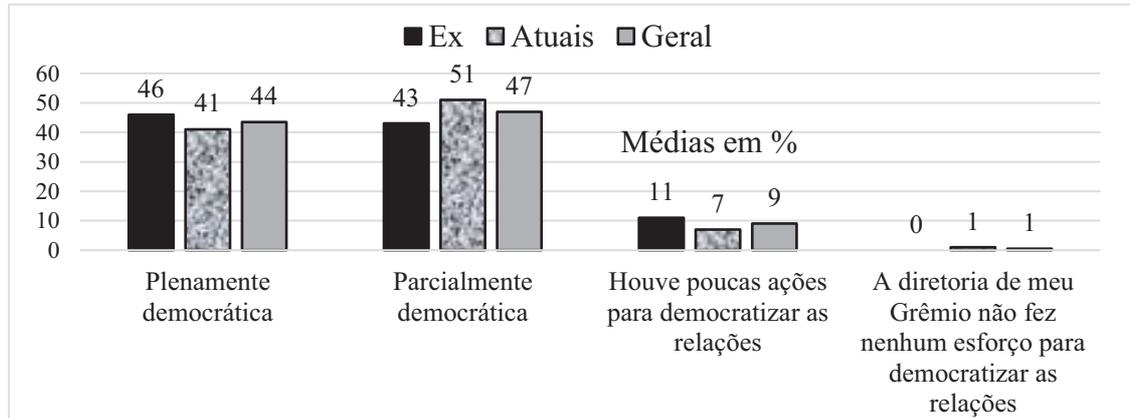


Fonte: Dados de Pesquisa

3.7 Autopercepção da Democracia em sua própria Gestão de Grêmio

Consolidação da questão *Como foi a democracia em sua gestão de Grêmio?* (Bloco “Grêmio” - Questão 12) - Respostas em % de egressos e de alunos:

Gráfico 9: Geral – Democracia na própria gestão de Grêmio do respondente



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: As diferenças entre os Gráficos 8 e 9 demonstram o quanto os egressos e alunos tendem a ser mais condescendentes com a própria avaliação ao afirmarem que a democracia em seus Grêmios é mais relevante do que a de Grêmios anteriores.

Segundo Norberto Bobbio (1998), há uma banalização das regras da democracia e, portanto, do processo democrático, ou seja, muitas gestões se consideram democráticas mesmo com resultados e níveis de participação bem diferentes, portanto conclui-se que isso tenda a se repetir nas escolas.

No contexto da política mundial, os governos tentam se apropriar da representação social de democracia e incorporá-la à sua imagem pública (item 1.2). Pode-se observar que isso também acontece nas escolas técnicas, pois os participantes parecem rejeitar qualquer forma de relação que não seja democrática, mesmo admitindo em seus comentários (CD-ROM-Apêndice) o desejo, a necessidade e a prática de posturas de Liderança mais autocráticas, liberais ou mesmo demagógicas (item 1.7).

Portanto, conclui-se que a democracia não esteja isolada, mas sim assentada em sistemas de ideias, linguagens e de relações com o mundo, interligada entre gerações e classes, submetendo as pessoas à representação social de democracia que se tem hoje no Brasil (item 1.2), definindo ou reforçando o que é aceitável e o que é inaceitável em termos de comportamento humano.

Outra conclusão é que preciso verificar até que ponto as aulas do Etim possibilitam a compreensão da democracia, pois o senso comum em meio à cultura de massa, ou seja, a representação social desse conceito vem sendo mais efetiva na formação dos adolescentes. Portanto, conclui-se que o ensino de tal conceito deva ser vivenciado pelos adolescentes durante seu processo educacional no bojo da gestão escolar democrática, pois o contato com a teoria durante as aulas precisa ser conectado com a realidade dos alunos, para que se formem cidadãos com paradigmas diferentes do senso comum conforme suas respostas abertas (CD-ROM-Apêndice).

3.8 Frequência das atividades em sua própria Gestão de Grêmios

Consolidação da questão *Qual foi a frequência das atividades em sua gestão de Grêmios?* (Bloco “Grêmios” - Questão 13) - Respostas em % de respondentes:

Quadro 16: Comparação - Ex-Integrantes – Nível de atividade do Grêmios

Qual a frequência das atividades dos Grêmios?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito ativa, atividades semanais	50	0	75	33	0	50	0
Ativa, atividades mensais	0	0	0	67	0	50	80
Reativa, atividades bimestrais	50	100	25	0	100	0	20
Inativa, faz se solicitado	0	0	0	0	0	0	0

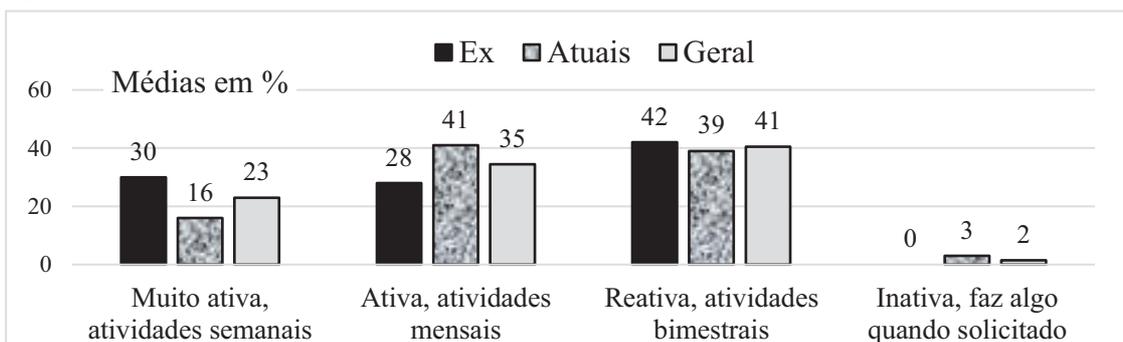
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 17: Comparação – Integrantes Atuais – Nível de atividade do Grêmios

Qual a frequência das atividades dos Grêmios?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito ativa, atividades semanais	6	33	10	38	0	6	20
Ativa, atividades mensais	41	0	80	0	20	69	80
Reativa, atividades bimestrais	35	67	10	63	80	19	0
Inativa, faz se solicitado	18	0	0	0	0	6	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 10: Geral – Nível de atividade do Grêmios



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A soma dos percentuais de respondentes que considerou sua própria gestão de Grêmios “muito ativa” e “ativa” foi de 58% (Gráfico 10). No entanto, 42% dos respondentes assumem-se “reativos”, alegando que as atividades escolares exigem muito tempo de dedicação, impedindo um maior comprometimento com o Grêmios (CD-ROM-Apêndice). Outro fator impeditivo de um comprometimento mais efetivo com as atividades dos Grêmios é a falta de apoio de parte dos diretores de escola, dificultando ou impossibilitando a realização de projetos e ações do Grêmios.

O Grêmios da Etec Metropolitana 1, para 75% dos ex-integrantes, foi considerado muito ativo e, para 80% dos integrantes atuais, foi considerado ativo. O mesmo ocorre com o Grêmios da Etec Interior 2, considerado ativo por 80% dos integrantes atuais, bem como o Grêmios da Etec Interior 1, com 69%. Esses são exemplos de Grêmios com significativos índices de atividade (Quadros 15 e 16), o que evidencia possibilidade de crescimento para os Grêmios de outras escolas técnicas, mesmo com cursos de Etim.

3.9 Influência dos Grêmios em Decisões tomadas pelo Diretor

Consolidação da questão *Qual foi a influência dos Grêmios em decisões tomadas pelo Diretor?* (Bloco “Grêmios” - Questão 14) - Respostas em % de egressos e de alunos.

Quadro 18: Comparação – Ex-Integrantes – Influência do Grêmios nas decisões da escola

Qual a influência do Grêmios em decisões do Diretor?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito influente, consultados em todas as decisões	0	50	25	33	0	50	0
Influente, consultados na maior parte das decisões	0	0	25	67	0	0	60
Pouco influente, consultados em algumas decisões	10	50	25	0	50	50	40
Não havia influência	0	0	0	0	50	0	0
Não sei responder	0	0	25	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

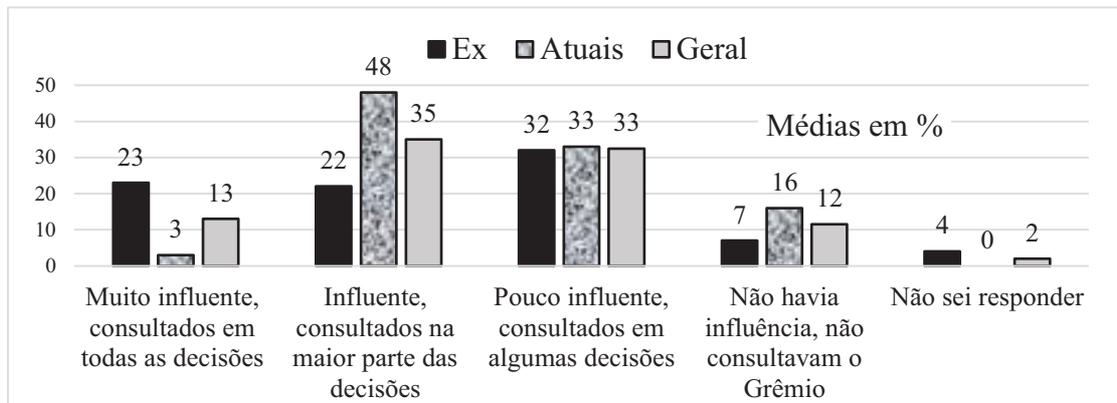
Quadro 19: Comparação – Integrantes Atuais – Influência do Grêmios em decisões

Qual a influência do Grêmios em decisões do Diretor?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Muito influente, consultados em todas as decisões	0	0	10	13	0	0	0
Influente, consultados na maior parte das decisões	24	100	80	0	20	50	60
Pouco influente, consultados em algumas decisões	29	0	10	50	60	44	40

Não havia influência	47	0	0	38	20	6	0
----------------------	----	---	---	----	----	---	---

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 11: Geral – Influência do Grêmio nas decisões da diretoria da escola



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Verificou-se que 48% dos egressos e dos alunos (Gráfico 11) considera os Grêmios “influentes” ou “muito influentes” junto à diretoria da escola, sendo consultados quanto às decisões. Exemplos mais significativos dessa influência do alunado pôde ser visto nos Grêmios da Etec Capital 2 (100%), Etec Região Metropolitana 1 (80%), Etec Interior 1 (50%) e Etec Interior 2 (60%) – como pode ser observado no Quadro 19.

Buscou-se verificar se houve desenvolvimento de competências de Liderança (itens 1.6 e 1.7) pelos participantes de Grêmio no cotidiano escolar. No caso, observou-se especificamente a competência “influenciar”, evidenciada na dinâmica da comunidade escolar, além de revelar o tipo de relacionamento existente entre o Grêmio e a direção escolar, visível nos Quadros 18 e 19.

Há um processo de aprendizagem ocorrendo também para diretores de escola e suas equipes, pois as políticas públicas de educação (item 1.3) indicam a necessidade de migração do modelo de gestão em que o formador da cultura organizacional é um líder único e solitário - o diretor, para aquele em que o contexto admite a existência de mais Lideranças, formando assim uma nova cultura – uma cultura de participação.

Segundo Freitas (2000) há contradições entre as políticas públicas educacionais (BRASIL, 1985, 1988, 1996, 2004, 2014) e a legislação que rege a administração escolar (item 1.3) e isso sinaliza a gestão democrática possa parecer utópica. De acordo com Souza (2009), a gestão democrática é apenas um processo político no qual as pessoas deveriam dialogar, reconhecer as funções técnicas de cada profissional da escola, mas essencialmente sustentar a presença de todos e respeitar as normas construídas - também - por todos, de modo a participar das decisões e a acessar as informações (item 1.3).

Nesse sentido, Libâneo (2016) concebe que a escola que pretende ter uma gestão democrática precisa assegurar a cidadania escolar e a inclusão, sendo o fato de pertencer à escola a única condição para assegurar seus direitos e deveres na comunidade (item 1.3). Portanto, mesmo as escolas técnicas que já possuem Grêmios estudantis ativos ainda apresentam restrições a ultrapassar para construir uma gestão mais participativa.

Lima (2014) identifica três aspectos essenciais para a gestão escolar democrática: eleição, colegialidade, participação na decisão. A exclusão ou adaptação dessas dimensões pode resultar em várias concepções de gestão escolar democrática. Nesse aspecto, o que Bobbio (1998) afirma sobre a superficialidade dos governos democráticos também se evidencia nas escolas, frente às possibilidades de participação que se associam com a gestão escolar democrática, apontado pelo autor, tornando-se perceptível apenas como discurso político.

John Dewey (1939) descreve quando a gestão democrática acontece, ou seja, quando todos participam e definem as condições e as metas do trabalho na escola, ocorrendo a harmonização voluntária entre essas metas, de modo que as ações e decisões que se tomam a respeito do mundo sejam cada vez melhores. Portanto, conclui-se que quanto mais influente o Grêmio nas decisões da escola técnica, mais efetiva a sua gestão democrática, eis um indicador relevante que poderia ser adotado pelas unidades.

3.10 Posicionamento do Grêmio em relação ao Diretor

Consolidação da questão *Qual foi o posicionamento de sua gestão (Grêmio) em relação ao Diretor?* (Bloco “Grêmio” - Questão 15) - Respostas em % de respondentes:

Quadro 20: Comparação – Ex-Integrantes – Posicionamento do Grêmio x Diretor

Qual a posição dos Grêmios em relação ao Diretor?	Cap 1	Cap 2	Metro1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Parceria e diálogo	0	50	75	67	50	50	20
Apoio, não a todas decisões	0	50	25	33	50	50	60
Indiferença e distanciamento	50	0	0	0	0	0	20
Oposição, crítica recorrente	50	0	0	0	0	0	0

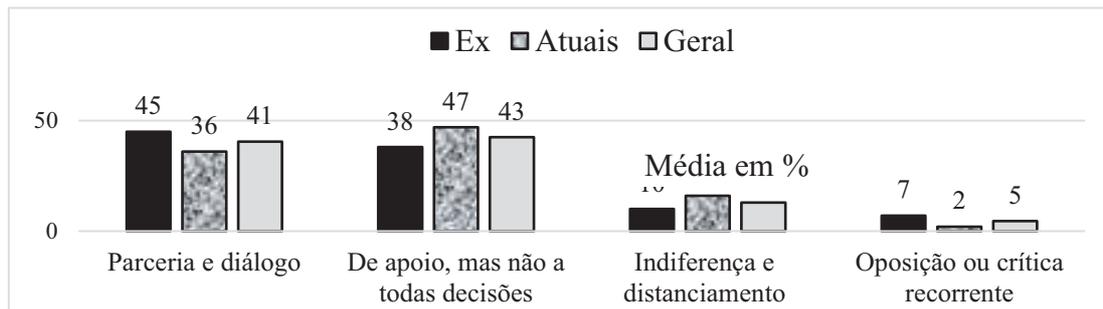
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 21: Comparação – Integrantes Atuais – Posicionamento do Grêmio x Diretor

Qual a posição dos Grêmios em relação ao Diretor?	Cap 1	Cap 2	Metro1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Parceria e diálogo	12	33	100	38	0	6	60
Apoio, não a todas decisões	41	67	0	63	40	75	40
Indiferença e distanciamento	35	0	0	0	60	19	0
Oposição, crítica recorrente	12	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 12: Geral – Posicionamento do Grêmio x Diretor da escola



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: As alternativas “parceria e diálogo” e “apoio, mas não a todas as decisões” somam 84% das respostas de egressos e alunos (Gráfico 12), sugerindo que os relacionamentos entre representantes do Grêmio e diretor de escola técnica seja algo tranquilo e previsível, porém não se pode ignorar os casos da Etec Capital 1 e da Etec Região Metropolitana 3.

Essa unidade escolar apresentou, entre os egressos, 50% de indiferença e 50% de oposição (Quadro 20) e, entre os integrantes atuais, 35% de indiferença e 12% de oposição (Quadro 21). No caso dos integrantes atuais, um fator que provavelmente interferiu nessa percepção foi a demora da direção escolar em liberá-los para que eles pudessem começar a atuar enquanto Grêmio e a implantar seus projetos.

Outro exemplo a ser considerado é o do Grêmio da Etec Região Metropolitana 3, o qual apresentou 60% na alternativa indiferença e distanciamento entre os integrantes atuais (Quadro 21), juntamente com críticas severas à direção da escola em toda entrevista de um ex-integrante que fora presidente no ano anterior (item 3.5.1).

Um dos aspectos relevantes é que se possibilitou que esses alunos se expressassem sobre o que vivenciaram, viabilizando essa reflexão. Outro aspecto relevante é que a vivência no Grêmio, com sua riqueza de relacionamentos, conflitos e estresses é, de qualquer modo, um aprendizado significativo. Gohn (2014) anuncia a fecundidade desse processo (item 1.1).

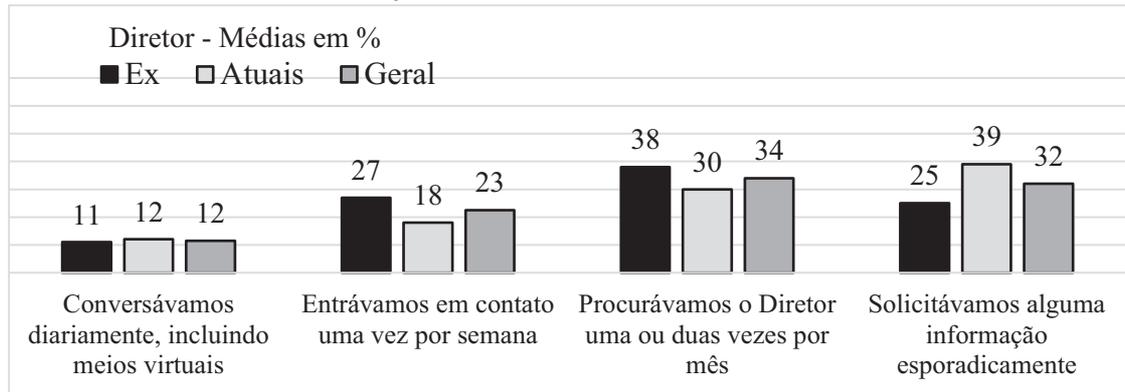
Além disso, tais exemplos confirmam o que foi explicado em artigo de Morina e Kanaane (2017), comparando-se resultados de pesquisas sobre Grêmio aplicadas aos dois contextos (item 1.5.1), no qual se afirma que os alunos de escolas técnicas do CEETEPS se colocam de modo mais crítico, porém mais otimista em relação a possíveis avanços e melhorias na gestão escolar, em relação aos alunos da rede estadual de ensino se colocam de modo menos crítico, porém mais cético em relação a mudanças ou melhorias. Portanto, os alunos dessas

escolas técnicas manifestaram-se nesse sentido talvez devido à confiança que têm na instituição, pelo histórico da autarquia (item 1.5.3).

3.11 Comunicação do Grêmio com Diretor e Orientador

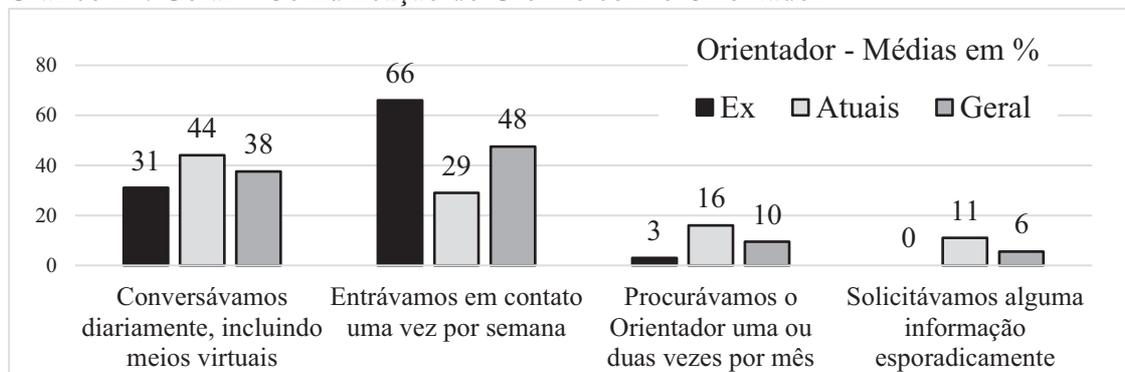
Consolidação da questão *Como foi a comunicação do Grêmio com Diretor e Orientador?* (Bloco “Grêmio” - Questão 16) - Respostas em % de respondentes:

Gráfico 13: Geral – Comunicação do Grêmio com o Diretor



Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 14: Geral – Comunicação do Grêmio com o Orientador



Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 22: Comparação – Ex-Integrantes – Comunicação com Diretor

Como foi a comunicação do Grêmio com o Diretor?	Cap 1	Cap 2	Metro1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Conversávamos diariamente, meios virtuais	0	0	25	0	0	50	0
Entrávamos em contato uma vez por semana	50	0	50	67	0	0	20
Procurávamos o Diretor uma ou duas vezes por mês	50	100	25	0	50	0	40
Solicitávamos alguma informação esporadicamente	0	0	0	33	50	50	40

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 23: Comparação – Ex-Integrantes – Comunicação com Orientador

Como foi a comunicação do Grêmio com o Orientador?	Cap 1	Cap 2	Metro1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Conversávamos diariamente, meios virtuais	0	0	50	100	0	50	20
Entrávamos em contato uma vez por semana	100	100	50	0	100	50	60
Procurávamos o Orientador uma ou duas vezes por mês	0	0	0	0	0	0	20
Solicitávamos alguma informação esporadicamente	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 24: Comparação – Integrantes Atuais – Comunicação com Diretor

Como foi a comunicação do Grêmio com o Diretor?	Cap 1	Cap 2	Metro1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Conversávamos diariamente, incluindo meios virtuais	8	0	70	0	0	6	0
Entrávamos em contato uma vez por semana	8	33	30	25	25	6	0
Procurávamos o Diretor uma ou duas vezes por mês	38	33	0	13	25	44	60
Solicitávamos alguma informação esporadicamente	46	33	0	63	50	44	40

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 25: Comparação – Integrantes Atuais – Comunicação com Orientador

Como foi a comunicação do Grêmio com o Orientador?	Cap 1	Cap 2	Metro1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Conversávamos diariamente, incluindo meios virtuais	29	33	90	100	0	13	40
Entrávamos em contato uma vez por semana	36	0	10	0	60	38	60
Procurávamos o Orientador uma ou duas vezes por mês	29	33	0	0	20	31	0
Solicitávamos alguma informação esporadicamente	7	33	0	0	20	19	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Comparando-se os Quadros 22 a 25 e os Gráficos 13 e 14, observa-se que o orientador educacional tem um contato mais frequente com os alunos do Grêmio do que o diretor. Na Etec Região Metropolitana 2, essa proximidade atinge a 100% com a resposta “conversávamos diariamente, incluindo meios virtuais”. Esse resultado é proveniente das respostas dos ex-integrantes (2017) e dos atuais integrantes (2018). Do mesmo modo, esse nível de interação do Grêmio com o orientador aparece na Etec Região Metropolitana 1, que apresenta 90% de respostas entre os dez atuais integrantes que fazem referência a conversas diárias.

O que é interessante mediante a necessidade do papel dos agentes mediadores no processo da educação não formal, pois eles criam os referenciais no ato de aprendizagem, levando consigo suas visões de mundo, ideologias, projetos societários, propostas e inúmeros conhecimentos, confrontando-se inclusive com outros integrantes no processo, estabelecendo diálogos, divergências e ações conjuntas (GOHN, 2006a). Portanto, esses agentes têm um papel de destaque, sendo referências na socioeducação dos grupos, bem como valores defendidos e rejeitados, constituindo-se enquanto projeto político-cultural (item 1.1).

Esse agente mediador tende a ser assumido pelo orientador educacional – um professor que assume a incumbência de orientar e apoiar os alunos em suas dificuldades, aproximando seus pais da unidade escolar, promovendo também a participação da comunidade no ambiente escolar, conforme Deliberação do CEETEPS (SÃO PAULO, 2015). Sendo, portanto, um profissional que promove o desenvolvimento de ações educacionais coletivas (item 1.1).

No entanto, quando se trata da tomada de decisões na escola, o diretor legalmente ainda é responsável por tudo e, por isso tem de dar “a última palavra”. Por isso, insiste-se nesta dissertação na essencialidade da comunicação entre o diretor da escola e os integrantes da diretoria do Grêmio. Exemplo dessa postura é o do diretor da Etec Região Metropolitana 1, que se destaca com 70% com a resposta “conversávamos diariamente, incluindo meios virtuais” entre os dez atuais integrantes (2018), mas, de fato, é uma exceção.

O fato é que mesmo com todas as políticas públicas educacionais voltadas para a gestão democrática, os principais interessados – os alunos, em geral, representados pelo Grêmio – ainda não participaram das decisões tanto administrativas quanto pedagógicas (item 1.2.4). O ser humano tem suas necessidades e objetivos praticamente ignorados nesse contexto: “Qualquer ação educativa precisa considerar o indivíduo como eixo central, ou abre-se um imenso espaço ao fracasso” (FREITAS, 2000, p.49).

Ainda segundo Freitas (2000), a abertura ao diálogo, a valorização dessas pessoas, percebidas como agentes no exercício da administração participativa, traz resultados, pois é a partir delas que as propostas acontecem na escola, enquanto políticas são apenas enunciadas. A implantação de colegiados e conselhos escolares é uma dessas formas de diálogo, aproximando professores, pessoal técnico-administrativo, pais, alunos e diretor da escola.

Nesse contexto, o Grêmio é um desses colegiados e hoje é o caminho de resposta mais rápida na gestão democrática entre todas as entidades existentes, tais como a APM-Associação

de Pais e Mestres ou o Conselho Escolar. Isso porque todas as entidades têm o ritmo de seus integrantes.

Dentre os alunos e egressos do Etim (89% dos pesquisados), foram feitas menções de que têm como prioridade sua vida acadêmica, mesmo assim alguns permanecem na escola técnica depois do término das aulas para trabalhar voluntariamente pelo Grêmio e realizar seus projetos – como é o caso das Etecs Região Metropolitana 1 e 2 (Quadros 22 a 25), interagindo com o orientador e, com menor frequência, com o diretor.

Tais situações têm levado diretor e orientador a atuarem como agentes mediadores da educação não formal (item 1.1) para aqueles jovens que querem conquistar autonomia na tomada de decisão, ou ao menos, participar dela, incluindo erros e acertos. Incluindo, portanto, o exercício da Liderança e de suas respectivas competências no contexto da gestão democrática.

Nesse sentido, Zanona (2016) em um estudo de caso desenvolvido em uma escola técnica, o tipo de foco do diretor em seu dia a dia é ajustado conforme cobranças da supervisão regional que possuem uma outra abordagem, tornando mais difícil o desenvolvimento de uma gestão escolar mais participativa (item 1.3).

Por outro lado, as deliberações que definem o Regimento comum das escolas técnicas estaduais (CEETEPS, 2013) e Atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais (CEETEPS, 2015) prescrevem que o diretor e sua equipe devam atuar como os fomentadores da participação das entidades da comunidade escolar – Grêmio, APM e Conselho Escolar -, pois são profissionais da educação, mediadores e facilitadores do diálogo de modo geral e especificamente do processo de gestão democrática. Dessa forma, as características e peculiaridades da educação não formal definidas por Gohn (2006a, 2011, 2014) ficam evidentes na vivência dos Grêmios (item 1.1).

3.12 Contribuição de Diretor e Orientador para o Grêmio

Consolidação da questão *Qual foi a contribuição do Diretor e do Orientador para o Grêmio?* (Bloco “Grêmio” - Questão 17) - Respostas em % de respondentes:

Quadro 26: Comparação – Ex-Integrantes – Contribuições do Diretor ao Grêmio

Qual foi a contribuição do Diretor aos jovens que ficam à frente do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Aconselhá-los em relação às suas atividades	50	50	75	67	0	50	40
Aconselhá-los quanto às suas decisões	50	100	50	67	0	50	40
Dar ‘feedback’ sobre o desempenho no Grêmio	50	100	75	33	50	50	80
Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio	0	50	25	33	0	50	20
Estimular a formação de chapas eleitorais	0	50	50	33	50	50	60
Fazer ‘coaching’ para o seu desenvolvimento	0	0	25	0	0	50	0
Fazer cursos ou capacitações para seu desenvolvimento	0	0	0	0	0	50	20
Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e seus procedimentos	100	100	75	33	50	50	20
Intermediar conflitos do Grêmio com outros alunos	50	0	25	0	0	50	0
Intermediar conflitos internos dos integrantes Grêmio	0	0	0	0	0	50	20
Orientá-los sobre erros cometidos e consequências	100	100	25	33	0	100	20
Participar da execução das atividades do Grêmio	0	0	50	0	0	50	60
Participar do planejamento dos projetos do Grêmio	0	0	25	67	0	100	0
Ser pessoalmente referência de democracia para os integrantes do Grêmio	50	0	0	33	0	50	20
Ser pessoalmente referência de Liderança para os integrantes do Grêmio	50	0	25	33	0	50	40

Fonte: Dados de Pesquisa

Respostas em % de respondentes:

Quadro 27: Comparação – Ex-Integrantes – Contribuições do Orientador ao Grêmio

Qual foi a contribuição do Orientador aos jovens que ficam à frente do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Aconselhá-los em relação às suas atividades	50	100	100	100	50	100	80
Aconselhá-los quanto às suas decisões	50	50	50	67	100	100	60
Dar ‘feedback’ sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio	50	50	75	67	50	100	60
Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio	0	100	75	100	100	50	40
Estimular a formação de chapas eleitorais	0	50	75	100	50	50	80
Fazer ‘coaching’ ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento	50	0	25	33	0	50	20
Fazer oficinas, cursos ou capacitações para o seu desenvolvimento	0	0	0	0	0	50	0
Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e seus procedimentos	100	100	75	33	50	100	60
Intermediar conflitos do Grêmio com outros alunos ou com funcionários	0	0	50	33	0	100	20
Intermediar conflitos internos entre os integrantes da própria gestão do Grêmio	0	0	0	33	0	100	20
Orientá-los sobre erros cometidos e suas consequências	100	100	75	67	50	100	40
Participar da execução das atividades do Grêmio	0	0	75	100	50	50	80
Participar do planejamento dos projetos do Grêmio	0	50	50	100	50	100	20
Ser pessoalmente referência de democracia para os integrantes do Grêmio	50	0	25	33	0	100	40
Ser pessoalmente referência de Liderança para os integrantes do Grêmio	50	0	25	33	0	50	20

Fonte: Dados de Pesquisa

Respostas em % de respondentes:

Quadro 28: Comparação – Integrantes Atuais – Contribuições do Diretor ao Grêmio

Qual foi a contribuição do Diretor aos jovens que ficam à frente do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Aconselhá-los em relação às suas atividades	24	33	40	13	0	31	20
Aconselhá-los quanto às suas decisões	29	67	80	25	0	25	20
Dar 'feedback' sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio	6	0	30	25	20	38	20
Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio	12	0	40	0	0	13	40
Estimular a formação de chapas eleitorais	29	67	40	13	0	31	0
Fazer 'coaching' ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento	0	0	10	0	0	0	0
Fazer oficinas, cursos ou capacitações para o seu desenvolvimento	29	0	30	0	0	0	0
Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e seus procedimentos	47	67	70	50	0	44	0
Intermediar conflitos do Grêmio com outros alunos ou com funcionários	18	0	20	0	0	19	0
Intermediar conflitos internos entre os integrantes da própria gestão do Grêmio	12	0	10	0	0	13	0
Orientá-los sobre erros cometidos e suas consequências	0	33	60	38	20	38	0
Participar da execução das atividades do Grêmio	12	33	50	0	0	19	20
Participar do planejamento dos projetos do Grêmio	29	67	80	25	20	19	60
Ser pessoalmente referência de democracia para os integrantes do Grêmio	6	0	70	0	0	6	20
Ser pessoalmente referência de Liderança para os integrantes do Grêmio	18	33	70	25	0	13	20

Fonte: Dados de Pesquisa

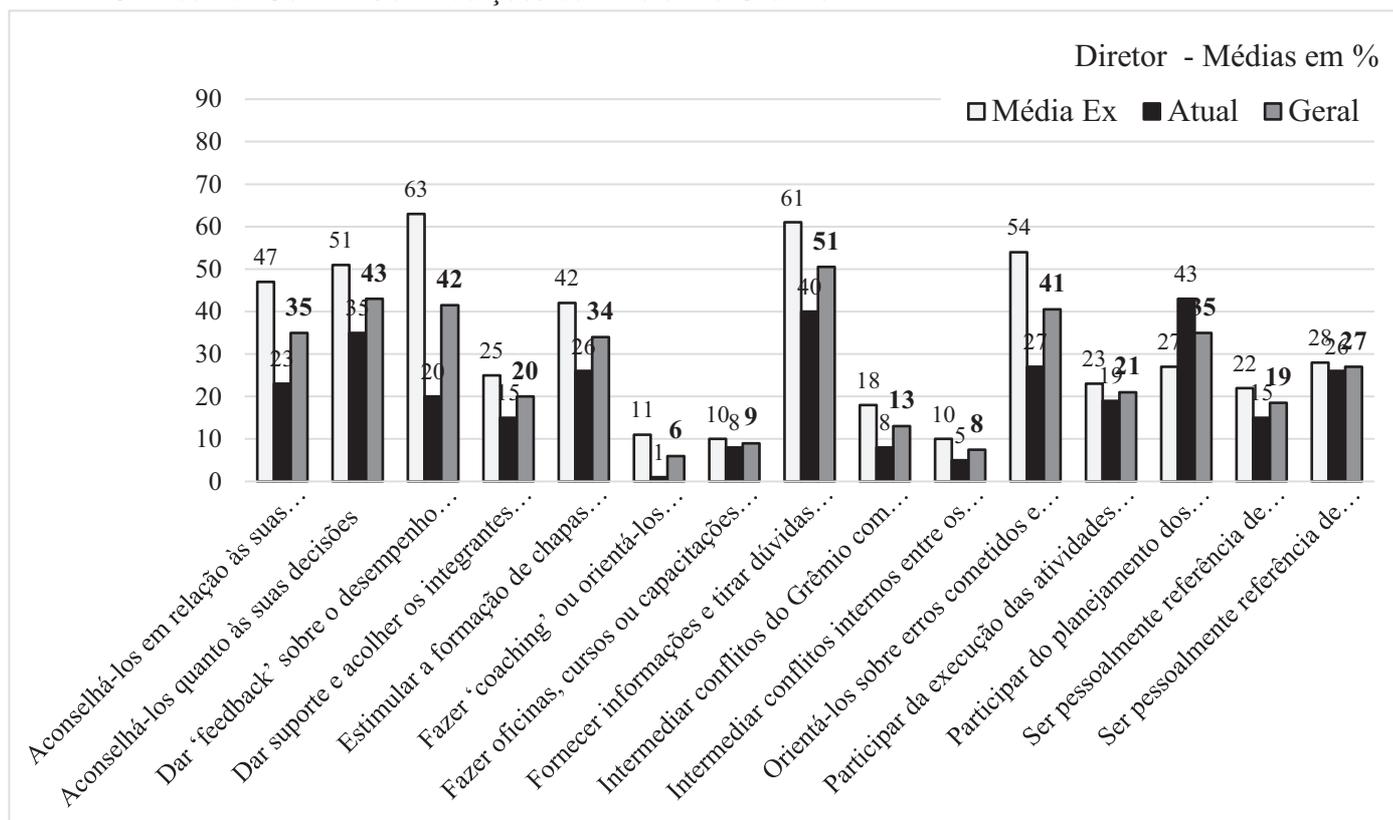
Respostas em % de respondentes:

Quadro 29: Comparação – Integrantes Atuais – Contribuições do Orientador ao Grêmio

Qual foi a contribuição do Orientador aos jovens que ficam à frente do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Aconselhá-los em relação às suas atividades	59	67	90	100	80	69	100
Aconselhá-los quanto às suas decisões	59	67	70	100	40	44	80
Dar 'feedback' sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio	35	0	50	66	66	66	66
Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio	71	33	90	88	20	31	100
Estimular a formação de chapas eleitorais	59	100	80	88	60	44	100
Fazer 'coaching' ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento	47	33	30	38	0	6	20
Fazer oficinas, cursos ou capacitações para o seu desenvolvimento	18	0	30	33	0	33	0
Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e seus procedimentos	59	100	70	88	100	44	100
Intermediar conflitos do Grêmio com outros alunos ou com funcionários	18	33	20	88	0	50	100
Intermediar conflitos internos entre os integrantes da própria gestão do Grêmio	24	0	30	78	0	78	78
Orientá-los sobre erros cometidos e suas consequências	53	33	60	75	40	75	60
Participar da execução das atividades do Grêmio	29	67	60	100	20	31	80
Participar do planejamento dos projetos do Grêmio	47	67	80	100	40	19	80
Ser pessoalmente referência de democracia para os integrantes do Grêmio	35	33	80	88	0	13	80
Ser pessoalmente referência de Liderança para os integrantes do Grêmio	12	0	40	63	0	13	100

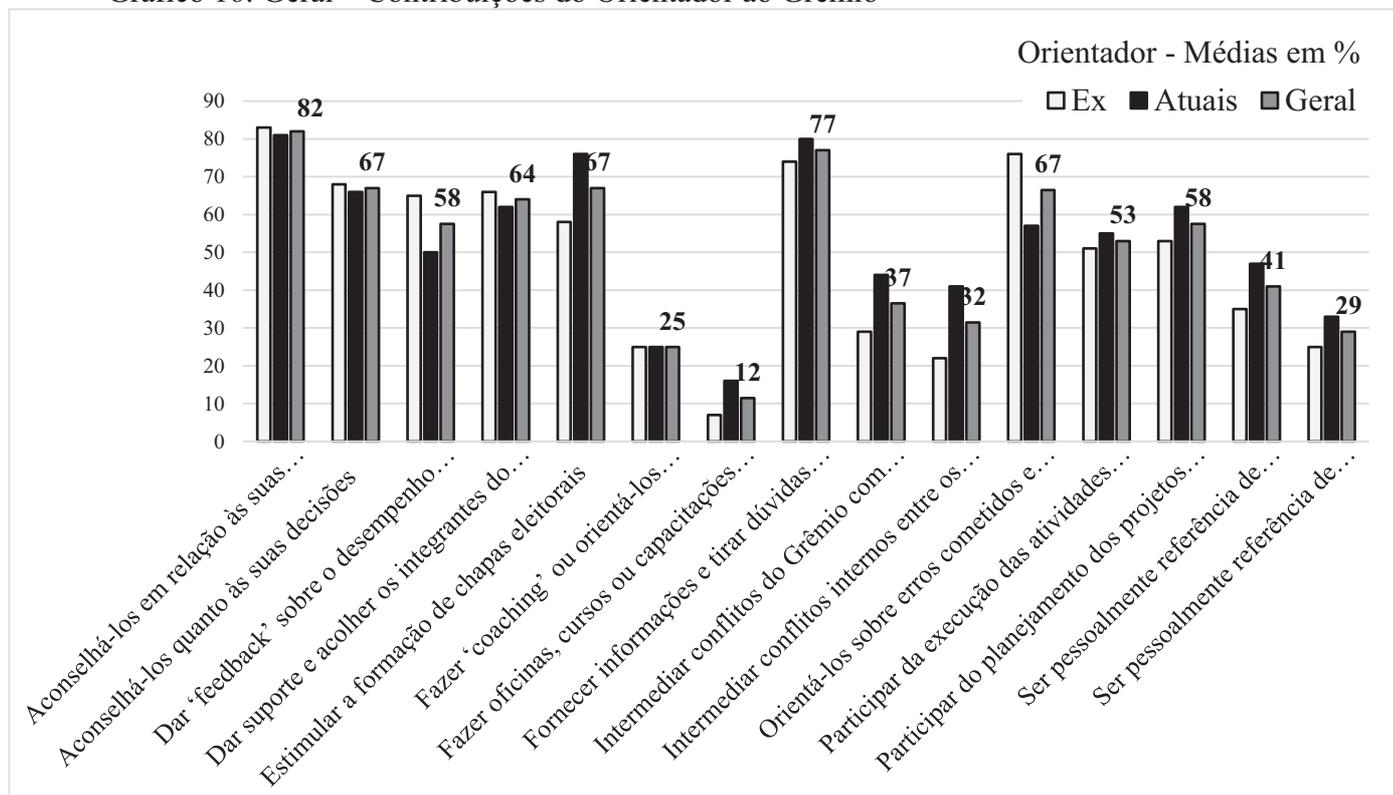
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 15: Geral – Contribuições do Diretor ao Grêmio



Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 16: Geral – Contribuições do Orientador ao Grêmio



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Como já fora comentado na questão anterior, o orientador tem contatos e interações mais frequentes com a diretoria/presidência do Grêmio, ao contrário do diretor da escola, com algumas exceções. Portanto, como a questão anterior verificou a quantidade, esta verifica a qualidade, ou seja, quais os objetivos de tais interações. Os Gráficos 15 e 16 evidenciam as contribuições mais frequentes:

- Diretor x Ex-Integrantes:
 - Dar ‘feedback’ sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio (63%);
 - Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e procedimentos (61%);
 - Orientá-los sobre erros cometidos e suas consequências (54%);
- Diretor x Integrantes Atuais:
 - Nenhuma contribuição passou de 40% de respondentes;
- Orientador x Ex-Integrantes e Integrantes Atuais:
 - Aconselhá-los em relação às suas atividades (83% e 81%);
 - Orientá-los sobre erros cometidos e suas consequências (76%);
 - Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e procedimentos (74% e 80%);
 - Aconselhá-los quanto às suas decisões (68% e 66%);
 - Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio (66% e 62%);
 - Dar ‘feedback’ sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio (65%);
 - Estimular a formação de chapas eleitorais (58% e 76%);
 - Participar do planejamento dos projetos do Grêmio (62%).

Nos resultados da Etec Interior 1, egressos acrescentaram voluntariamente as contribuições “Portar-se de modo a oferecer conselhos como amigo” em relação ao orientador educacional e “O diretor e o orientador nos apoiaram em projetos como também facilitaram recursos para que os mesmos fossem realizados”.

De modo geral, os diretores apresentaram restritas interações com os participantes do Grêmio (Gráfico 13, Quadros 22 e 24) se comparados aos orientadores. Essas interações com os diretores consistiram basicamente em advertências e regras (Gráfico 15, Quadros 21 a 23). Tal aprendizado das regras da escola e de seu funcionamento foi confirmado nos comentários dos alunos e egressos pesquisados (CD-ROM-Apêndice).

Mas há exceções como a da Etec Região Metropolitana 1, que, segundo os egressos e alunos pesquisados, cujo diretor contribuiu ao participar do planejamento dos projetos do

Grêmios (80%), ao ser pessoalmente referência de democracia (70%) e de Liderança (70%), conforme se destaca no Quadro 23.

Os orientadores também falam de advertências e regras com os participantes do Grêmios, no entanto, apontam muitas outras contribuições como dar suporte e acolher, estimular e participar do planejamento de projetos do Grêmios (Gráfico 16, Quadros 27 e 29). Os orientadores da Etec Região Metropolitana 2 e da Etec Interior 2 chegam aos 100% de respondentes em diversos tipos de contribuição.

A partir das observações dos diretores participantes da pesquisa, durante as visitas realizadas às escolas, percebeu-se que eles estão ocupados com reuniões externas e com o despacho de documentos e outras demandas. Aparentemente tal rotina não contribui para a disponibilidade para ouvir a comunidade escolar. Desse modo, a Liderança autocrática (item 1.7) ganha espaço, pois ouvir os alunos, passar pelo conflito e pelo estresse dos relacionamentos, chegar ao consenso ou à negociação demanda tempo. A Liderança democrática exige transparência de informações, receptividade e tempo para consultar e decidir (item 1.7). No entanto, mesmo que todos sejam ouvidos e haja uma decisão conjunta, a legislação que rege a administração escolar reserva a responsabilidade e as suas consequências para o diretor (item 1.3).

A educação não formal está relacionada com os movimentos sociais, entende-se que os Grêmios tenham essa característica, nos quais os saberes são construídos fora da sala de aula (GOHN, 2006a). Essa forma de participação social é um espaço educativo, justamente porque envolve conflito, interação, negociação e confronto (GOHN, 2011). Quem aprende nesse processo não são apenas os participantes de diretoria do Grêmios, mas toda a comunidade escolar, incluindo o próprio diretor, se ele quisesse, aprenderia uma outra forma de administrar e de educar. Portanto, conclui-se que a escola também tem de aprender, aprender a ser outra ou outras, reinventando-se em consonância com a fala dos alunos e os novos a cada ano letivo.

3.13 Considerar-se Líder

Consolidação da questão *Você se considera um Líder?* (Bloco “Liderança” – Questão 2) - Respostas em % de respondentes:

Quadro 30: Comparação – Ex-Integrantes – Considerar-se Líder

Você se considera um Líder?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	50	50	75	33	50	100	100
Talvez	50	50	25	33	50	0	0
Não	0	0	0	33	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

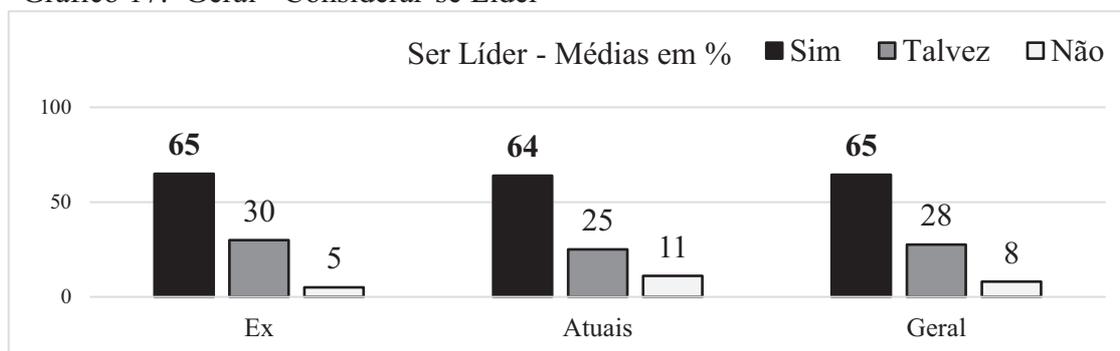
Respostas em % de respondentes.

Quadro 31: Comparação – Integrantes Atuais – Considerar-se Líder

Você se considera um Líder?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	69	69	70	38	80	63	60
Talvez	31	31	20	38	0	38	20
Não	0	0	10	25	20	0	20

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 17: Geral - Considerar-se Líder



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Adotou-se o conceito de Liderança de Rodríguez (2013), o qual afirma tratar-se da capacidade de combinar vontades para alcançar um objetivo comum, indo muito além de uma questão de personalidade e combinando uma série de competências. Segundo o autor, o desenvolvimento da Liderança é algo que afeta todas as relações sociais, incluindo amizades, a prática de esporte, os contextos escolar, profissional, social e político.

Os egressos e os alunos disseram o que entendem por Liderança (CD-ROM-Apêndice) antes de afirmarem se se consideram líderes ou não. Os percentuais médios de respondentes que assim se consideram ficaram em 65% (Gráfico 17), mas algumas escolas técnicas superaram isso chegando a 100%, tais como a Etec Interior 1 e a Etec Interior 2 entre os ex-integrantes (Quadro 30).

Por outro lado, tem-se a Etec Região Metropolitana 2, a qual apresentou os resultados mais baixos nessa questão: ex-integrantes com 33% (Quadro 30) e integrantes atuais com 38% (Quadro 31). O que esses jovens pesquisados apresentaram de diferente dos demais foram os comentários frequentes em relação às dificuldades encontradas pelos integrantes atuais do Grêmio, principalmente com referência ao diretor, embora acreditem contar com 100% do apoio do orientador educacional em vários aspectos (Gráfico 29), o que aponta para conflitos não resolvidos durante o ano letivo. Esse caso evidencia que o apoio e o relacionamento com o diretor com a diretoria do Grêmio fazem falta, não só no dia a dia da escola técnica, mas também no desenvolvimento desses jovens enquanto líderes.

3.14 Aprender a ser Líder

Consolidação da questão *É possível aprender a ser Líder?* (Bloco “Liderança” – Questão 3) - Respostas em % de respondentes.

Quadro 32: Comparação – Ex-Integrantes – Aprender a ser Líder

É possível aprender a ser Líder?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	100	100	100	67	100	100	100
Talvez	0	0	0	33	0	0	0
Não	0	0	0	0	0	0	0

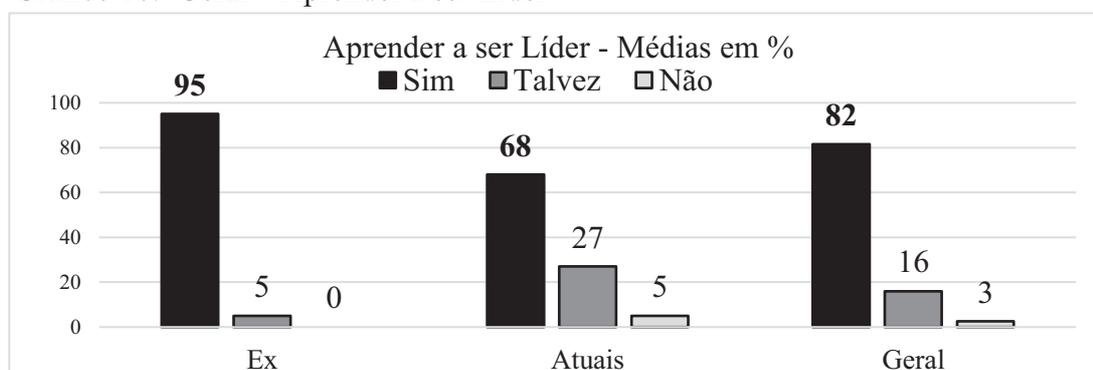
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 33: Comparação – Ex-Integrantes – Aprender a ser Líder

É possível aprender a ser Líder?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	88	69	70	63	40	69	80
Talvez	13	31	20	38	60	6	20
Não	0	0	10	0	0	25	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 18: Geral – Aprender a ser Líder



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A intenção dessa questão foi verificar o quanto os egressos e os alunos veem o aprendizado da Liderança como uma possibilidade, tendo como ponto de partida os estudos de Rodríguez (2013) e Limberger (2007), conforme item 1.7 desta dissertação.

Com exceção da Etec Região Metropolitana 2, as outras seis escolas técnicas visitadas apresentaram o resultado de 100% entre os ex-integrantes (Quadro 32), afirmando que é possível aprender a ser líder. Entre os integrantes atuais, os índices também são significativos, como acontece na Etec Capital 1 com 88% e na Etec Interior 2 com 80% (Quadro 33), com um resultado médio de 68% (Gráfico 18).

3.15 Liderança à frente do Grêmio

Consolidação da questão *Você foi de fato um Líder à frente do Grêmio?* (Bloco “Liderança” – Questão 4) - Respostas em % de respondentes):

Quadro 34: Comparação – Ex-Integrantes – De fato Líder à frente do Grêmio

Você foi de fato um Líder à frente do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	50	0	50	33	0	100	60
Parcialmente	50	50	25	33	50	0	20
Não	0	50	0	33	50	0	20
Não sei responder	0	0	25	0	0	0	0

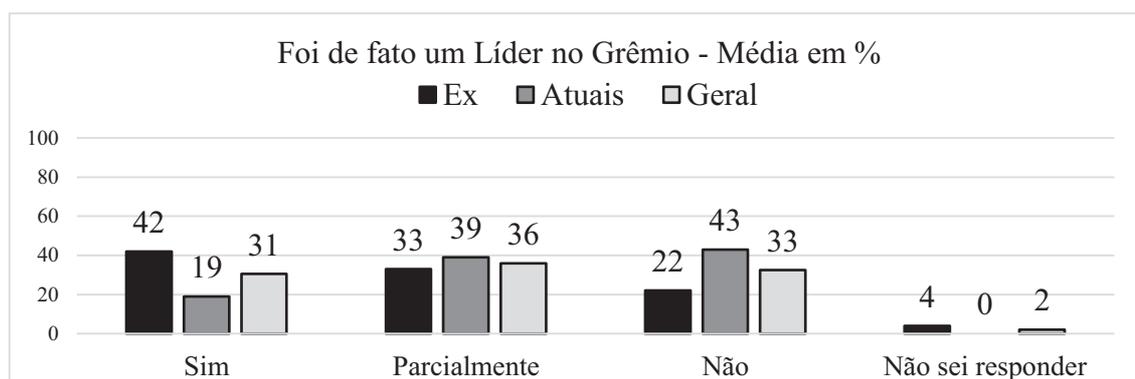
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 35: Comparação – Integrantes Atuais – De fato Líder à frente do Grêmio

Você foi de fato um Líder à frente do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	6	33	20	0	0	13	60
Parcialmente	18	33	40	63	20	56	40
Não	76	33	40	38	80	31	0
Não sei responder	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 19: Geral – De fato Líder à frente do Grêmio



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Nessa questão, as respostas “sim” obtiveram 42% entre os ex-integrantes e 33% de “parcialmente” entre os integrantes atuais (Gráfico 19). Por outro lado, há exceções entre as quais destacam-se as respostas “sim” da Etec Interior 1 com 100% e Etec Interior 2 com 60% entre os ex-integrantes. Entre os integrantes atuais, a Etec Interior 2 se destaca novamente com 60%.

De modo geral, uma justificativa comum entre aqueles que não se consideram líderes é a de não terem exercido especificamente o cargo de presidente ou diretor do Grêmio, vendo-se, portanto, apenas como coadjuvantes ou auxiliares (CD-ROM-Apêndice).

No entanto, essa perspectiva é alterada quando se aborda o tema de outra maneira como se pôde ver em outras questões, como aquela em que se aborda a aprendizagem da Liderança e a contribuição da vivência no Grêmio para tanto.

3.16 Contribuição do Grêmio para o desenvolvimento de Liderança

Consolidação da questão *O Grêmio contribuiu no desenvolvimento de Liderança?* (Bloco “Liderança” – Questão 5) - Respostas em % de egressos e de alunos: .

Quadro 36: Comparação – Ex-Integrantes – Contribuição do Grêmio para Liderança

A sua vivência no Grêmio contribuiu no desenvolvimento de suas competências de Liderança?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	100	100	75	33	100	100	100
Parcialmente	0	0	25	67	0	0	0
Não	0	0	0	0	0	0	0

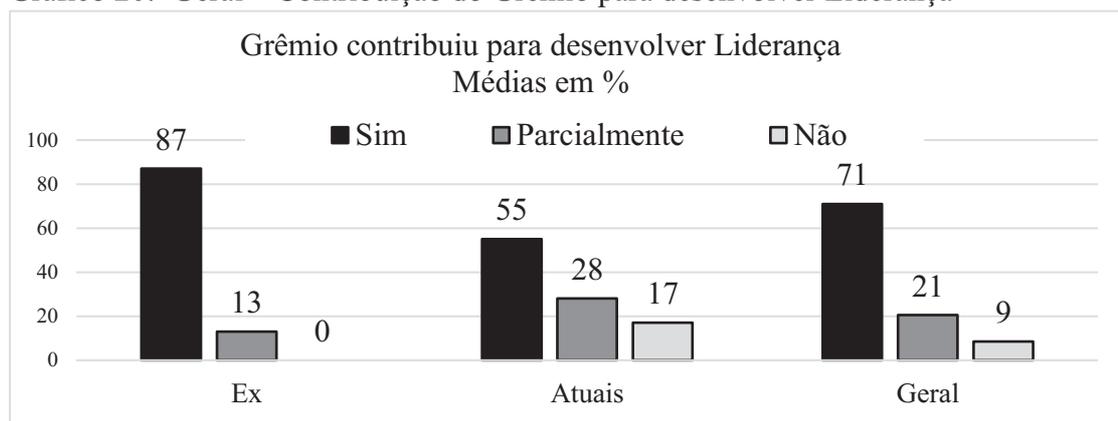
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 37: Comparação – Integrantes Atuais – Contribuição do Grêmio para Liderança

A sua vivência no Grêmio contribuiu no desenvolvimento de suas competências de Liderança?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	18	67	70	63	40	50	80
Parcialmente	29	33	30	38	0	44	20
Não	53	0	0	0	60	6	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 20: Geral – Contribuição do Grêmio para desenvolver Liderança



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Das sete escolas pesquisadas, cinco apresentaram 100% de respostas “sim” e uma, 75% (Quadro 36) entre os ex-integrantes, sinalizando a contribuição da vivência no Grêmio para o desenvolvimento de competências de Liderança em seus participantes (itens 1.6 e 1.7). Os percentuais dos integrantes atuais (2018) não são tão altos, mas são significativos como é o caso da Etec Interior 2 com 80% de respostas “sim”, a Etec Região Metropolitana 1 com 70% e a Etec Capital 2 com 67%.

Tais resultados evidenciam a importância dos Grêmios para o desenvolvimento da Liderança, comprovando que tal entidade é um dos espaços da educação não formal (item 1.1), seguindo o rumo dos agrupamentos e das pessoas fora das escolas com processos interativos intencionais (GOHN, 2006a). Nesse aspecto, é importante ressaltar que uma educação não formal está relacionada com os movimentos sociais (item 1.1), nos quais os saberes são construídos fora da sala de aula, pois a participação social é um espaço educativo, ao envolver conflito, interação, negociação e confronto (GOHN, 2011).

A exceção nesse processo foi a Etec Capital 1, que teve apenas 18% de respostas afirmativas à referida questão, o que é condizente com o momento vivido pelos integrantes do Grêmio no ato da pesquisa, pois estavam frustrados pela demora na autorização da direção para que eles comesçassem a atuar e a realizar seus projetos.

Um dos aspectos mais significativos dessa questão da contribuição do Grêmio para o desenvolvimento das competências da Liderança é perceber que uma vivência como essa proporciona mais aprendizagem do que palestras, vídeos ou aulas, pois o processo funciona de forma diferente. Gohn (2006a) explicita esse processo da educação não formal (item 1.1), mas foi John Dewey que primeiramente (item 1.2.2) desenvolveu o que faz um processo ser de fato educativo na escola regular – o que vale para diferentes circunstâncias.

Segundo Dewey (1939), o primeiro desafio da educação é definir objetivos que nasçam dentro de uma atividade escolar e não externo a ela, pois não há bases que possibilitem a seleção de um estado desejado prévio à atividade, sendo preciso levar em consideração o que intervém no processo de transformação. Nessa dissertação, concluiu-se que foi isso que ocorreu quando os jovens pesquisados participaram do Grêmio.

Afinal, considerando-se que cada diretoria de Grêmio possui cerca de dez alunos, então, são muitas necessidades diferentes e, mesmo assim, eles descobrem objetivos – inclusive objetivos em comum – o que não é um processo fácil ou sem tensão nas relações interpessoais e institucionais com a direção da escola técnica e suas entidades.

Para Dewey (1936) é contraditório pensar em objetivo de aprendizagem se cada coisa que o aluno faz é definida pelo professor, se a única sequência de atividades advém das lições e das ordens de outras pessoas. Por isso, é impossível discutir o objetivo educacional se a estrutura e a situação não permitem a visualização de resultados, desestimulando as pessoas a esperá-los. Ou seja, o objetivo deve ser sempre experimental, crescendo ao ser colocado em prática na ação (item 1.2.2). Os integrantes atuais da Etec Capital 1 ficaram frustrados com o adiamento do início de suas ações por isso, ou seja, já possuíam objetivos definidos para o Grêmio, ao vencerem a eleição, eles ficaram tangíveis na eminência de colocá-los em prática.

Esse processo pôde ser observado nos Grêmios em geral, pois os alunos estavam preocupados de fato com os resultados de suas ações e, por isso, totalmente motivados e ansiosos. Os integrantes das diretorias de Grêmio intervêm para conquistar os efeitos desejados para seus eventos e projetos. Os objetivos e as ações são definidos por eles continuamente, embora eles não estejam sozinhos na comunidade escolar, pois têm de dialogar com o orientador e principalmente com o diretor da escola técnica – que é quem toma e assume legalmente todas as decisões. Esse é justamente o fator de crescimento da educação não formal, os objetivos comuns definidos pelo próprio grupo.

Ser inteligente, como define Dewey (1936), refere-se às condições de fato das ideias e intenções diante de um desafio, avaliando meios e barreiras e planejando alternativas de ação para alcançar os objetivos traçados (item 1.2.2). Ficou evidente que é esse o processo realizado pelos participantes dos Grêmios.

Para os participantes de Grêmios, assim como para outros em circunstâncias semelhantes, ter um objetivo é agir com significado, é significar o que se faz. Segundo Dewey (1936), não é a educação que tem objetivos, as pessoas – alunos, pais, professores – que têm objetivos (item 1.2.2). Os professores recebem objetivos a serem cumpridos de autoridades superiores e os impõem aos alunos, por isso, sua inteligência não é livre, conforme afirma Cunha (2007) ao comentar as contribuições de John Dewey para a educação (item 1.2.2).

Nesse contexto, percebe-se que a democracia na educação formal (item 1.2.2), segundo Dewey (1936), requer atenção. Nesse aspecto, conclui-se que a não formalidade está em vantagem porque seus agentes de mediação têm suas mentes livres, assim como os participantes que estão ali voluntariamente e com interesses mútuos (item 1.1).

Portanto, a democracia se fortalece muito na educação não formal, quando não há objetivos externos ou subordinação. Isso evidencia que os Grêmios tendem a ser muito mais promissores no desenvolvimento de competências (item 1.7) e certamente no grande objetivo da educação descrito por Dewey (item 1.2.2), ou seja, desenvolver a capacidade de aprender continuamente.

Há convergência entre Zabala (1998) e Dewey (1939) no que se refere à grandiosidade da educação enquanto formadora da sociedade e da valorização das experiências. Porém apenas Dewey percebeu a relevância da democracia na educação enquanto agente e paciente de um mesmo processo (item 1.2.2).

3.17 Priorização de atividades ou de relacionamentos no Grêmio

Consolidação da questão *No Grêmio, prioriza-se atividade ou relacionamento?* (Bloco “Liderança” – Questão 6) - Respostas em % de egressos e de alunos):

Quadro 38: Comparação – Ex-Integrantes – Atividades x Relacionamento

Ao liderar o Grêmio, os jovens priorizam as atividades ou os relacionamentos?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
A realização de atividades e tarefas no Grêmio na maior parte do tempo;	0	50	-	0	50	0	0
As atividades e tarefas, mas não se esquecem dos relacionamentos;	50	50	-	67	0	100	60
Os relacionamentos, mas não se esquecem das tarefas;	50	0	-	33	50	0	40
Os relacionamentos na maior parte do tempo.	0	0	-	0	0	0	0

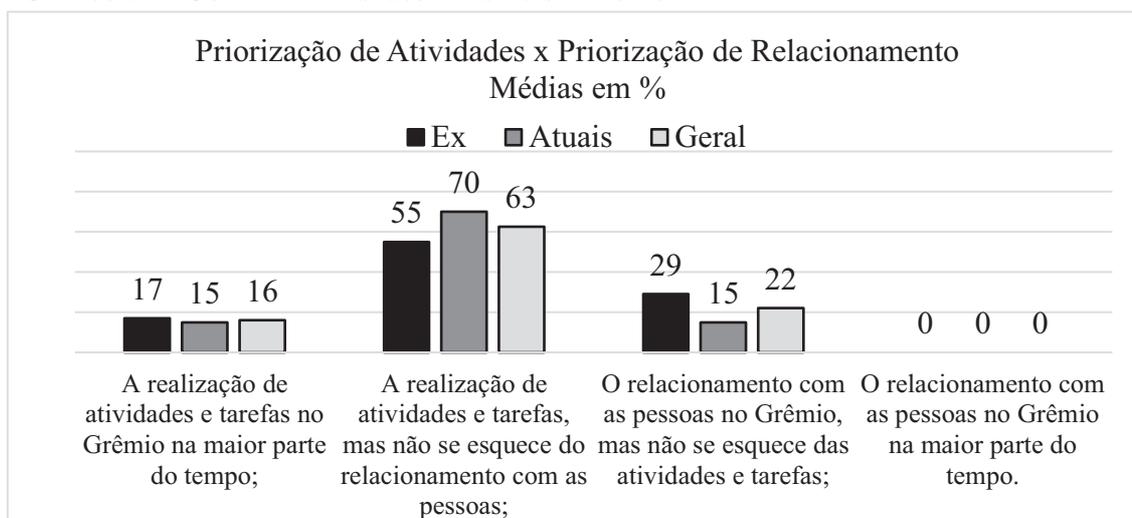
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 39: Comparação – Integrantes Atuais – Atividades x Relacionamento

Ao liderar o Grêmio, os jovens priorizam as atividades ou os relacionamentos?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
A realização de atividades e tarefas no Grêmio na maior parte do tempo;	12	33	-	13	20	13	0
As atividades e tarefas, mas não se esquecem dos relacionamentos;	65	67	-	50	60	75	100
Os relacionamentos, mas não se esquecem das tarefas;	18	0	-	38	20	13	0
Os relacionamentos na maior parte do tempo.	6	0	-	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 21: Geral – Atividades x Relacionamento



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A realização de atividades e tarefas foi priorizada nas respostas dadas pelos participantes dos Grêmios com 70% em média entre os atuais integrantes (2018) e destaque para a Etec Interior 2 com 100% dos respondentes (Quadro 39). Os ex-integrantes parecem menos pressionados com 55%, valorizando mais os relacionamentos entre as pessoas (Gráfico 21).

A intenção desse questionamento foi conhecer os estilos de Liderança adotados pelos participantes dos Grêmios, observando nuances que revelem mais informações sobre as competências de Liderança de egressos e alunos.

Um aspecto possível de ser verificado foi baseado em Likert (1940), que considera dois parâmetros: orientação para o liderado - na qual o líder é visto como democrático, consultor, participativo e preocupado com o liderado; e orientação para a tarefa ou produção - na qual o líder é visto como autocrático, direto e distante nos relacionamentos interpessoais - citado por Langhi (2017) e Kanaane (2017), item 1.7.

Considerando tal teoria, os jovens pesquisados que estão desenvolvendo um estilo de Liderança voltado para tarefas e resultados (70%, Gráfico 21), provavelmente estão seguindo uma linha de atuação autocrática, reproduzindo o exemplo da administração escolar que eles conhecem nas escolas técnicas - uma gestão voltada para tarefas e resultados. Ou seja, totalmente diferente do que acreditam fazer conforme mostram os dados da próxima questão, na qual a maioria se acredita democrática (Quadros 40 e 41, Gráfico 22).

3.18 Postura de relacionamento em Grupo

Consolidação da questão *No Grêmio, assume-se que postura de relacionamento em grupo?* (Bloco “Liderança” – Questão 7) - Respostas em % de respondentes):

Quadro 40: Comparação – Ex-Integrantes – Grêmio x Relacionamento em Grupo

Ao liderar o Grêmio, os jovens assumem que postura de relacionamento em grupo?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Tirania	0	0	0	0	0	0	0
Autocracia	0	50	0	0	0	0	0
Liberalismo	50	50	0	0	0	0	0
Democracia	50	0	100	100	100	100	100
Demagogia	0	0	0	0	0	0	0

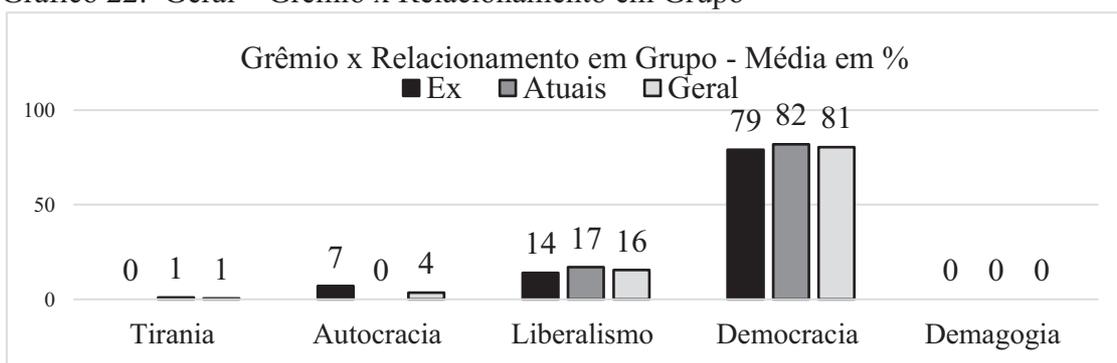
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 41: Comparação – Integrantes Atuais – Grêmio x Relacionamento em Grupo

Ao liderar o Grêmio, os jovens assumem que postura de relacionamento em grupo?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Tirania	0	0	0	0	0	6	0
Autocracia	0	0	0	0	0	0	0
Liberalismo	18	33	10	13	20	25	0
Democracia	82	67	90	88	80	69	100
Demagogia	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 22: Geral – Grêmio x Relacionamento em Grupo



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Nessa questão, referente à postura de relacionamento em grupo que os jovens assumem ao liderar o Grêmio, observou-se que 81% dos respondentes se percebem democráticos (Quadros 40 e 41, Gráfico 22). No entanto, na prática, uma média de 63% dos pesquisados afirmou, na questão anterior, estar orientada para as tarefas e resultados,

em detrimento do relacionamento com as pessoas (Quadros 38 e 39, Gráfico 21), que fica em segundo plano.

Isso porque o senso comum do conceito de democracia prevalece, mesmo entre estudantes das escolas técnicas. Além disso, segundo Moscovici (1978), inclusive a ciência tem opinião. Por isso, 81% dos pesquisados se consideram democráticos, pois qualquer outro posicionamento seria inconcebível, embora as respostas abertas indiquem atitudes autocráticas por exemplo (CD-ROM-Apêndice).

A opinião é algo valorizado socialmente segundo seu nível de adesão e enquanto tomada de posição em relação a um assunto importante para uma dada sociedade segundo Moscovici (1978), como na presente situação - a democracia em uma escola.

Para o autor, a opinião é algo pouco estável e muito específico, definindo atitudes e estereótipos, implicando em reações a objetos externos à pessoa que independem de sua intenção ou propensão, vinculando-se diretamente ao seu comportamento, como uma réplica interiorizada da ação que se seguirá.

Assim sendo, opiniões e atitudes são consideradas comportamentos em miniatura, pois antecipam suas ações por meio de suas falas. No entanto, não foi isso que se observou. O que se viu foi que o exemplo de figuras significativas como os diretores, tão ocupados com tarefas e resultados, e a própria história de sucesso da instituição em que se insere. Tudo isso foi mais forte que a intenção verbalizada de ouvir as pessoas e inseri-las no processo.

Para Moscovici (1978), as representações sociais não separam o que é interno do que é externo, confundindo ou fundindo o que é sujeito e o que é objeto. Esse objeto faz parte de um cenário movimentado, pois é em parte criado pela pessoa ou pela coletividade enquanto continuação do modo de agir dela própria.

No contexto da gestão escolar democrática, essa preparação para a ação e guia do comportamento, identificada por Moscovici (1978) na força e no poder da representação social, evidencia o poder da educação não formal defendida por Gohn (2006a, 2006b).

Conclui-se que a democracia se aprende com a própria sociedade em que se está inserido, mas se aprende também na escola técnica, o que se pode verificar mais detalhadamente nas transcrições das respostas a perguntas abertas/dissertativas (CD-ROM-Apêndice). Há jovens na pesquisa (20% - Gráfico 22) que identificaram situações em que a autocracia ou o liberalismo ficaram claros, saindo do discurso estereotipado.

Esse contexto demonstra que a representação social tem pontos de ruptura férteis para ressignificar o modo como uma dada sociedade percebe uma ideia ou mesmo uma política pública, influenciando nas ações de grupos e pessoas conforme explica Moscovici (1978).

3.19 Estilo de comportamento à frente do Grêmio

Consolidação da questão *Qual estilo descreve seu comportamento à frente do Grêmio?* (Bloco “Liderança” – Questão 8) - Respostas em % de egressos e de alunos: .

Quadro 42: Comparação – Ex-Integrantes – Comportamento ao agir ou decidir

Qual estilo descreve melhor o seu comportamento à frente do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Controlador	0	50	50	0	0	0	40
Relacional	0	0	25	0	50	50	20
Analítico	0	0	25	33	0	0	40
Experimental	100	50	25	67	50	50	0

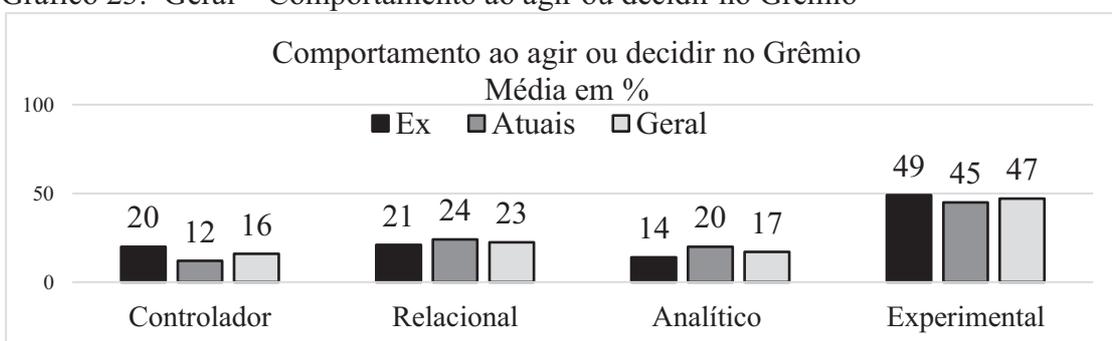
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 43: Comparação – Integrantes Atuais – Comportamento ao agir ou decidir

Qual estilo descreve melhor o seu comportamento à frente do Grêmio?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Controlador	0	50	50	0	0	0	40
Relacional	0	0	25	0	50	50	20
Analítico	0	0	25	33	0	0	40
Experimental	100	50	25	67	50	50	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 23: Geral – Comportamento ao agir ou decidir no Grêmio



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Essa questão teve a intenção de conhecer um pouco mais sobre o estilo de Liderança e os comportamentos dos egressos e alunos ao ter de agir e decidir à frente do Grêmio com base nos estudos de William “Ned” Herrman (1990) com o objetivo de

visualizar preferências no uso de aptidões cerebrais. Nesse modelo, o autor diferencia quatro modelos de pensamento: controlador, relacional, experimental e analítico (item 1.7).

O perfil de líder experimental é predominante para 47% dos respondentes (Gráfico 23). Esse perfil é marcado por algumas características, tais como o gostar de arriscar, criar, mudar, projetar, experimentar, lidar com o futuro (item 1.7).

Isso evidencia que, ao contrário do que se possa inferir, os alunos que se interessam em participar do Grêmio não são “líderes natos” – expressão já obsoleta e ultrapassada (RODRÍGUEZ, 2013), tanto que 97% dos ex-integrantes e 82% dos integrantes atuais admitem que algo mudou ao participar do Grêmio (Gráfico 6) e 95% dos ex-integrantes e 68% dos integrantes atuais afirmam ser possível aprender a ser líder (Gráfico 18). No entanto, 47% todos os respondentes têm algo em comum – o desejo de experimentar.

3.20 Sentir-se capaz de influenciar outras pessoas

Consolidação da questão *Você se sente capaz de influenciar outras pessoas?* (Bloco “Liderança” – Questão 9) - Respostas em % de respondentes.

Quadro 44: Comparação – Ex-Integrantes – Competência para Influenciar Pessoas

Você se sente capaz de influenciar outras pessoas?	Antes Cap 1	Depois Cap 1	Antes Cap 2	Depois Cap 2	Antes Metro 1	Depois Metro 1	Antes Metro 2	Depois Metro 2	Antes Metro 3	Depois Metro 3	Antes Int 1	Depois Int 1	Antes Int 2	Depois Int 2
Sim	0	100	50	50	25	75	0	33	50	50	100	100	60	80
Parcialmente	50	0	50	50	75	25	67	67	0	50	0	0	40	20
Não	50	0	0	0	0	0	33	0	50	0	0	0	0	0

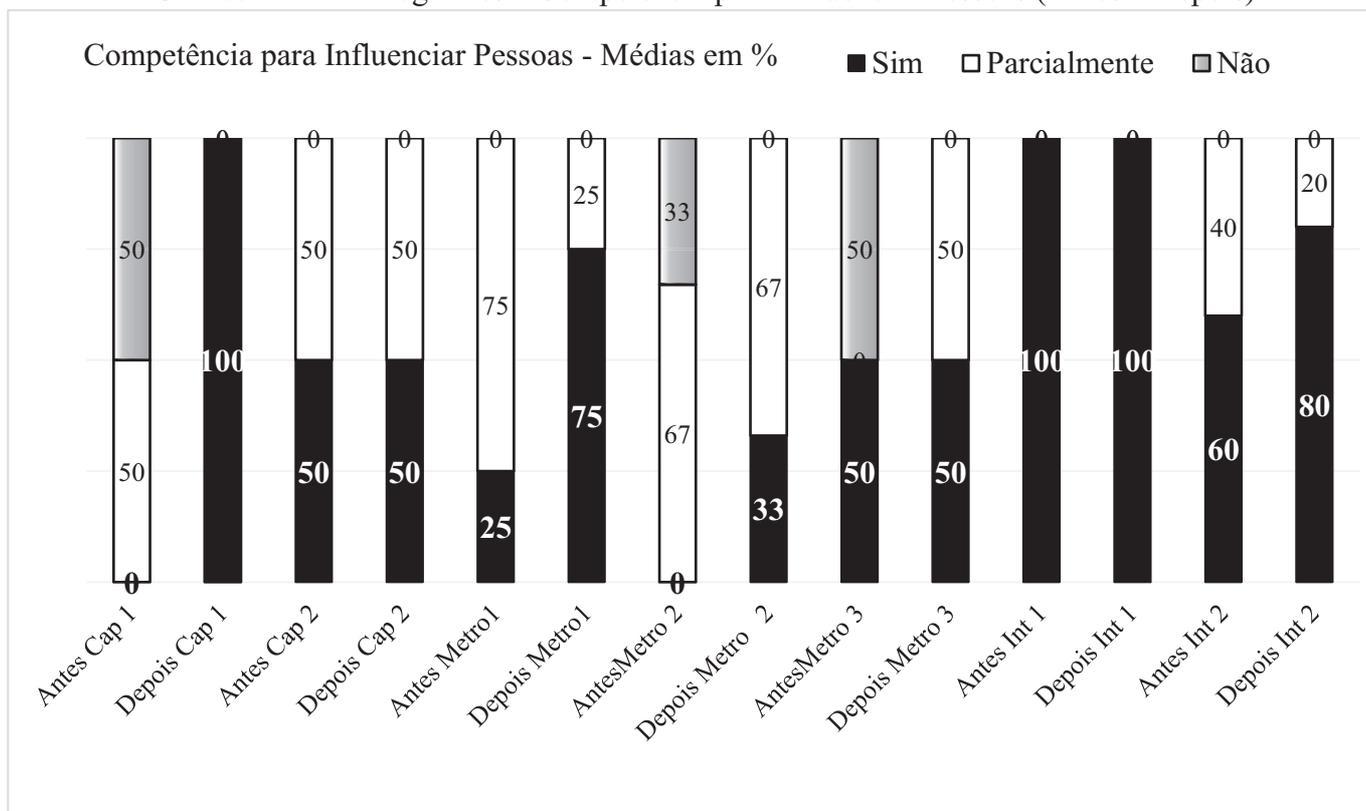
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 45: Comparação – Integrantes Atuais – Competência para Influenciar Pessoas

Você se sente capaz de influenciar outras pessoas?	Antes Cap 1	Depois Cap 1	Antes Cap 2	Depois Cap 2	Antes Metro 1	Depois Metro 1	Antes Metro 2	Depois Metro 2	Antes Metro 3	Depois Metro 3	Antes Int 1	Depois Int 1	Antes Int 2	Depois Int 2
Sim	53	65	67	100	70	90	50	50	75	88	40	47	60	80
Parcialmente	41	35	33	0	30	10	25	13	25	13	27	0	20	20
Não	6	0	0	0	0	0	25	38	0	0	33	53	20	0

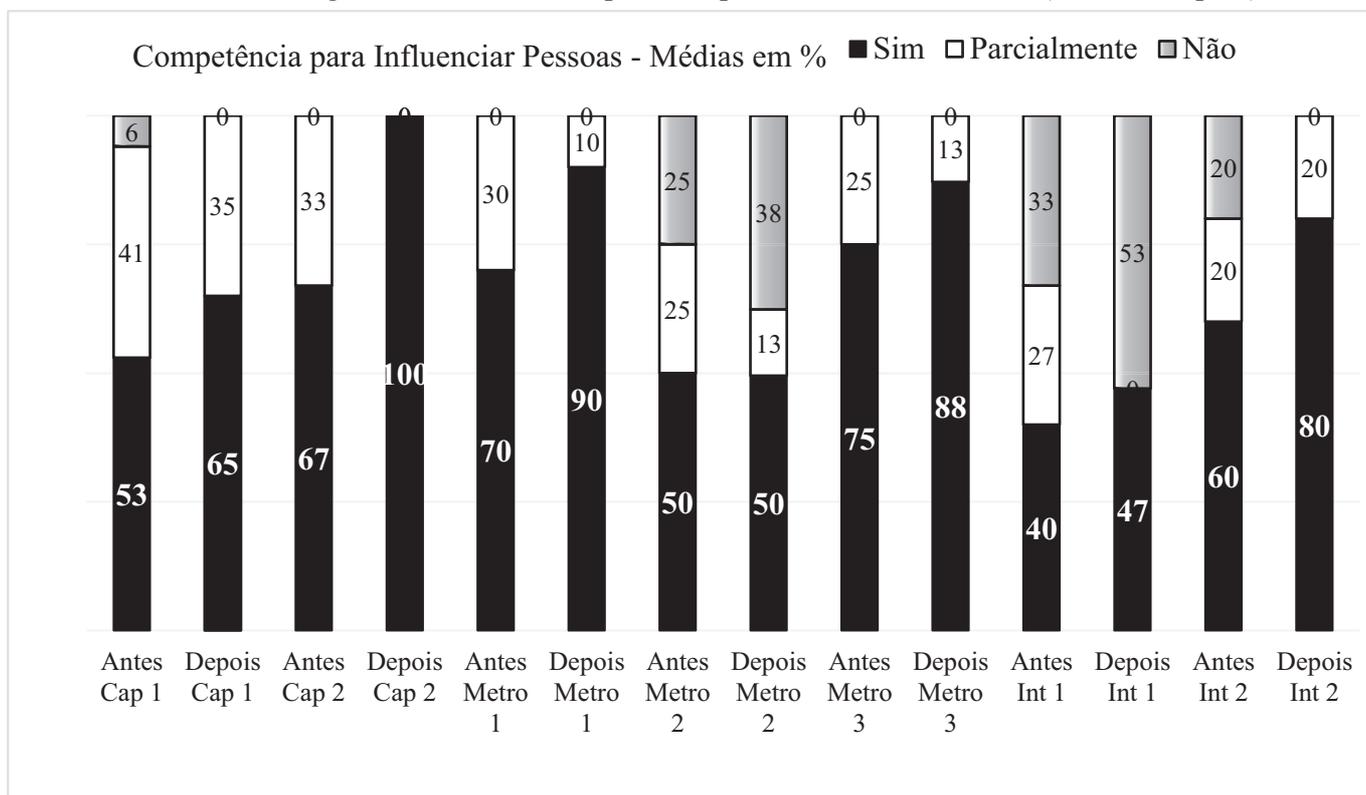
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 24: Ex-Integrantes – Competência para Influenciar Pessoas (Antes x Depois)



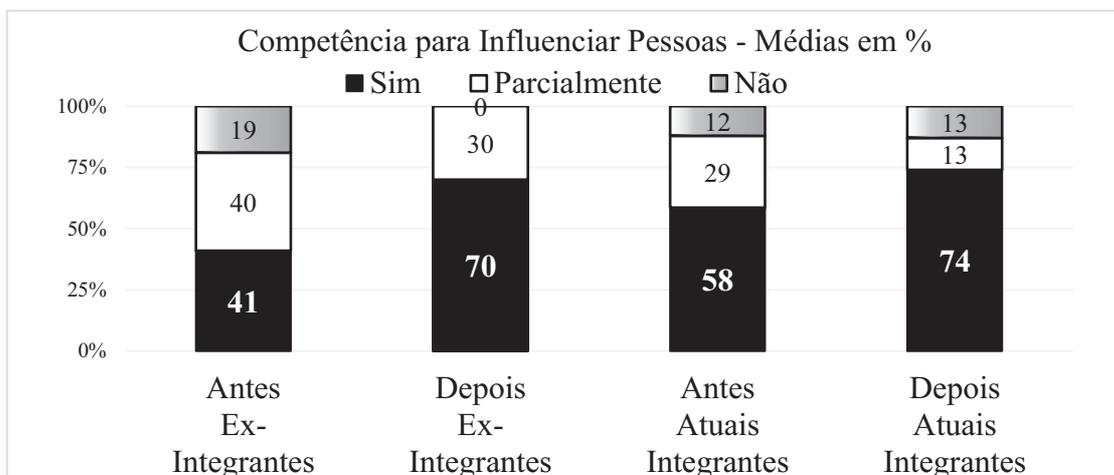
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 25: Integrantes Atuais – Competência para Influenciar Pessoas (Antes x Depois)



Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 26: Comparação – Competência para Influenciar Pessoas (Antes x Depois)



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Essa questão teve a intenção de verificar o desenvolvimento de competências de Liderança (item 1.7) – influenciar pessoas, comparando-se os momentos antes e depois de se participar do Grêmio. Ressalte-se que, para Covey (2004), Liderança consiste na capacidade de influenciar pessoas a trabalhar com entusiasmo, a fim de atingir os objetivos definidos para o bem de todos.

O que se observou foi que os jovens perceberam um ganho importante nessa competência entre 16% a 19% (Gráfico 424), confirmando a ocorrência de aprendizado com a contribuição do Grêmio, com destaque para a Etec Capital 1, que observou um crescimento de 0% para 100% (Quadro 44), em linha com o que se espera da educação não formal (item 1.1) por meio da participação social (GOHN, 2006a) e de acordo com as considerações feitas em relação às questões anteriores (item 3.1).

3.21 Competências Essenciais desenvolvidas à frente do Grêmio

Consolidação da questão *Em quais das características você se reconhece?* (Bloco “Liderança” – Questão 10) - Respostas em % egressos e alunos respondentes (médias por unidade escolar e geral):

Quadro 46: Comparação – Ex-Integrantes – Competências Essenciais (Antes x Depois)

Em quais das seguintes características você se reconhece?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Capacidade de persuadir e atrair os membros da equipe	200	100	0	0	200	50	133
Habilidade de se comunicar	200	100	50	25	200	50	100
Disponibilidade para conduzir os colaboradores a atingir os resultados	100	100	300	0	200	200	100
Acentuada autoestima para gerir situações difíceis e complexas	200	200	400	300	100	200	500
Tendência a assumir riscos , levando a equipe para o bom desempenho e inovação	100	100	200	200	100	100	400

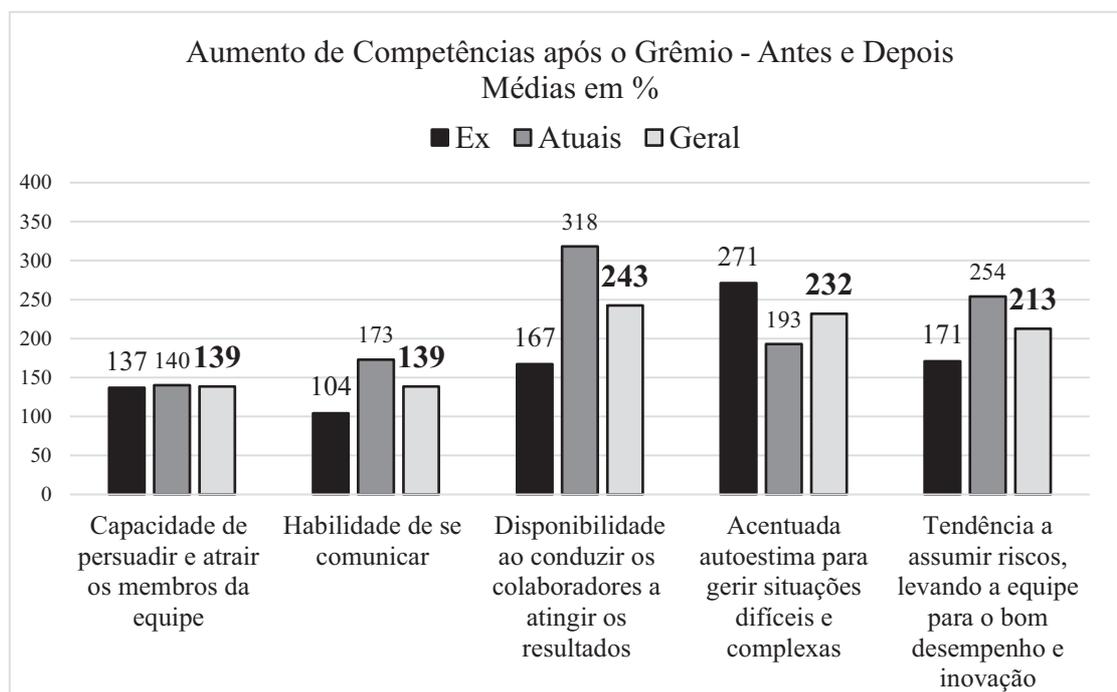
Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 47: Comparação – Integr. Atuais – Competências Essenciais (Antes x Depois)

Em quais das seguintes características você se reconhece?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Capacidade de persuadir e atrair os membros da equipe	220	200	114	200	33	113	100
Habilidade de se comunicar	325	300	200	80	60	144	100
Disponibilidade para conduzir os colaboradores a atingir os resultados	180	200	150	500	900	143	150
Acentuada autoestima para gerir situações difíceis e complexas	300	300	150	250	100	150	100
Tendência a assumir riscos , levando a equipe para o bom desempenho e inovação	200	300	78	500	300	200	200

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 27: Comparação – Competências Essenciais (Antes x Depois) Médias em %



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Essa questão teve a intenção de verificar algumas competências como persuasão e carisma, comunicação, condução da equipe no alcance de objetivos, autoestima/autoconfiança, proatividade e adaptabilidade, gestão de riscos, mente aberta, inovação, senso de urgência e lidar com mudanças - as quais são citadas como essenciais por Echevest (1999), Bower (1999), Kotter (2002), Ribeiro e Guimarães (1999), Coopers e Lybrand (1997) e outros (item 1.7).

Tais competências foram sintetizadas por meio das frases citadas na questão: capacidade de persuadir e atrair os membros da equipe; habilidade de se comunicar; disponibilidade ao conduzir os colaboradores a atingir os resultados; acentuada autoestima para gerir situações difíceis e complexas; tendência a assumir riscos, levando a equipe para o bom desempenho e inovação.

Observou-se nas respostas a essa questão que o maior desenvolvimento de competências percebido por egressos e alunos foi na disponibilidade ao conduzir os colaboradores a atingir os resultados com os maiores percentuais (318% de crescimento entre as integrantes atuais – Gráfico 27, Quadro 47). Outro item a destacar é o crescimento percebido da “Tendência a assumir riscos, levando a equipe para o bom desempenho e inovação” (254% de crescimento - Gráfico 27, Quadro 47).

Esses dois resultados convergem para a questão em que se pede que o jovem priorize as tarefas ou os relacionamentos (Gráfico 21), na qual o maior percentual de respondentes escolheu como prioridade “A realização de atividades e tarefas, mas não se esquece do relacionamento com as pessoas”, com 70% entre os integrantes atuais (2018).

Entre os ex-integrantes de Grêmios, o maior percentual de respostas ficou por conta de “Acentuada autoestima para gerir situações difíceis e complexas” (Gráfico 27, Quadro 46).

É interessante observar que ao se indagar aos egressos e aos alunos se eles se consideravam líderes (65% - Gráfico 17) ou se agiram como líderes à frente do Grêmios (42% entre os ex-integrantes e 19% entre os integrantes atuais – Gráfico 19), eles parecem recuar e subestimar-se. No entanto, quando se coloca uma questão em que diferentes competências associadas a uma mesma situação, egressos e alunos assumem o quanto cresceram com a vivência no Grêmios e do que são capazes (Gráfico 27). Tal constatação evidencia mais uma vez que há contribuição do Grêmios para o desenvolvimento de competências de Liderança no ensino técnico.

3.22 Reconhecer-se com Competências de Liderança

Consolidação da questão *Quais competências de Liderança você considera significativas para a atuação no Grêmio?* (Bloco “Liderança” – Questão 12) - Respostas em % de respondentes:

Quadro 48: Comparação – Ex-Integrantes – Deveria Ter x Tinha (%)

Escola Técnica	Cap 1		Cap 2		Metro 1		Metro 2		Metro 3		Int 1		Int 2	
	Deve- ria Ter	Tinha												
Autodesenvolvimento	50	50	50	50	100	75	25	25	100	50	100	50	40	60
Capacidade de decisão	100	50	50	50	75	50	75	38	100	50	100	100	60	100
Comunicação	50	50	50	50	75	75	88	75	100	50	100	100	80	100
Criatividade	50	100	0	50	75	25	88	25	100	50	100	100	80	80
Empreendedorismo	0	50	0	50	50	25	50	13	0	50	100	50	40	20
Ética	100	100	0	50	100	75	63	13	100	100	100	100	80	100
Foco	100	50	0	50	75	100	88	25	100	50	100	100	80	60
Iniciativa	100	50	50	50	75	75	88	13	100	50	100	100	80	100
Negociação	0	50	50	50	25	25	38	25	50	50	100	50	40	20
Objetividade	0	50	0	50	25	50	50	13	100	50	50	50	80	60
Relacionamento Interpessoal	100	50	50	50	50	75	75	50	100	100	100	100	40	80
Responsabilidade	100	100	50	50	100	100	88	38	100	50	100	100	80	80
Tolerância ao Estresse	50	50	50	50	25	25	75	38	50	50	100	50	60	40
Trabalho em Equipe	100	100	50	50	75	50	88	63	100	50	100	100	60	60
Visão de futuro	0	50	50	50	75	75	63	25	100	50	100	50	60	20
Aceitação de Feedback	100	50	50	50	50	25	88	50	100	100	100	50	40	40
Autoconfiança	0	50	0	50	50	50	50	25	100	50	100	50	80	40
Competitividade	0	50	0	50	0	50	0	25	0	50	100	100	0	20
Espontaneidade	50	50	50	50	50	25	13	50	50	50	50	100	80	60
Flexibilidade	50	50	50	50	75	25	63	50	100	50	100	100	60	60
Independência	50	50	50	50	25	50	25	25	50	50	100	100	20	20
Lidar com Conflito	100	50	50	50	50	25	88	25	100	100	100	100	60	60

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 49: Comparação – Integrantes Atuais – Deveria Ter x Tem (%)

Escola Técnica	Cap 1		Cap 2		Metro 1		Metro 2		Metro 3		Int 1		Int 2	
	Deve- ria Ter	Tinha												
Competências de Liderança (Integrantes Atuais)														
Autodesenvolvimento	65	88	33	33	90	70	25	25	40	40	50	63	60	60
Capacidade de decisão	82	76	67	33	90	90	75	38	120	60	88	69	100	60
Comunicação	71	65	100	100	80	80	88	75	140	120	94	69	100	80
Criatividade	41	35	33	67	80	70	88	25	140	40	81	81	100	40
Empreendedorismo	82	94	33	33	60	20	50	13	80	20	31	50	40	20
Ética	76	65	100	67	90	80	63	13	100	20	75	94	80	40
Foco	82	47	67	33	100	80	88	25	140	40	75	69	80	40
Iniciativa	65	71	100	33	90	60	88	13	140	20	75	75	100	60
Negociação	76	59	67	67	100	50	38	25	60	40	38	44	80	40
Objetividade	82	71	67	33	100	70	50	13	80	20	56	69	60	20
Relacionamento Interpessoal	76	71	33	33	90	50	75	50	120	80	88	75	60	40
Responsabilidade	76	53	67	100	100	80	88	38	140	60	88	88	100	80
Tolerância ao Estresse	76	88	67	33	100	40	75	38	120	60	81	38	60	40
Trabalho em Equipe	71	71	67	67	90	70	88	63	140	100	88	69	100	100
Visão de futuro	76	71	67	33	100	100	63	25	100	40	50	69	60	60
Aceitação de Feedback	71	59	67	33	90	70	88	50	140	80	94	44	60	40
Autoconfiança	59	47	33	33	100	60	50	25	80	40	75	50	40	20
Competitividade	53	65	0	33	40	40	0	25	0	40	31	56	40	40
Espontaneidade	82	71	33	33	90	70	13	50	20	80	50	56	60	80
Flexibilidade	65	88	67	33	100	40	63	50	100	80	88	69	100	60
Independência	71	82	0	33	80	60	25	25	40	40	38	69	40	80
Lidar com Conflito	100	50	67	67	100	60	88	25	140	40	94	63	100	40

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 50: Comparação – Ex-Integrantes – Tinha x Desenvolveu (%)

Escola Técnica	Cap 1		Cap 2		Metro 1		Metro 2		Metro 3		Int 1		Int 2	
	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*
Competências de Liderança (Ex-Integrantes)														
Autodesenvolvimento	50	200	50	100	75	133	100	167	50	200	50	200	60	133
Capacidade de decisão	50	200	50	100	50	250	67	100	50	200	100	150	100	120
Comunicação	50	100	50	100	75	167	100	133	50	200	100	100	100	120
Criatividade	100	100	50	100	25	200	33	200	50	100	100	100	80	100
Empreendedorismo	50	100	50	200	25	200	33	100	50	0	50	200	20	200
Ética	100	100	50	200	75	133	67	100	100	150	100	100	100	100
Foco	50	200	50	200	100	125	33	100	50	200	100	100	60	167
Iniciativa	50	200	50	200	75	133	33	0	50	200	100	100	100	120
Negociação	50	200	50	100	25	400	67	100	50	100	50	200	20	400
Objetividade	50	200	50	0	50	200	67	150	50	300	50	200	60	167
Relacionamento Interpessoal	50	200	50	100	75	133	33	0	100	100	100	100	80	100
Responsabilidade	100	100	50	100	100	75	67	100	50	100	100	100	80	100
Tolerância ao Estresse	50	200	50	0	25	400	67	100	50	0	50	200	40	200
Trabalho em Equipe	100	100	50	100	50	150	67	100	50	200	100	100	60	167
Visão de futuro	50	200	50	100	75	133	33	100	50	200	50	200	20	500
Aceitação de Feedback	50	200	50	100	25	300	33	200	100	150	50	300	40	200
Autoconfiança	50	200	50	100	50	200	33	200	50	100	50	200	40	200
Competitividade	50	200	50	100	50	100	33	100	50	100	100	100	20	200
Espontaneidade	50	200	50	100	25	200	67	100	50	100	100	100	60	133
Flexibilidade	50	200	50	100	25	200	67	150	50	300	100	100	60	100
Independência	50	200	50	0	50	150	67	150	50	200	100	100	20	100
Lidar com Conflito	50	0	50	100	25	300	33	0	100	150	100	100	60	167

Fonte: Dados de Pesquisa

Obs.: *Des.: Desenvolveu

Quadro 51: Comparação – Integrantes Atuais – Tinha x Desenvolveu (%)

Escola Técnica	Cap 1		Cap 2		Metro 1		Metro 2		Metro 3		Int 1		Int 2	
	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*
Competências de Liderança (Integrantes Atuais)														
Autodesenvolvimento	88	113	33	200	70	157	25	150	40	150	63	180	60	133
Capacidade de decisão	76	131	33	200	90	144	38	300	60	300	69	173	60	167
Comunicação	65	136	100	133	80	163	75	167	120	167	69	173	80	125
Criatividade	35	133	67	100	70	171	25	200	40	200	81	154	40	150
Empreendedorismo	94	100	33	200	20	250	13	100	20	100	50	113	20	200
Ética	65	136	67	150	80	138	13	600	20	600	94	140	40	200
Foco	47	138	33	100	80	138	25	200	40	200	69	155	40	100
Iniciativa	71	125	33	200	60	167	13	400	20	400	75	133	60	200
Negociação	59	140	67	200	50	140	25	300	40	300	44	171	40	200
Objetividade	71	125	33	100	70	143	13	600	20	600	69	145	20	300
Relacionamento Interpessoal	71	125	33	100	50	180	50	200	80	200	75	142	40	200
Responsabilidade	53	111	100	100	80	150	38	267	60	267	88	150	80	150
Tolerância ao Estresse	88	107	33	200	40	250	38	200	60	200	38	267	40	200
Trabalho em Equipe	71	117	67	150	70	129	63	180	100	180	69	191	100	120
Visão de futuro	71	117	33	100	100	130	25	250	40	250	69	164	60	133
Aceitação de Feedback	59	120	33	200	70	157	50	175	80	175	44	214	40	150
Autoconfiança	47	138	33	200	60	167	25	350	40	350	50	125	20	100
Competitividade	65	127	33	100	40	150	25	200	40	200	56	133	40	150
Espontaneidade	71	117	33	200	70	129	50	150	80	150	56	144	80	125
Flexibilidade	88	107	33	100	40	175	50	200	80	200	69	173	60	167
Independência	82	121	33	100	60	150	25	300	40	300	69	145	80	100
Lidar com Conflito	50	0	67	150	60	200	25	350	40	350	63	180	40	200

Fonte: Dados de Pesquisa

Obs.: *Des.: Desenvolveu

Quadro 52: Comparação –
Ex-Integrantes -
Quer Desenvolver (%)

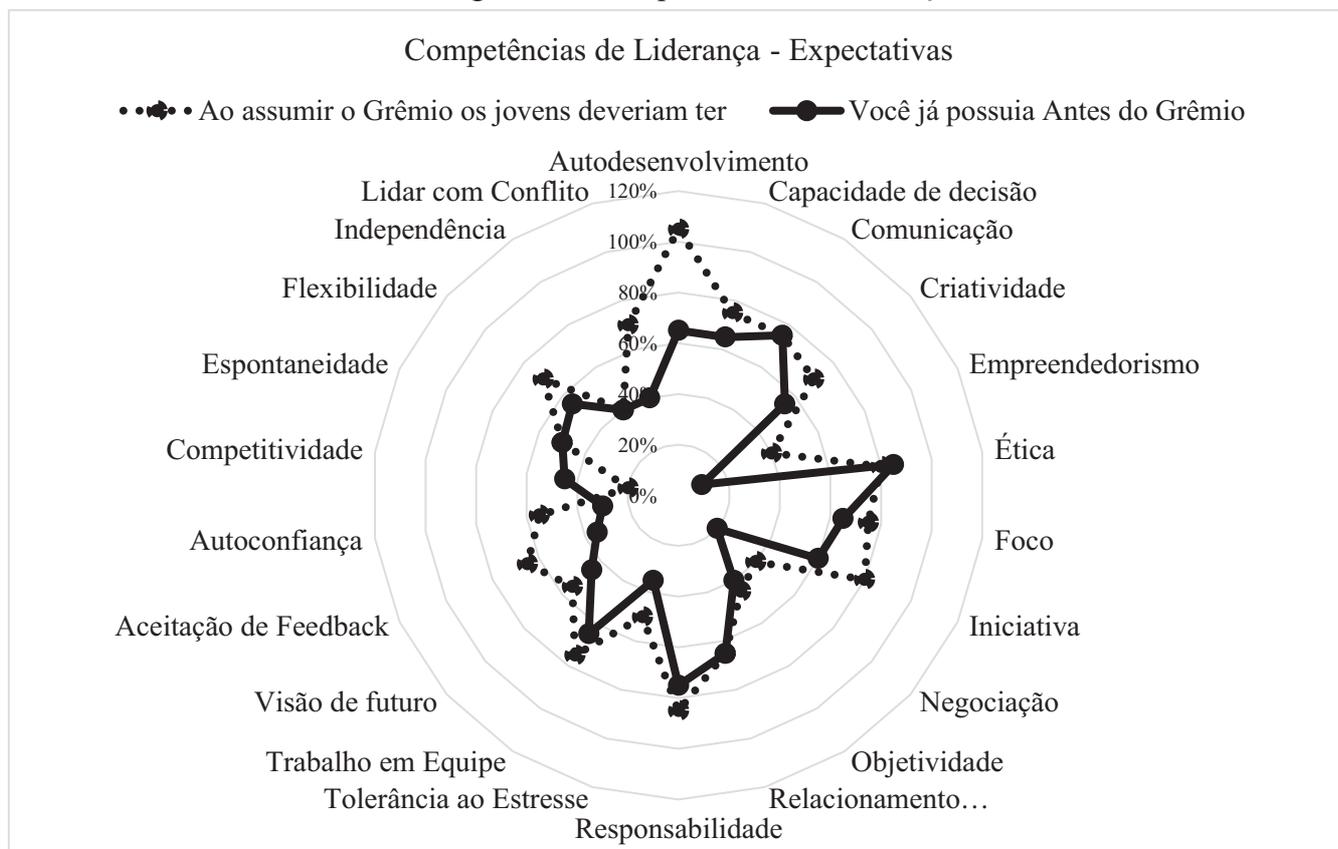
Escola Técnica	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Competências de Liderança	Quer Desenvolver (Ex-Integrantes)						
Autodesenvolvimento					50	50	
Capacidade de decisão			25		50	50	
Comunicação			25		50	50	
Criatividade			25	33	100	50	20
Empreendedorismo	50				100	100	20
Ética					50	50	
Foco				33	50	50	
Iniciativa				33		50	
Negociação					100	50	20
Objetividade		50		33	50	50	
Relacionamento Interpessoal					50	50	
Responsabilidade					50	50	
Tolerância ao Estresse			25		50	50	20
Trabalho em Equipe					50	50	
Visão de futuro					50	50	
Aceitação de Feedback					50	50	
Autoconfiança				33	50	50	20
Competitividade					50	50	
Espontaneidade						100	
Flexibilidade					50	50	
Independência		50		33	50	50	
Lidar com Conflito	50		25	33	50	50	

Fonte: Dados de Pesquisa

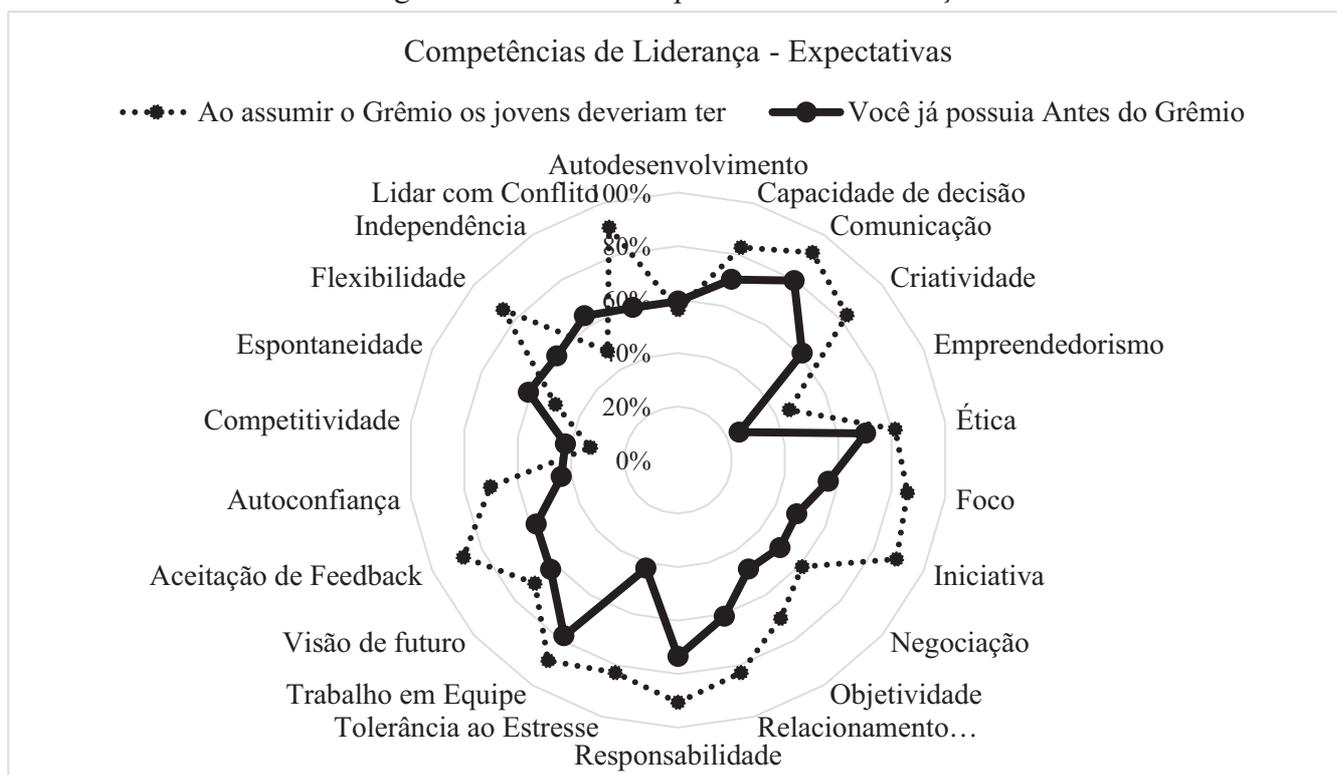
Quadro 53: Comparação –
Integrantes Atuais -
Quer Desenvolver (%)

Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Quer Desenvolver (Integrantes Atuais)						
18		40	75	100	13	40
29		20	38	60	19	
29		20	13	20		
35		20	38	60	19	40
29		40	38	60	38	60
35		10	25	40	6	20
41			63	100	19	80
29		10	25	40	13	20
29		40	38	60	13	40
29		40	13	20	6	40
35			25	40		40
47		10	25	40	6	20
29	33	50	50	80	19	60
41		20	13	20	6	20
35		10	13	20		20
41		10	13	20	19	20
18	33	30	25	40	25	100
35		10				
29		10	38	60	13	
35	33	40	25	40	6	20
29			50	80	6	
50		30	25	40	13	40

Fonte: Dados de Pesquisa

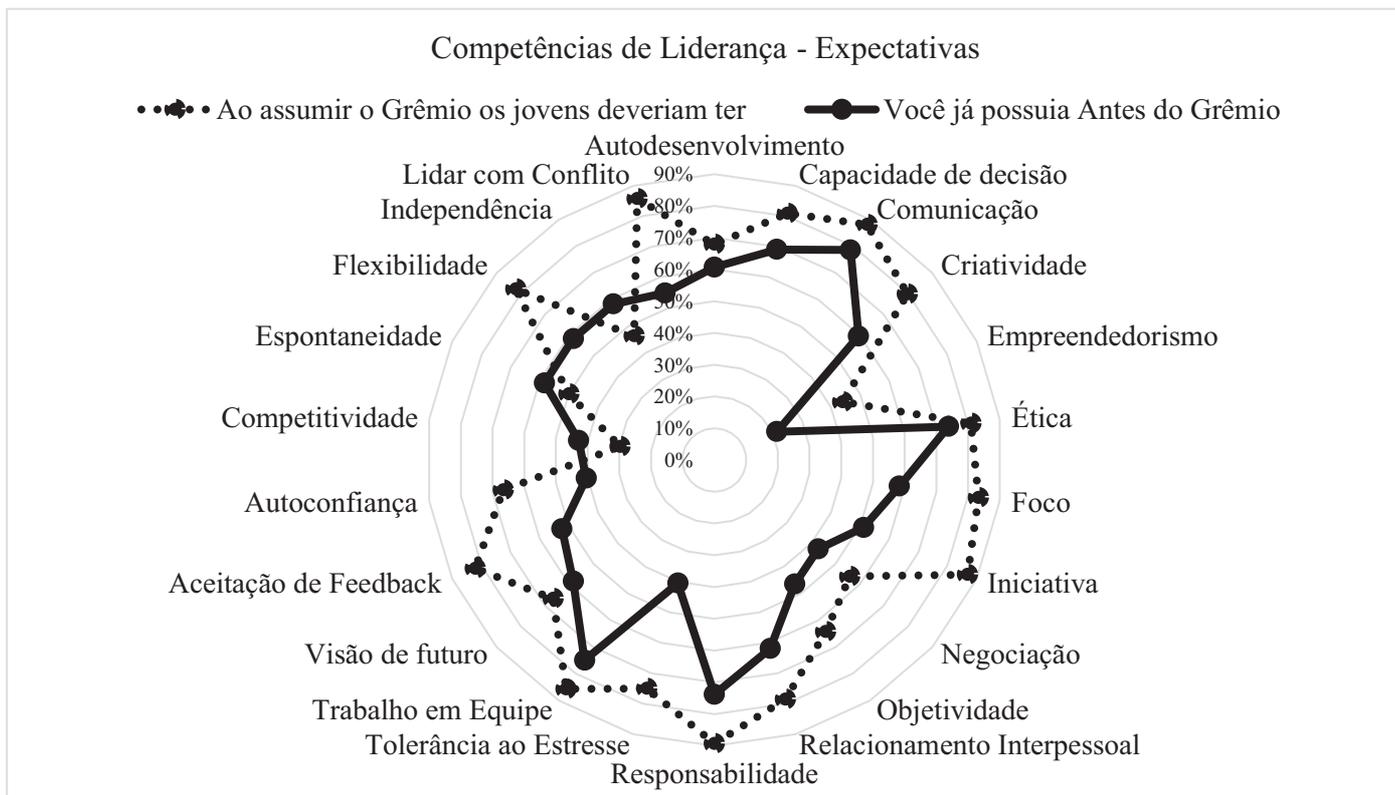
Gráfico 28: Ex-Integrantes – Competências de Liderança – *Antes do Grêmio*

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 29: Integrantes Atuais – Competências de Liderança – *Antes do Grêmio*

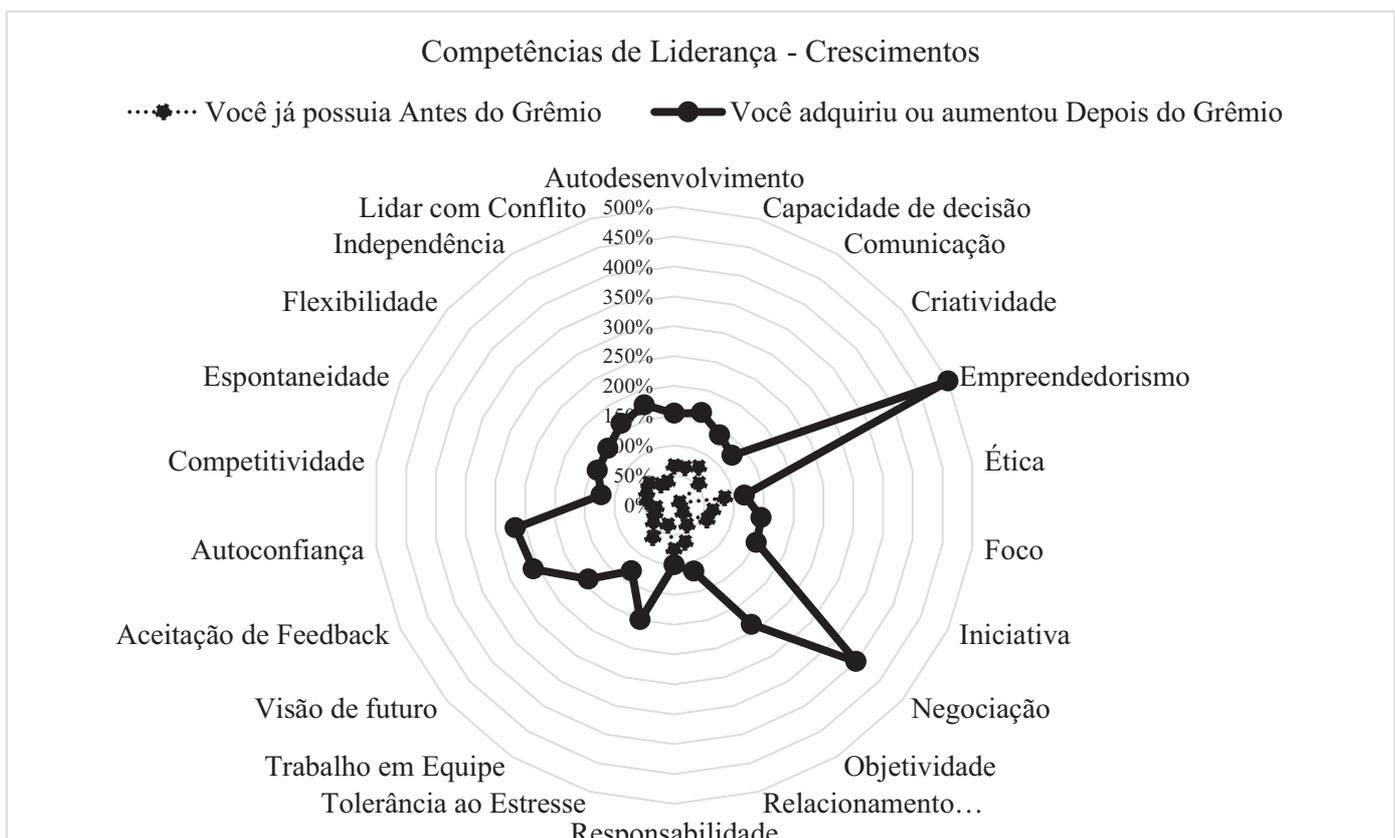
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 30: Geral – Competências de Liderança – *Antes do Grêmio*



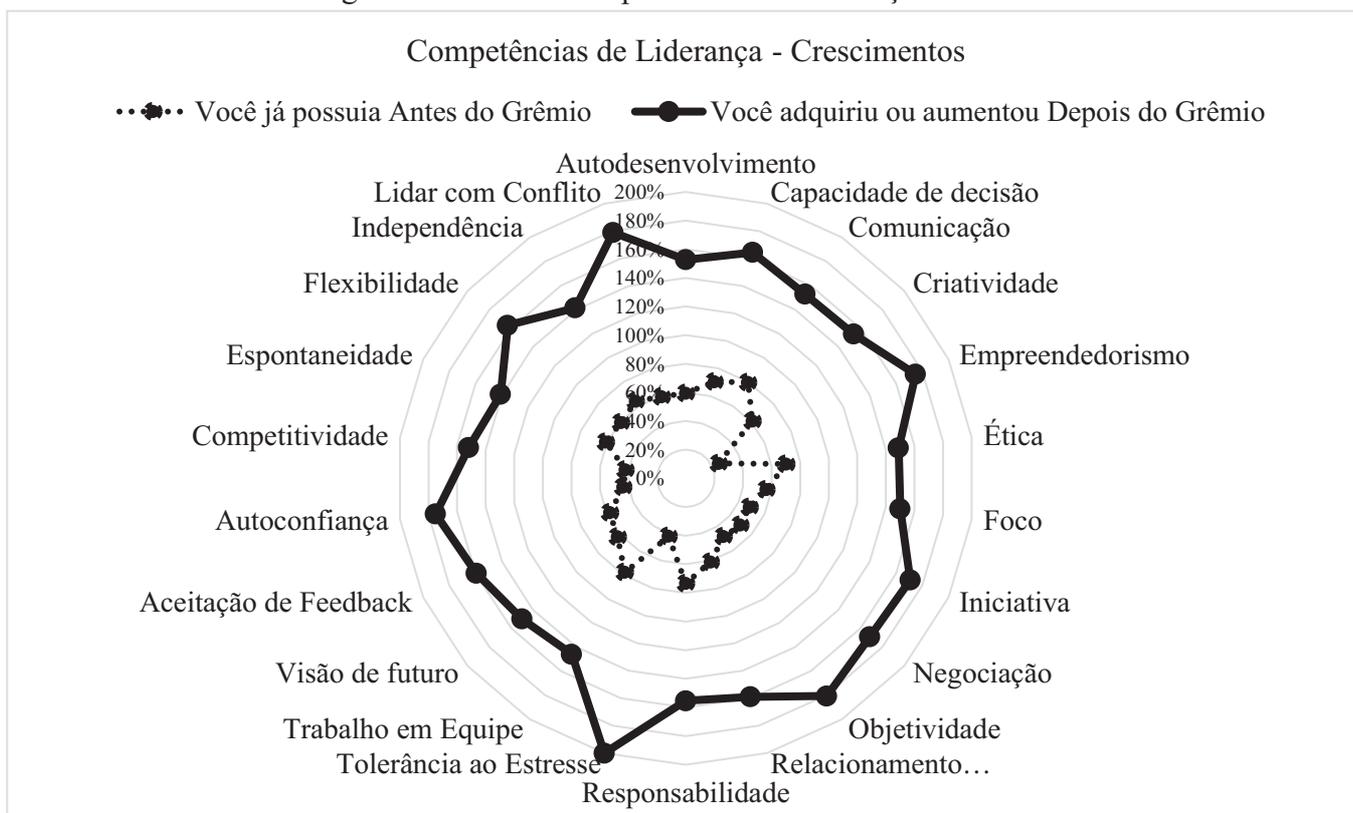
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 31: Ex-Integrantes – Competências de Liderança – *Durante o Grêmio*



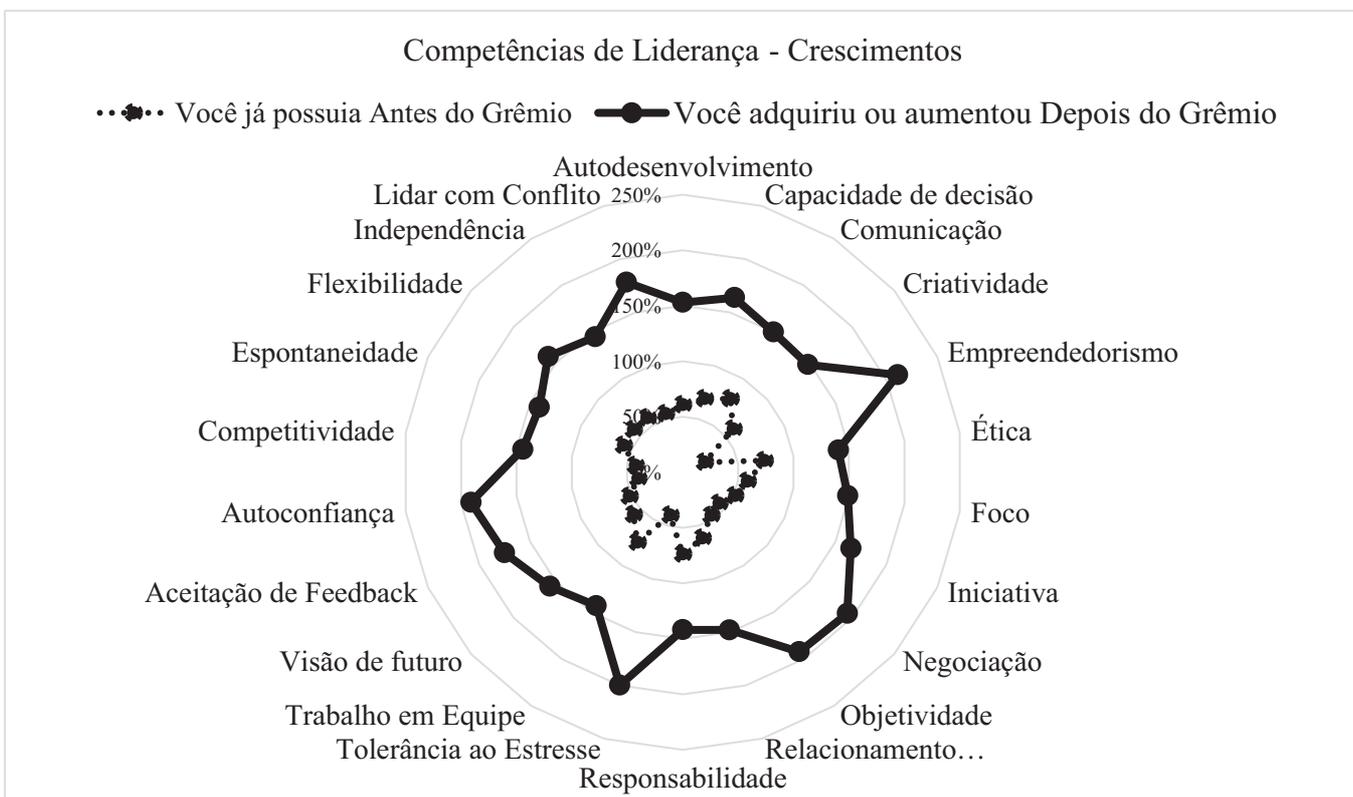
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 32: Integrantes Atuais – Competências de Liderança – Durante o Grêmio

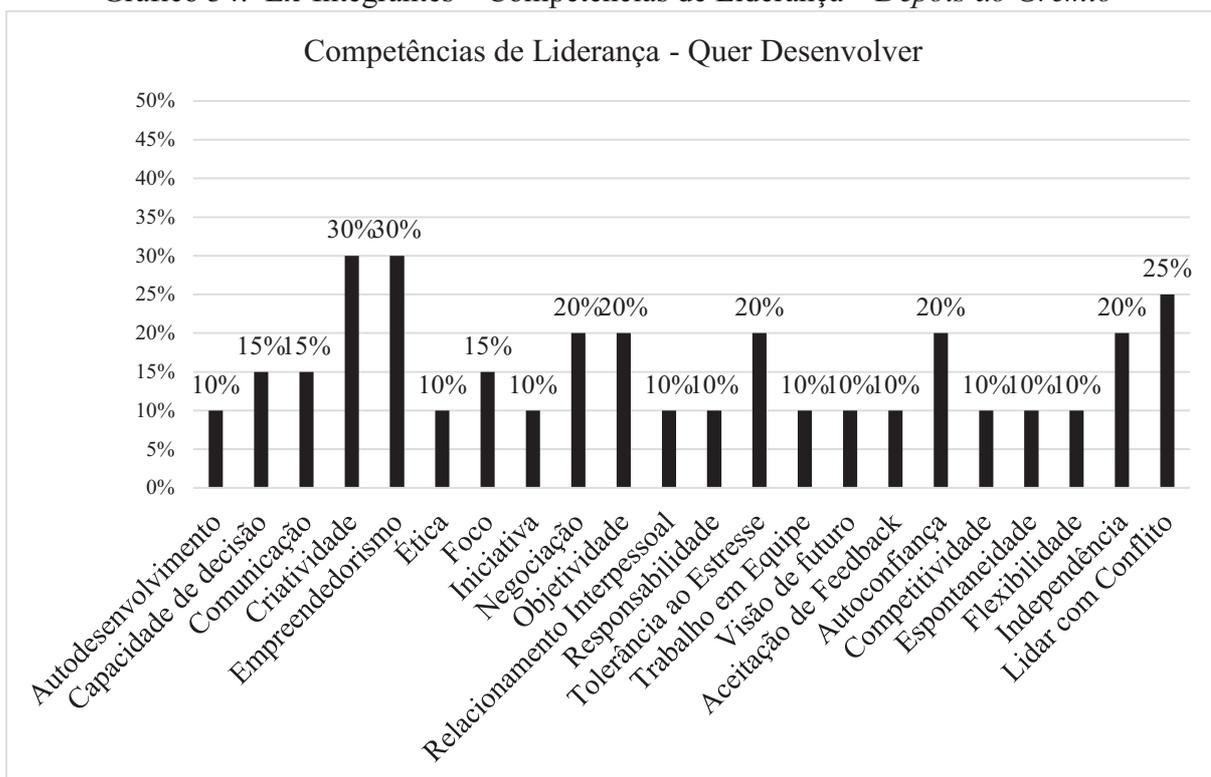


Fonte: Dados de Pesquisa

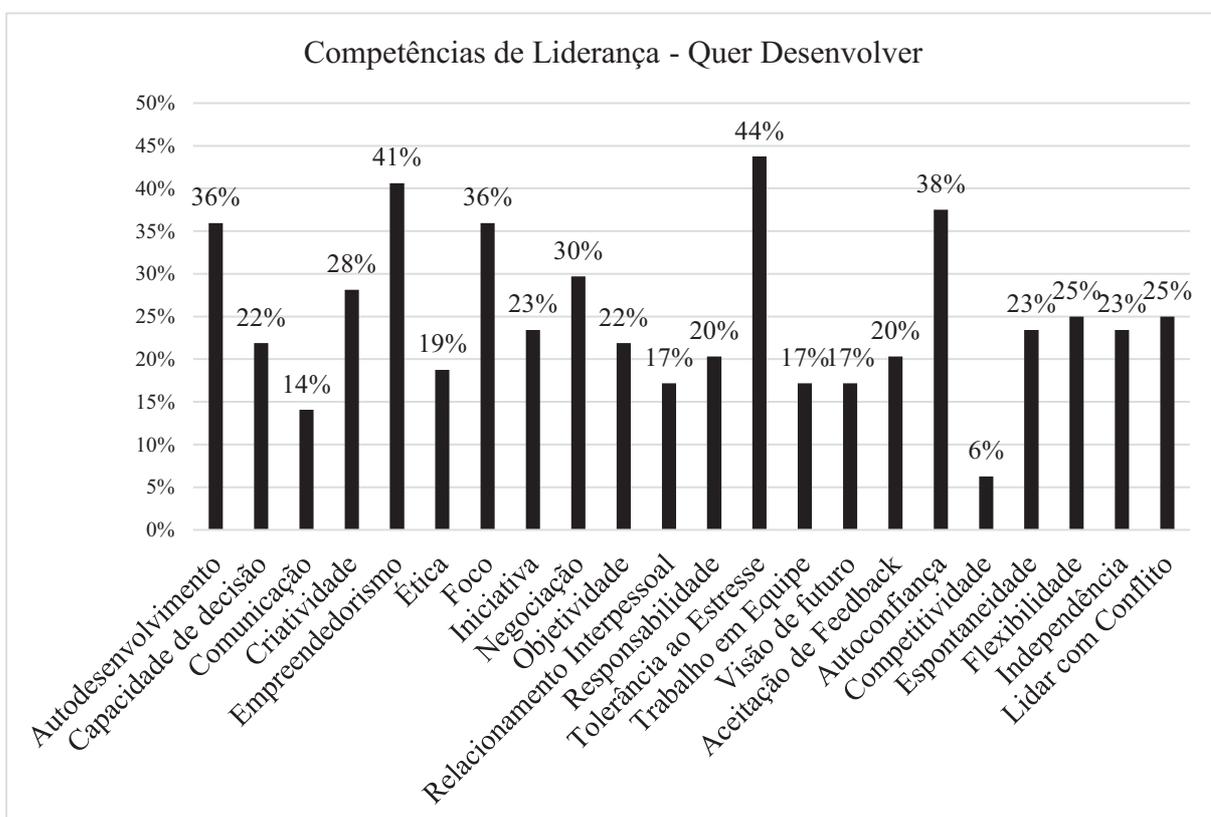
Gráfico 33: Geral – Competências de Liderança – Durante o Grêmio



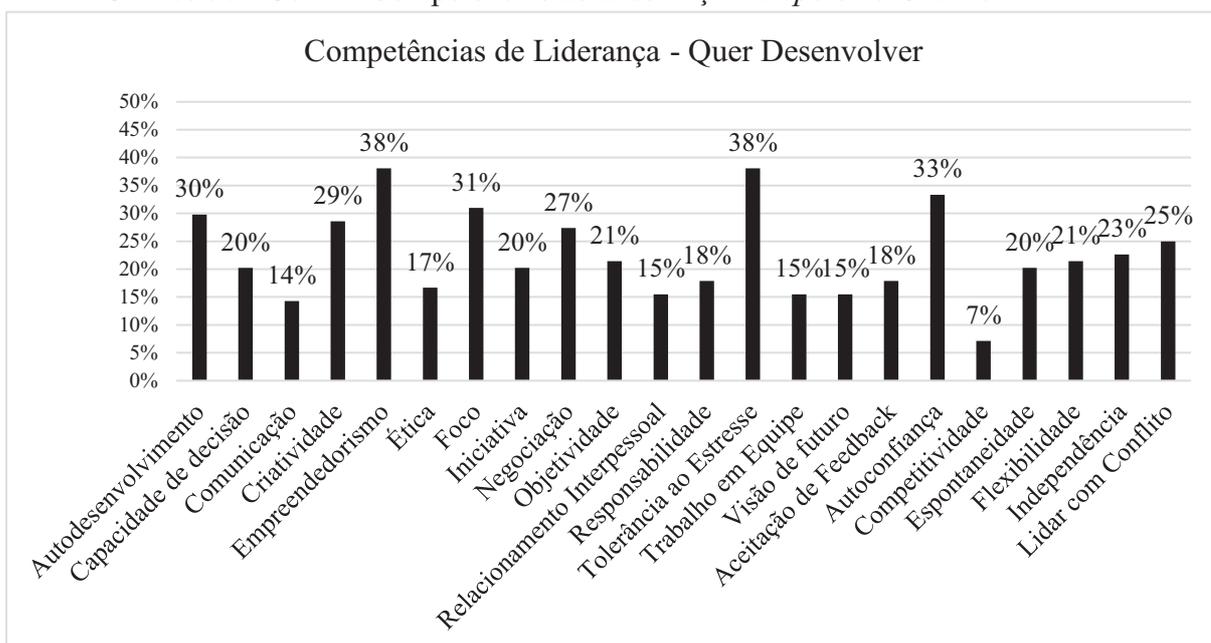
Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 34: Ex-Integrantes – Competências de Liderança – *Depois do Grêmio*

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 35: Integrantes Atuais – Competências de Liderança – *Depois do Grêmio*

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 36: Geral – Competências de Liderança – *Depois do Grêmio*

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: As competências de Liderança citadas nessa questão foram inspiradas nos estudos que Cecília Oderich (2006) fez com executivos em empresas brasileiras comparativamente entre si e de forma estruturada (item 1.7). A autora utilizou o mesmo conceito de competência utilizado pelo MEC (2000) na educação profissional: conhecimento, habilidade e atitude (item 1.6).

Apresenta-se tais competências isoladamente com os resultados das entrevistas estruturadas, nas quais se observa o expressivo crescimento entre as que os participantes de Grêmio tinham antes de assumir a gestão e as que eles desenvolveram ao longo dela:

✓ Quadro 54 – Competência Autodesenvolvimento: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap 1		Cap 2		Metro 1		Metro 2		Metro 3		Int 1		Int 2	
	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*
Autodesenvolvimento														
Ex-Integrantes	50	200	50	100	75	133	100	167	50	200	50	200	60	133
Integrantes Atuais	88	113	33	200	70	157	25	150	40	150	63	180	60	133

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 55 – Competência Capacidade de Decisão: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap 1		Cap 2		Metro 1		Metro 2		Metro 3		Int 1		Int 2	
	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*	Tinha	Des.*
Decisão														
Ex-Integrantes	50	200	50	100	50	250	67	100	50	200	100	150	100	120
Integrantes Atuais	76	131	33	200	90	144	38	300	60	300	69	173	60	167

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 56 - Competência Comunicação: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Comunicação	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	100	50	100	75	167	100	133	50	200	100	100	100	120
Integrantes Atuais	65	136	100	133	80	163	75	167	120	167	69	173	80	125

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 57 - Competência Criatividade: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Criatividade	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	100	100	50	100	25	200	33	200	50	100	100	100	80	100
Integrantes Atuais	35	133	67	100	70	171	25	200	40	200	81	154	40	150

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 58 - Competência Empreendedorismo: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Empreendedorismo	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	100	50	200	25	200	33	100	50	0	50	200	20	200
Integrantes Atuais	94	100	33	200	20	250	13	100	20	100	50	113	20	200

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 59 - Competência Ética: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Ética	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	100	100	50	200	75	133	67	100	100	150	100	100	100	100
Integrantes Atuais	65	136	67	150	80	138	13	600	20	600	94	140	40	200

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 60 - Competência Foco: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Foco	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	200	100	125	33	100	50	200	100	100	60	167
Integrantes Atuais	47	138	33	100	80	138	25	200	40	200	69	155	40	100

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 61 - Competência Iniciativa: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Iniciativa	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	200	75	133	33	0	50	200	100	100	100	120
Integrantes Atuais	71	125	33	200	60	167	13	400	20	400	75	133	60	200

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 62 - Competência Negociação: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Negociação	Tinha	Des.												
Ex-Integrantes	50	200	50	100	25	400	67	100	50	100	50	200	20	400
Integrantes Atuais	59	140	67	200	50	140	25	300	40	300	44	171	40	200

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 63 - Competência Objetividade: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Objetividade	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	0	50	200	67	150	50	300	50	200	60	167
Integrantes Atuais	71	125	33	100	70	143	13	600	20	600	69	145	20	300

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 64 - Competência Relacionamento Interpessoal: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Relacionamento Interpessoal	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	100	75	133	33	0	100	100	100	100	80	100
Integrantes Atuais	71	125	33	100	50	180	50	200	80	200	75	142	40	200

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 65 - Competência Responsabilidade: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Responsabilidade	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	100	100	50	100	100	75	67	100	50	100	100	100	80	100
Integrantes Atuais	53	111	100	100	80	150	38	267	60	267	88	150	80	150

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 66 - Competência Tolerância ao Estresse: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Tolerância ao Estresse	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	0	25	400	67	100	50	0	50	200	40	200
Integrantes Atuais	88	107	33	200	40	250	38	200	60	200	38	267	40	200

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 67 - Competência Trabalho em Equipe: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1		2		1		2		3		1		2	
Trabalho Equipe	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	100	100	50	100	50	150	67	100	50	200	100	100	60	167
Integrantes Atuais	71	117	67	150	70	129	63	180	100	180	69	191	100	120

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 68 - Competência Visão de futuro: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	
Visão de Futuro	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200		100	75	133	33	100	50	200	50	200	20	500
Integrantes Atuais	71	117	33	100	100	130	25	250	40	250	69	164	60	133

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 69 - Competência Aceitação de Feedback: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	
Aceitação de Feedback	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	100	25	300	33	200	100	150	50	300	40	200
Integrantes Atuais	59	120	33	200	70	157	50	175	80	175	44	214	40	150

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 70 - Competência Autoconfiança: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	
Autoconfiança	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	100	50	200	33	200	50	100	50	200	40	200
Integrantes Atuais	47	138	33	200	60	167	25	350	40	350	50	125	20	100

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 71 - Competência Competitividade: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	
Competitividade	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	100	50	100	33	100	50	100	100	100	20	200
Integrantes Atuais	65	127	33	100	40	150	25	200	40	200	56	133	40	150

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 72 - Competência Espontaneidade: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	
Espontaneidade	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	100	25	200	67	100	50	100	100	100	60	133
Integrantes Atuais	71	117	33	200	70	129	50	150	80	150	56	144	80	125

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 73 - Competência Flexibilidade: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	
Flexibilidade	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	100	25	200	67	150	50	300	100	100	60	100
Integrantes Atuais	88	107	33	100	40	175	50	200	80	200	69	173	60	167

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 74 - Competência Independência: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Independência	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	200	50	0	50	150	67	150	50	200	100	100	20	100
Integrantes Atuais	82	121	33	100	60	150	25	300	40	300	69	145	80	100

Fonte: Dados de Pesquisa

✓ Quadro 75 - Competência Lidar com Conflito: (Obs. Desenvolvimento - Des.*) %

Escola Técnica	Cap		Cap		Metro		Metro		Metro		Int		Int	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Lidar com Conflito	Tinha	Des.*												
Ex-Integrantes	50	0	50	100	25	300	33	0	100	150	100	100	60	167
Integrantes Atuais	50	0	67	150	60	200	25	350	40	350	63	180	40	200

Fonte: Dados de Pesquisa

A intenção dessa questão foi verificar as competências de Liderança em três momentos diferentes de jovens que participam de Grêmios:

✓ **Antes do Grêmio**, Gráficos 28 – Ex-Integrantes, 29 – Integrantes Atuais e 30 - Geral:

- O aluno, que decidiu concorrer à eleição do Grêmio, elaborando uma chapa, decidindo dividir seu tempo com as inúmeras atividades do Etim (89% dos pesquisados), teve a percepção do que se esperava dele e do que ele possuía em termos de competências de Liderança;
- Nesses Gráficos, observa-se que tanto egressos quanto alunos sentem-se aquém das competências de Liderança que dever-se-ia ter (na percepção desses) ao ingressar em um Grêmio. A distância mais significativa entre a expectativa e o real é de 50%;

✓ **Durante o Grêmio**, Gráficos 31 – Ex-Integrantes, 32 – Integrantes Atuais e 33 - Geral:

- O aluno, que depois de planejar e realizar diversas atividades à frente do Grêmio, enfrentando conflitos, frustrações, estresses, tristezas, alegrias e conquistas, também teve uma percepção de quem ele era ao assumir o Grêmio, de quem ele se tornou e respectivas competências;
- Nesses Gráficos, observa-se uma mudança impressionante das competências de Liderança, saltando de 50% para 500% (Gráfico 31) de crescimento de respondentes que percebem atualmente possuírem Empreendedorismo entre os ex-integrantes, por exemplo. Ou de 40% para 200% (Gráfico 32) de crescimento de respondentes que percebem atualmente possuírem Tolerância ao Estresse;

- Mais uma vez os resultados evidenciam uma contribuição realmente significativa do Grêmio para o desenvolvimento de competências de Liderança (1.7) e a eficácia dessa entidade enquanto educação não formal (1.1);

✓ **Depois do Grêmio** – Gráficos 34, 35 e 36:

- O aluno, que encerrou ou estava encerrando sua participação do Grêmio no ato da pesquisa (outubro a dezembro de 2018), teve a oportunidade de perceber durante as atividades desenvolvidas suas necessidades e seus interesses em relação ao seu próprio desenvolvimento;
- Os desenvolvimentos de competências de Liderança mais almejados entre os ex-integrantes são Criatividade e Empreendedorismo com 30% de respondentes (Gráfico 34), entre os integrantes atuais são Tolerância ao Estresse com 44% e Empreendedorismo (novamente) com 41%;
- Conforme item 1.2.2 desta dissertação, John Dewey (1936, 1939, 1978, 1979) fala intensa e extensivamente sobre democracia, educação e a íntima relação entre ambas. Uma de suas considerações mais significativas do autor a respeito dessa intimidade é que o objetivo da educação consiste em habilitar as pessoas a um processo de educação contínua, preparando-as para uma sociedade de fato democrática. Retoma-se aqui esse aspecto, diante dos Gráficos 34 – Ex-Integrantes e 35 – Integrantes Atuais, justamente porque eles evidenciam que a educação atinge seu mais nobre objetivo por meio do Grêmio dentro da filosofia do consagrado autor americano, considerado utópico por alguns, nas entrevistas estruturadas realizadas, provou-se bastante real. Confirmando tal fato, a competência Autodesenvolvimento teve um crescimento expressivo entre egressos e alunos em função da participação do Grêmio conforme Quadro 54.

Os Quadros 48 a 53 detalharam o desenvolvimento de cada uma das competências de Liderança de egressos e alunos participantes dos Grêmios em cada uma das escolas técnicas, para que se observe variações e peculiaridades.

3.23 Influência no desenvolvimento do papel de Líder

Consolidação da questão *Quem ou o que mais influenciou você em sua relação com o papel de Líder?* (Bloco “Liderança” – Questão 13) - Respostas em % de respondentes:

Quadro 76: Comparação – Ex-Integrantes – Influência na Formação de Líderes (%)

EX- INTEGRANTES - Quem ou o que mais influenciou você em sua relação com o papel de Líder?	Facili- tando	Dificul- tando	Facili- tando	Dificul- tando	Facili- tando	Facili- tando	Dificul- tando	Facili- tando	Dificul- tando	Facili- tando	Dificul- tando	Facili- tando	Dificul- tando
	Cap 1	Cap 1	Cap 2	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 2	Metro 3	Metro 3	Int 1	Int 1	Int 2	Int 2
Seus Pais	100			50	75	67	33	100		100		100	
Seus irmãos	50		50		50	33	33	50		100		20	20
Outros parentes com quem morou	50			50		33	100	50		50		20	1
Amigos de adolescência ou juventude	100		50		50	33	33		50	100		60	20
Amigos de infância	50		50			33	67		50	100		40	
Grupo em associação ou igreja		50	50			33		50			50		20
Local ou bairro em que cresceu		50	50		25	33		50		50			40
Cursos, oficinas, capacitações na escola técnica	100			50	75	100		50		50			20
Diretor na escola técnica	50		50		25	33	33		50	50		60	20
Grêmio Estudantil na escola técnica	100		50		50	33		50	50	100		40	
Orientadora Educativa na escola técnica	50		50		50	67		50	50	100		100	
Professor na escola técnica	100		50		50	100		100		50		80	
Professor no ensino fundamental	50			50	100	67		50		50		40	40
Gerente ou supervisor com quem trabalhou				50		67				50		40	

Fonte : Dados de Pesquisa

Quadro 77: Comparação - Integrantes Atuais – Influência na Formação de Líderes (%)

INTEGRANTES ATUAIS - Quem ou o que mais influenciou você em sua relação com o papel de Líder?	Facilitando	Dificultando	Facilitando	Facilitando	Dificultando								
	Cap 1	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 1	Metro 2	Metro 2	Metro 3	Metro 3	Int 1	Int 1	Int 2	Int 2
Seus Pais	71	24	67	90	20	63	13	63	13	100		80	20
Seus irmãos	59	24	100	50		25	25	25	25	40	40	80	40
Outros parentes com quem morou	29	24		30	20		25		25	0	40	20	20
Amigos de adolescência ou juventude	88	12	67	60		75		75		80		80	
Amigos de infância	71	24		40	20	50	100	50	100	40	60	20	40
Grupo em associação ou igreja	59			30		38	13	38	13	40		60	
Local ou bairro em que cresceu	47	24		30		38	13	38	13	40	40	20	40
Cursos, oficinas, capacitações na escola técnica	82	12	33	90		63		63		60		40	
Diretor na escola técnica	18	41		50	10		63	0	63		40	40	
Grêmio Estudantil na escola técnica	47	6	33	50		75		75		100		80	
Orientadora Educacional na escola técnica	71	6	33	50		75		75		80		100	
Professor na escola técnica	94		33	70		63	13	63	13	100		80	
Professor no ensino fundamental	71	18		90		38		38		80		40	20
Gerente ou supervisor com quem trabalhou	24	24				13	25	13	25	20			20
Ninguém			33										

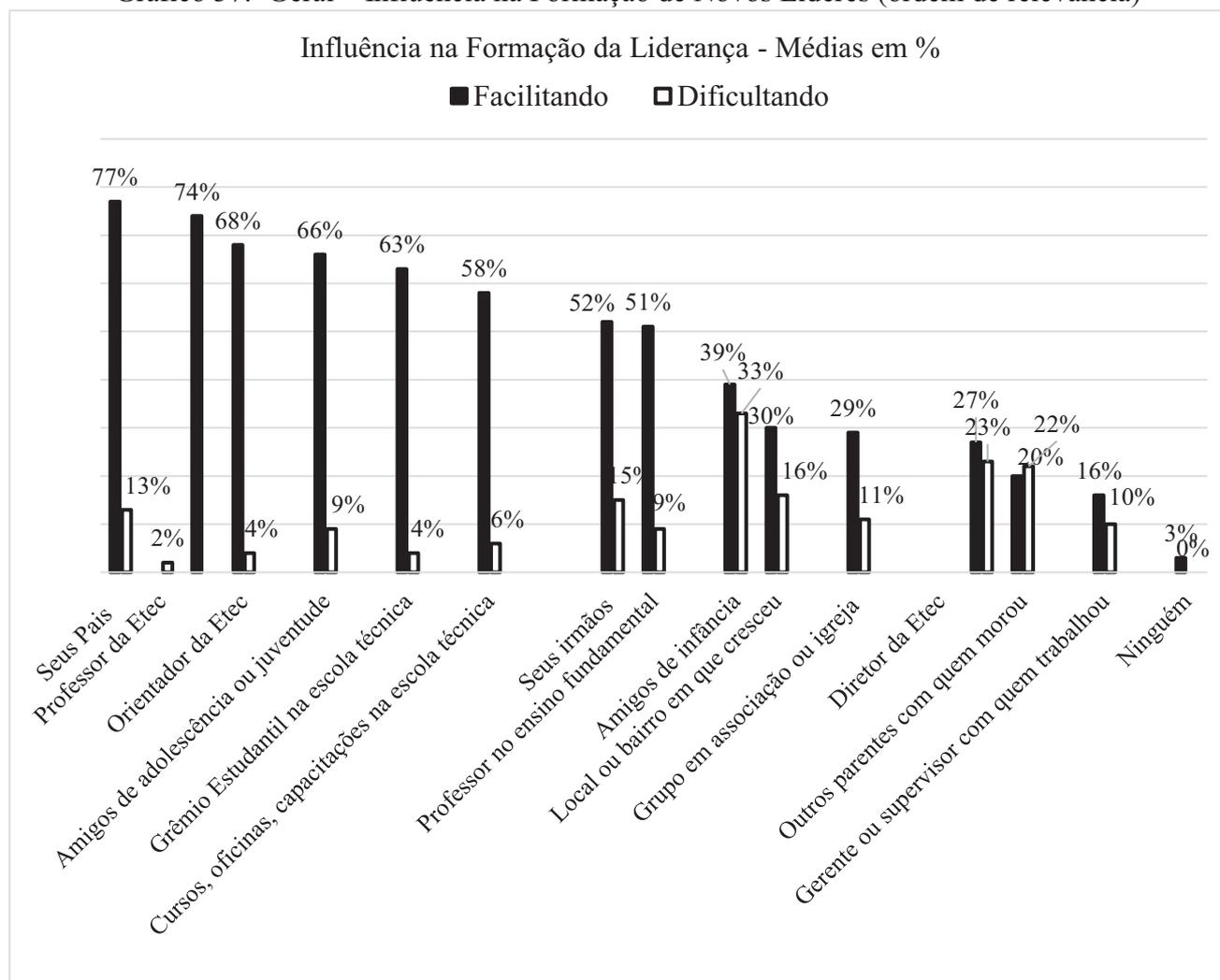
Fonte : Dados de Pesquisa

Quadro 78: Geral – Influência na Formação de novos Líderes (Médias %)

Quem ou o que mais influenciou você em sua relação com o papel de Líder?	Facilitando EX	Dificultando EX	Facilitando ATUAIS	Dificultando ATUAIS	Facilitando GERAL	Dificultando GERAL
Seus Pais	77	12	76	13	77	13
Professor na escola técnica	76	0	72	4	74	2
Orientadora Educacional na escola técnica	67	7	69	1	68	4
Amigos de adolescência ou juventude	56	15	75	2	66	9
Grêmios Estudantil na escola técnica	60	7	66	1	63	4
Cursos, oficinas, capacitações na escola técnica	54	10	62	2	58	6
Seus irmãos	50	8	54	22	52	15
Professor no ensino fundamental	51	13	51	5	51	9
Amigos de infância	39	17	39	49	39	33
Local ou bairro em que cresceu	30	13	30	19	30	16
Grupo em associação ou igreja	19	17	38	4	29	11
Diretor na escola técnica	38	15	15	31	27	23
Outros parentes com quem morou	29	22	11	22	20	22
Gerente ou supervisor com quem trabalhou	22	7	10	13	16	10
Ninguém	0	0	5	0	3	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Gráfico 37: Geral – Influência na Formação de Novos Líderes (ordem de relevância)



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Os professores da escola técnica (74%) são tão influentes quanto os pais (77%) de egressos e alunos (Gráfico 37). Parece pretencioso, mas é o que indica o resultado dessa questão, o que é corroborado pelas situações literais de nomes de professores como referência de Liderança (CD-ROM-Apêndice). O orientador educacional da escola técnica e o Grêmio Estudantil aparecem na sequência com 68 e 63% respectivamente.

A intenção dessa questão foi verificar qual a relevância da influência de pessoas e relacionamentos interpessoais em cada um dos contextos que cercam os adolescentes que participam de Grêmios. O tema da questão foi inspirado na tese de doutorado de Rodríguez (2013), melhor comentada no item 1.7 desta dissertação, na qual ele na influência dos pais no desenvolvimento das competências de Liderança em crianças e adolescentes, mas se estende em pontuar a influência da escola e dos professores – enquanto segunda referência mais importante nesse processo.

Segundo Rodríguez (2013), uma pessoa pode se tornar líder simplesmente por estar no lugar e na hora certa, além de outros elementos tais como idade, educação, experiência ou origem familiar. O autor cita como exemplo, advindo dos diversos contextos e relacionamentos, o uso que se faz da liberdade como fator condicionante de tipo de Liderança exercida.

Portanto, entende-se que o nível de liberdade na escola, na sala de aula, nas atividades e projetos propostos limita ou expande o desenvolvimento da Liderança, o que evidencia a importância da educação formal (item 1.1) no desenvolvimento das respectivas competências ao lado da educação não formal gerada pela participação em Grêmios.

No âmbito da educação informal (item 1.1), o autor afirma que a família faz a contribuição mais significativa para a formação de Lideranças, no entanto, admite que a educação formal tem um caráter complementar importante, pois educa a inteligência e a vontade.

Isso é reforçado pelo fato de que os pais estão interessados e contam com o apoio dos professores na formação da personalidade de seus filhos. No entanto, entende-se que, para os professores, talvez a responsabilidade dessa contribuição não esteja explícita. De acordo com Rodríguez (2013), para o professor esse aspecto do papel profissional do professor é particularmente desafiador, pois ele faz a ponte entre o antigo e novo, já que sua função exige respeito pelo passado.

Nesse contexto, segundo o autor, assim como os pais deveriam ter como meta o aprimoramento pessoal para identificar formas cada vez melhores de estimular o desenvolvimento de seus filhos em sua formação moral, as escolas e especificamente os professores deveriam ter o mesmo compromisso. Entende-se que a gestão democrática escolar tende a contribuir também nesse sentido.

Por isso, o professor tem influência junto ao aluno em relação ao desenvolvimento de sua Liderança, o que foi observado por Morina e Kanaane (2018), estudo em que se conclui que nem todos os professores desse caso percebiam-se líderes em seu papel profissional, nem acreditavam ter todas as competências necessárias para esse fim e não priorizavam sua capacitação nesse sentido. Além disso, a maioria deles não se percebia como exemplo e como um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da liderança de seus jovens alunos na escola técnica, enquanto competência-chave transversal.

No entanto, o professor está longe de ser o único fator significativo nesse processo. Um fator fundamental é a participação da gestão de Grêmios. Afinal, participar dela cria novos, intensos e frequentes relacionamentos dos alunos com figuras da comunidade escolar, com as quais eles raramente interagiriam fora desse contexto: o orientador educacional e o diretor da

escola.

Desse modo, para os participantes da gestão do Grêmio, o orientador e o diretor passam a ser agentes mediadores da educação não formal promovida por essa entidade da comunidade escolar e referência da gestão escolar democrática.

Ressalte-se que os espaços da educação não formal são aqueles que seguem o rumo dos agrupamentos e das pessoas fora das escolas com processos interativos intencionais (GOHN, 2006a). Essa educação não formal está relacionada com os movimentos sociais, nos quais os saberes são construídos fora da sala de aula, por isso a participação social é um espaço educativo, pois envolve conflito, interação, negociação e confronto (GOHN, 2011).

Portanto, liderar a gestão de um Grêmio Estudantil é um momento diferenciado na vida do aluno com impacto tão contundente quanto similar à grande plasticidade cerebral peculiar à adolescência pela qual ele passa.

Por isso, os agentes mediadores dessa passagem dos alunos pelo Grêmio são tão importantes conforme se observa nos Quadros 18 a 29. O orientador educacional, pela grande frequência e pelas também grandes contribuições evidenciadas, destaca-se nesse processo - 68% conforme Gráfico 37. O Gráfico 14 indica contatos diários dos participantes do Grêmio com o orientador para 44% dos atuais integrantes e contatos semanais para 66% dos ex-integrantes (maiores resultados).

No entanto, não é o orientador quem toma as decisões em uma escola, a última palavra ainda é do diretor – em consonância com a respectiva legislação que rege a educação, contrariando as políticas públicas para educação que prescrevem a gestão escolar democrática (item 1.3).

A perda desse processo é que a pessoa que decide na escola tem pouco contato com os participantes do Grêmio, tal como se observa em seus índices mais “altos”: 38% entre os ex-integrantes com contatos mensais e 39% entre os integrantes atuais com contatos esporádicos (Gráfico 13). Quando esses contatos ocorreram, foram apenas para ‘feedback’ com 63% dos respondentes, fornecer informações com 61% e orientá-los sobre erros com 54% entre os ex-integrantes. Enquanto, para os atuais integrantes, nem essas contribuições foram relevantes, ficando abaixo de 40% dos respondentes - lembrando que há exceções conforme os referidos quadros.

Isso é importante porque a personalidade se desenvolve por meio de interações com aqueles que estão ao redor do adolescente segundo Rodríguez (2013), pois o ser humano é por natureza um ser social, o que incluiria companheiros de classe, trabalho em grupo, Grêmio,

jogos virtuais em equipe, por exemplo, bem como de amigos e de ambientes e situações que facilitem ou dificultem o desenvolvimento de competências.

Os orientadores provavelmente têm noção de sua importância para os participantes do Grêmio, mas não especificamente no desenvolvimento das competências de Liderança. No entanto, essa desinformação é particularmente um desperdício no caso dos diretores, que provavelmente não saibam da importância que têm na vida desses jovens, além de se esquecerem que eles têm tudo para ser seus maiores parceiros na consolidação de uma gestão escolar democrática.

Isso está acontecendo justamente num momento em que as escolas técnicas pesquisadas/visitadas demonstram precisar dessa parceria, conforme os Quadros 9 e 10 apresentam 39% dos respondentes entre os atuais integrantes consideram parcialmente democrática e 65% entre os ex-integrantes. Por outro lado, essas escolas estão entre algumas das mais empenhadas na consolidação de uma gestão escolar democrática, por isso, uma questão relevante a responder que fica aqui nessa dissertação como sugestão é verificar tais dados junto às demais escolas técnicas da autarquia em referência, entre outros relevantes contribuições de se ter um Grêmio ativo.

3.24 Necessidade de suporte e acolhimento para os Grêmios

Consolidação da questão *Os Grêmios precisam de suporte e acolhimento para se formar e evoluir?* (Bloco “Fechamento” – Questão 1) - Respostas em % de respondentes:

Quadro 79: Comparação – Ex-Integrantes – Necessidade de Apoio ao Grêmio

EX-INTEGRANTES - Os Grêmios precisam de suporte e acolhimento para se formar e evoluir?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	100	50	75	100	100	100	100
Parcialmente	0	0	25	0	0	0	0
Não	0	0	0	0	0	0	0
Não soube responder	0	50	0	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 80: Comparação – Integrantes Atuais – Necessidade de Apoio ao Grêmio

INTEGRANTES ATUAIS - Os Grêmios precisam de suporte e acolhimento para se formar e evoluir?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	65	100	80	100	100	81	100
Parcialmente	35	0	10	0	0	19	0
Não	0	0	0	0	0	0	0
Não soube responder	0	0	10	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A intenção dessa questão foi verificar se, na percepção dos alunos eleitos para dirigir o Grêmio, é preciso apoio da equipe de gestão da escola para a realização de suas ações e projetos. Ambos os Quadros 79 e 80 apontam para “sim” entre 89% dos respondentes, incluindo ex-integrantes e integrantes atuais.

Vê-se recorrentemente nas respostas abertas dos jovens respondentes que reforçam e justificam os 89% de respostas “sim” no que se refere à necessidade de apoio dos Grêmios:

- “Estamos nos preparando para o mundo. É necessário suporte” (item 3.1),
- “Sem o apoio da direção (da escola) nas tomadas de decisão, as coisas não acontecem” (item 3.2),
- “Pois são jovens em formação, sem experiência” (item 3.3),
- “Precisamos de toda ajuda para tirar a ideia do papel” (item 3.3) e muitos outros.

3.25 Necessidade de desenvolver Lideranças nas escolas técnicas

Consolidação da questão *É necessário desenvolver jovens Lideranças nas escolas técnicas?* (Bloco “Fechamento” – Questão 2) - Respostas em % de respondentes.

Quadro 81: Comparação – Ex-Integrantes – Necessidade de Desenvolver Lideranças

EX-INTEGRANTES - É necessário desenvolver jovens Lideranças nas escolas técnicas?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	100	50	100	67	100	100	80
Parcialmente	0	50	0	33	0	0	20
Não	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 82: Comparação – Integrantes Atuais – Necessidade de Desenvolver Lideranças

INTEGRANTES ATUAIS - É necessário desenvolver jovens Lideranças nas escolas técnicas?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	100	67	80	88	100	75	100
Parcialmente	0	33	10	13	0	19	0
Não	0	0	0	0	0	6	0
Não soube responder	0	0	10	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A intenção dessa questão foi verificar se, na percepção dos participantes do Grêmio, há realmente necessidade de desenvolver jovens lideranças nas escolas técnicas ou se esse estímulo e fomento é desnecessário. Os Quadros 81 e 82 apontam uma média de 86% para a resposta “sim”.

Entre os 84 pesquisados, vê-se recorrentemente comentários que reforçam e justificam esses 86% de respostas “sim” como:

- “Porque um dos maiores problemas que temos hoje é a representatividade” (item 3.1) – referindo-se à representatividade dos alunos na gestão escolar;
- “Pois o mercado de trabalho valoriza líderes” (item 3.1);
- “Parece meio clichê, mas de fato quando há Liderança, as pessoas são mais confiantes, o que ajuda em diversas situações da vida” (item 3.2);
- “Pois, saindo daqui, o jovem precisa ter um perfil bom para a faculdade, para o mercado de trabalho e para a vida pessoal” (item 3.3);
- “É necessário que as pessoas já aprendam a ser líderes para se preparar para o mercado de trabalho” (item 3.4);
- “As Lideranças desenvolvidas na escola vão ajudar no crescimento pessoal e profissional” (item 3.5), entre outros.

3.26 Satisfação em participar do Grêmio

Consolidação da questão *Você participaria de um Grêmio nas escolas em que estudou?* (Bloco “Fechamento” – Questão 3) - Respostas em % de egressos e de alunos”.

Quadro 83: Comparação – Ex-Integrantes – Voltaria a participar de um Grêmio

EX-INTEGRANTES - É necessário desenvolver jovens Lideranças nas escolas técnicas?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	100	50	75	67	50	100	80
Talvez	0	0	25	33	50	0	20
Não soube responder	0	50	0	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 84: Comparação – Integrantes Atuais – Voltaria a participar de um Grêmio

INTEGRANTES ATUAIS - É necessário desenvolver jovens Lideranças nas escolas técnicas?	Cap 1	Cap 2	Metro 1	Metro 2	Metro 3	Int 1	Int 2
Sim	29	100	60	50	50	88	100
Talvez	47	0	10	25	25	6	0
Não	24	0	0	25	25	6	0
Não soube responder	0	0	30	0	0	0	0

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A intenção dessa questão foi verificar se a participação da gestão dos Grêmios foi ou não uma experiência satisfatória, prazerosa ou desagradável. 75% dos ex-integrantes (20 jovens) responderam “sim” juntamente com 68% dos integrantes atuais (64 jovens).

A Etec Capital 1, com apenas 29% de respostas “sim” e 71% entre “talvez” e “não”, teve o fato do atraso (quase dois meses) na liberação para que a chapa eleita para o Grêmio pudesse entrar em ação, o que, como já foi dito, gerou grande frustração.

A legislação brasileira referente a Grêmio desse como algo autônomo e independente (item 1.5), o que significa que qualquer autorização é totalmente desnecessária. No entanto, pelo que foi observado nessa escola técnica, apesar disso, os alunos respeitaram a hierarquia organizacional da escola contrariadamente e aguardaram passivamente uma autorização.

A Etec Região Metropolitana 2 e a Etec Região Metropolitana 3, com apenas 50% de respostas “sim” e 50% entre “talvez” e “não”, demonstrou uma certa insatisfação em função dos integrantes atuais dos respectivos Grêmios considerarem que não receberam a atenção ou o apoio que esperavam conforme se pode observar nos Quadros 79 e 80, os quais indicam que

100% de apoio e suporte. Essa insatisfação pode ser observada nos comentários feitos referentes ao distanciamento da direção (CD-ROM-Apêndice), desperdiçando parcerias para avançar na consolidação de suas gestões democráticas.

Capítulo 4. RESULTADOS E ANÁLISE - GESTORES DE ESCOLAS

As pesquisas realizadas com orientadores e diretores foi tabulada separadamente, afinal são os agentes mediadores do processo de educação não formal (item 1.1), viabilizado pela participação dos alunos na direção/presidência de Grêmios (item 1.5).

Os resultados da pesquisa relativos a egressos e alunos estão consolidados (CD-ROM-Apêndice), cujos dados foram comparados e analisados (item 3) para posterior comparação com os dados da equipe de gestão escolar.

Aqui estão descritas tanto as questões abertas/dissertativas quanto as questões objetivas respondidas pelos diretores e orientadores.

4.1 Percepção da Escola Técnica pela Direção

Consolidação da questão *Como é a sua escola técnica?* (Bloco “Você” - Questão 3):

- Diretor 1: É jovem com 11 anos, dinâmica, muito bonita, com professores competentes e, na maioria, muito participativos;
- Diretor 3: Modelo de escola de qualidade e organização;
- Diretor 4: Grande em termos de espaço físico, compartilha espaço com a Fatec. Apresenta grande diversidade de opiniões e maneiras de pensar e ver o mundo;
- Diretor 5: É uma escola grande, dinâmica e complexa, com as características de uma escola de 100 anos que busca se manter atualizada;
- Diretor 6: Escola fazendo com 276 hectares e aproximadamente 1200 alunos;
- Orientador 1: Escola em busca de parcerias, possui uma gestão democrática, bons projetos, público diversificado e possui algumas falhas;
- Orientador 2: (pergunta alterada após piloto);
- Orientador 3: Bem heterogênea em todos os aspectos, organizada, estruturada com equipamentos, alunos participativos e questionadores;
- Orientador 4: É uma escola muito boa, que cria oportunidades para os alunos e professores e que busca oferecer um ensino de qualidade;
- Orientador 5: Ela é viva, jovem e pulsante apesar dos 100 anos;

- Orientador 6: Maravilhosa! É uma (escola) agrícola, localizada na Mata Atlântica. A equipe escolar é unida e amigável. Os alunos são adolescentes, com todos os seus problemas e alegrias. São criativos e aplicados;
- Orientador 7: Acho uma escola organizada, amistosa, que sempre possui diálogo com equipe gestora.

4.2 Democracia na visão da Direção

Consolidação da questão *O que é democracia para você?* (Bloco “Democracia” – Questão 1):

- Diretor 1: Dar voz a todos, respeitando o limite de cada um, respeitando as decisões coletivas sem querer impor sua própria vontade;
- Diretor 2: Decidir em grupo com trabalho de equipe. Gestão de Pessoas;
- Diretor 3: Oportunidade de participar e dar opinião dentro de tantos conceitos;
- Diretor 4: Processo em que pessoas contribuem em decisões que afetam o entorno;
- Diretor 5: Possibilidade tomar decisões, com participação de todos - bem comum;
- Diretor 6: Na minha opinião, é você trabalhar com um planejamento em conjunto com a Comunidade (escolar). Todos participam no desenvolvimento de propostas;
- Orientador 1: É ter a participação efetiva de todos no ensino-aprendizagem;
- Orientador 2: É quando uma ideia é formada pela representação da maioria;
- Orientador 3: Quando não há desigualdade e/ou privilégios de poder. O líder é escolhido pelo grupo, pois esse que irá representar a maioria;
- Orientador 4: É o resultado da livre escolha, de poder participar, de opinar, do poder falar e ouvir, politicamente falando é o regime em que todos possam participar;
- Orientador 5: Onde todos acontecem, todos podem se posicionar, têm liberdade de se expressar, mas é também aceitar que nem tudo vai acontecer como imaginamos;
- Orientador 6: É o meu direito de ir e vir sem incomodar o seu direito de ir e vir e que, nessas andanças, nossas relações sejam respeitadas e produtivas;
- Orientador 7: É poder expor suas opiniões e saber seus direitos e deveres, respeitando o próximo em todos os sentidos.

4.3 Conceito de Gestão Escolar Democrática

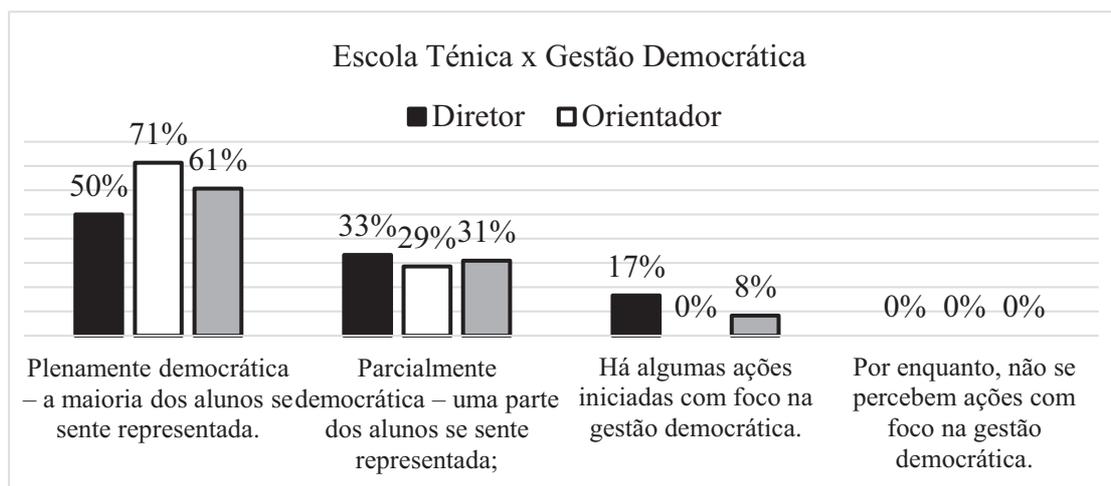
Consolidação da questão *O que é gestão escolar democrática?* (Bloco “Democracia” - Questão 2):

- Diretor 1: Participar e dar voz para decisões, que envolvem a todos e nas mudanças que interferem (na vida de) todos;
- Diretor 2: É o mesmo, pensar no coletivo;
- Diretor 3: Compartilhar a tomada de decisões;
- Diretor 4: É dar condições e espaços em que as pessoas/integrantes do espaço escolar possam expressar suas opiniões e participar das decisões finais;
- Diretor 5: Poder formar equipes que representem a comunidade escolar nas tomadas de decisão, principalmente em assuntos que envolvam a maioria;
- Diretor 6: É como conduzir desde o início até o fim um planejamento;
- Orientador 1: Aquela onde existe a participação de todos em busca de melhoria e que alcance os objetivos propostos;
- Orientador 2: Uma gestão é democrática quando atinge o sucesso em satisfazer a necessidade do maior número de alunos e profissionais;
- Orientador 3: Gestão democrática é quando têm o direito de ser ouvidos e falar, mas também o dever de respeitar;
- Orientador 4: Gestão da valorização individual e coletiva, uma gestão participativa, do trabalho em equipe e da busca pelo melhor para a escola e para o entorno;
- Orientador 5: É uma gestão na qual os profissionais e alunos são ouvidos e considerados ao tomar uma decisão. É uma gestão feita para o coletivo;
- Orientador 6: Todos são ouvidos, todas as opiniões são envolvidas dentro do contexto e a seleção é feita por aquela que melhores resultados trouxer para os alunos, professores (comunidade escolar);
- Orientador 7: É o diálogo constante com seus colaboradores e comunidade.

4.4 Autopercepção da própria Gestão Escolar

Consolidação da questão *Sua escola técnica tem uma gestão democrática?* (Bloco “Democracia” – Questão 3):

Gráfico 38: Direção - Escola Técnica x Gestão Democrática



Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A julgar pelo Gráfico 38, os orientadores consideram os diretores democráticos (71% - plenamente democrática) enquanto eles próprios não se consideram nesse nível (50% - plenamente democrática).

O fato é que a avaliação feita por ex-integrantes de Grêmios (6% - plenamente democrática – Quadro 4) e integrantes atuais do Grêmios (21% - plenamente democrática – Quadro 5) é diferente da autoavaliação de diretores e orientadores.

Por outro lado, 68% (Gráfico 33) dos participantes de Grêmios pesquisados conheceram outras gestões dessa entidade e apenas 11% as avaliaram como plenamente democráticas (Gráfico 8). No entanto, esses mesmos jovens, ao avaliarem suas próprias gestões de Grêmios, consideraram-se plenamente democráticos em 44% das respostas.

Portanto, tanto egressos e alunos quanto diretores e orientadores tendem a ser condescendentes consigo próprios ao se autoavaliarem o quão democráticos conseguem ser no cotidiano de suas funções na comunidade escolar, sendo bem mais exigentes ao avaliarem a gestão de outros.

As respostas abertas/dissertativas de diretores e orientadores sobre o que é democracia para eles (item 4) não são diferentes dos egressos e alunos (CD-ROM-Apêndice) e tendem ao senso comum. No entanto, tal representação social (item 1.4) é a que se tem no país e a que se vê nas mídias e redes sociais virtuais, com toda a força que é peculiar a um fenômeno dessa natureza, não se desfaz com uma palestra ou um comunicado institucional de esclarecimento.

A democracia contemporaneamente, para Bobbio (1998), transformou-se em método ou conjunto de regras e procedimentos para a formação de governo e parâmetro para decisões que envolvam toda a população, desvinculando-se de uma ideologia específica, tornando-se compatível com diversas e assumiu um significado comportamental na aceitação de suas regras, favorecendo e fortalecendo alguns valores tais como a solução tranquila dos conflitos, a não-violência institucional, o contínuo revezamento dos políticos no poder, a tolerância ideológica e ou partidária, etc.

Em países de tradição democrático-liberal, de acordo com o autor, o conceito de democracia tende a se esgotar em algo significativamente amplo, tornando-se uma lista de regras, ou melhor, de procedimentos universais, tais como: a função legislativa deve ser realizada por eleitos pelo povo; além do órgão legislativo, é preciso haver administradores locais e chefe de estado; os que atingem a maioria devem ser eleitores; os votos de todos eleitores têm o mesmo valor; cada um deve votar livremente conforme sua livre opinião; eleitores livres tendo de fato reais alternativas; deve valer o princípio de maioria numérica nas eleições; nenhuma decisão da maioria deve limitar os direitos das minorias com as mesmas condições; o governo deve ter credibilidade junto ao parlamento e ambos devem ser eleitos pelo povo. Portanto, isso faz com que qualquer gestor se considere democrático, a menos que não siga nenhuma dessas regras. Verificar o funcionamento de cada uma dessas regras ou de outras na gestão escolar democrática (item 1.3) é algo que fica para estudos posteriores da pesquisadora.

Considerando o que afirma Bobbio (1998), não são as escolas técnicas ou o Brasil. É o mundo que vê e trata a democracia nesses patamares. No entanto, a gestão escolar democrática (item 1.3) tem um caráter diferente dos conceitos e das práticas dos governos. Como explica Dewey (1936), a raiz do problema das escolas é a falta de uma sociedade verdadeiramente democrática. Ele considera que a melhor educação para um regime democrático é aquela que reorganiza a experiência, amplia metas e projeta próximas experiências. Para essa sociedade é que a educação seria pensada, ou seja, para um lugar e uma cultura em que há reciprocidade de interesses e cooperação.

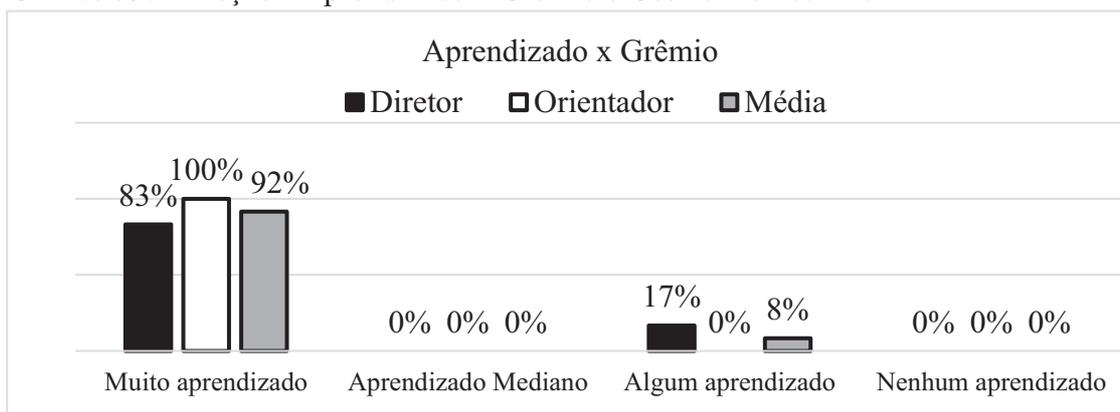
Para o autor, a democracia na escola começaria na definição de objetivos de aprendizagem pelos próprios interessados diretamente, pois tê-los dá significado às ações na escola. Afirma ainda que a liberdade é uma atitude mental que, para se desenvolver, precisa de espaço e tolerância a experiências, explorações e aplicações. “Todo modo de vida que falha em sua democracia limita os contatos, as trocas, as comunicações, as interações pelas quais a experiência é firmada enquanto é também ampliada e enriquecida” (DEWEY, 1939, p. 8), o que detalha claramente o relacionamento não só com o alunado em geral, mas com aqueles que integram a direção/presidência dos Grêmios, que consiste no processo de educação não formal, permeando a educação formal (item 1.1), como explica Gohn (2006a).

Diante do exposto, mesmo sabendo que a gestão plenamente democrática não existe em contexto algum, gestores tem à disposição muitos parâmetros inspiradores para o exercício da liberdade de participação e significação de ações no contexto da escola técnica no cotidiano e não simplesmente escritos nos projetos político-pedagógicos (item 2.2.1) com tantos valores listados que não necessariamente se concretizam em atos ou percepções do alunado.

4.5 Contribuição do Grêmio para o Aprendizado da Direção

Consolidação da questão *A gestão democrática e o Grêmio trouxeram aprendizado para você?* (Bloco “Democracia”- Questão 4):

Gráfico 39: Direção - Aprendizado x Grêmio e Gestão Democrática



Fonte: Dados de Pesquisa

- Diretor 1: (Muito aprendizado) Tivemos momentos, durante o último Grêmio de ameaça de invasão e o Grêmio nos ajudou muito;
- Diretor 2: (Muito aprendizado) Grêmio representa movimentação de alunos;

- Diretor 3: (Muito aprendido) Aprendemos sempre com a vivência dos alunos e com a mudança de perfil de cada um;
- Diretor 4: (Alguns aprendizados) Pouca participação do Grêmios;
- Diretor 5: (Muito aprendido) Traz um panorama dos problemas e soluções de cada geração que passa pela escola;
- Diretor 6: (Muito aprendido) Porque os alunos se empenham em qualquer projeto;
- Orientador 1: (Muito aprendido) Sim, pois até construir um modelo de trabalho democrático efetivou mais a democracia;
- Orientador 2: (Muito aprendido) Pelo fato de interagir ainda mais com os alunos e objetivar suas necessidades profissionais e escolares;
- Orientador 3: (Muito aprendido) Lidar com conflitos de interesses, divergências de opiniões. Aprendi a ouvir mais e julgar menos;
- Orientador 4: (Muito aprendido) Com o Grêmios, aprendi o quanto é importante a participação dos alunos nas decisões da escola;
- Orientador 5: (Muito aprendido) Fazer uma gestão com a participação do Grêmios é um desafio, pois é conciliar expectativas, direitos e deveres;
- Orientador 6: (Muito aprendido) Melhora do relacionamento entre Grêmios e professores, facilitando os acordos e a programação;
- Orientador 7: (Muito aprendido) Antes não tinha conhecimento nenhum.

Análise de Resultados: “Muito aprendido” com a gestão democrática e o Grêmios é o que indicam 100% dos orientadores e 83% dos diretores (Gráfico 39). O diretor 1 foi a exceção ao informar “alguns aprendizados” como resposta, confirmando a percepção de distanciamento dos participantes de Grêmios, comentada nas respostas abertas/dissertativas em sua escola técnica (item 3.5), ao comentar “Pouca participação do Grêmios”.

Em contrapartida, os participantes dos Grêmios indicaram apenas 58% de “muito aprendido” com essa experiência (Gráfico 4). Isso pode significar, por parte de diretores e orientadores, uma resposta meramente institucional ou que, de fato, seu aprendizado foi realmente mais intenso e expressivo do que o de egressos e alunos.

Esse aprendizado mais expressivo pela direção da escola pode ser justificável, pois interagir, ouvir sugestões e opiniões dos participantes do Grêmios significa ceder o espaço, o tempo e o poder com os quais diretores e orientadores estão acostumados na gestão escolar

tradicional em oposição à gestão escolar democrática (item 1.3), o que parece louvável em relação ao objetivo da autarquia (CEETEPS, 2013).

4.6 Esforços da Direção para construir uma Gestão Escolar Democrática

Consolidação da questão *Quando e como começaram os esforços para construir uma gestão escolar democrática?* (Bloco “Democracia” - Questão 5):

- Diretor 1: Como a escola é jovem, sempre trabalhamos com todos e abrindo momentos com todos alunos e professores. Em 2018, criamos um grupo de gestão democrática com a participação de alunos, professores e funcionários, nos encontramos a cada 45 dias para discutir a escola;
- Diretor 2: Desde que assumi a direção, o principal instrumento é a transparência (justificar o porquê?);
- Diretor 3: No início da implantação da escola;
- Diretor 4: Durante o processo de constituição das chapas;
- Diretor 5: Há muitos anos, por iniciativa de diversos diretores;
- Diretor 6: Na minha opinião, de dois anos para cá. Notei que os alunos estão se empenhando cada vez mais;
- Orientador 1: A Direção e equipe sempre trabalharam em busca de um trabalho democrático, que buscam resultados positivos envolvendo todos no processo;
- Orientador 2: Quando se nota a necessidade de melhoria do docente e aluno;
- Orientador 3: A partir das eleições para o primeiro Grêmio;
- Orientador 4: Nossa história se inicia com o próprio início da escola, no qual os alunos já se manifestavam com a vontade de poder participar das decisões da escola;
- Orientador 5: A escola possui uma história de décadas de gestão democrática;
- Orientador 6: Exatamente no ano em que iniciou o trabalho de orientação educacional, uma das propostas foi a formação do Grêmio;
- Orientador 7: Desde que estou nesta unidade, todos que assumiram a direção pareceram-me democráticos.

Análise de Resultados: 100% dos diretores e orientadores afirmam que existem ações voltadas para a gestão democrática, variando apenas há quanto tempo esses esforços

começaram. Destaque-se: O diretor 5 – “Há muitos anos, por iniciativa de diversos diretores” e o orientador 5 – “A escola possui uma história de décadas de gestão democrática”, os quais apontam uma longa história nesse sentido, a ponto de afirmarem que possuem uma gestão escolar democrática consolidada. A unidade escolar desses profissionais, conforme Quadro 5, apresenta 75% de respostas de atuais integrantes de Grêmios que consideram sua gestão plenamente democrática. A diferença de percepção da direção e do Grêmios é de 8%, corroborando a resposta da orientadora 5 sobre a unidade.

4.7 Estágio da escola na Gestão Democrática

Consolidação da questão *Em que estágio sua escola está em termos de gestão escolar democrática?* (Bloco “Democracia” - Questão 6):

- Diretor 1: O próximo passo será a consolidação do Grêmios, quando tivermos uma grande representatividade com os alunos;
- Diretor 2: Muito boa, grupo no Whatsapp;
- Diretor 3: Estágio avançado;
- Diretor 4: Estímulo do interesse na participação mais efetiva;
- Diretor 5: Plenamente democrática; Diretor 6: Precisemos melhorar mais;
- Orientador 1: Em construção da sua identidade em busca de uma maior visibilidade;
- Orientador 3: Está bem avançada, pois têm ocorrido mais assembleias (do Grêmios);
- Orientador 4: A nossa gestão democrática está indo ao encontro do que espera um líder, o ouvir, o participar e o executar em equipe;
- Orientador 5: Retomando momentos coletivos de debate;
- Orientador 6: Plenamente democrática;
- Orientador 7: Acho que esta unidade é democrática até demais.

Análise de Resultados: 100% dos diretores e orientadores confirmaram que existem movimentações – várias ligadas ao próprio Grêmios - na escola relacionadas à gestão democrática. Aliás, em algumas unidades, gestão democrática e Grêmios são expressões sinônimas, como denota a resposta do orientador 3, diretores 1 e 4. O orientador 2 não soube responder, pois havia assumido a função há um mês.

O diretor 5 e o orientador 6 falam de suas respectivas escolas como plenamente democráticas. O Quadro 10 apresenta 75% de respostas de atuais integrantes de Grêmios que assim consideram a unidade do diretor 5. Esse Quadro traz 60% de respostas de atuais integrantes de Grêmios que também assim consideram a unidade do orientador 6. Há congruência de percepções de pontos de vista tão diversos.

Corroborando com o diretor 5, o orientador 5 respondeu “Retomando momentos coletivos de debate”. Isso foi observado no local, pois, no primeiro dia de visita, dois alunos foram flagrados vendendo entorpecentes na escola. Para que a decisão disciplinar sobre essa situação fosse efetiva e respeitasse a gestão democrática, o diretor e o orientador se reuniram com todos os professores do Etim e entraram em consenso sobre as ações que seriam adotadas.

O comentário do orientador 5 e a situação observada na visita à unidade demonstram que alguns integrantes das equipes de gestão das escolas técnicas enxergam a gestão democrática como algo que vai muito além dos Grêmios.

O comentário do orientador 7, “Acho que esta unidade é democrática até demais”, foi justificada pelo entrevistado como desnecessário.

4.8 Contribuição dos Órgãos Colegiados para Gestão Escolar

Consolidação da questão *Como é a participação e a contribuição dos colegiados para a Gestão escolar?* (Bloco “Democracia” - Questão 7):

Quadro 85: Direção – Participação do Conselho, APM e Pais na Gestão Escolar

Contribuição com a gestão de sua escola técnica?	Diretor x Conselho	Orientador x Conselho	Média Conselho	Diretor x APM	Orientador x APM	Média APM	Diretor x Pais	Orientador x Pais	Média Pais
Muito ativo	17%	29%	23%	17%	43%	30%	33%	14%	24%
Ativo	50%	57%	54%	67%	29%	48%	50%	57%	54%
Reativo	33%	14%	24%	17%	29%	23%	17%	14%	15%
Inativo	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14%	7%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A APM tem um relativo destaque, 67% ativa (Quadro 85), na percepção dos diretores em relação às demais entidades da comunidade escolar. O nível de respostas dos egressos e alunos ainda é mais baixo, com a melhor avaliação também para a APM, 44% ativa, Gráfico 5. As demais entidades têm avaliações inferiores. Portanto, em geral, a gestão escolar democrática hoje se limita à atuação dos Grêmios, com raras exceções.

4.9 Conceito de Grêmio Estudantil para a Direção

Consolidação da questão *O que é um Grêmio Estudantil para você?* (Bloco “Grêmio” - Questão 1):

- Diretor 1: Pessoas ativas que trabalham junto com a direção da escola em benefício de todos os alunos;
- Diretor 2: Grupo de alunos para representar a opinião dos mesmos, necessidades, desejos e perspectivas;
- Diretor 3: Instituição auxiliar da escola;
- Diretor 4: Um colegiado participativo, consultivo com fins de decisão coletiva;
- Diretor 5: A organização dos alunos para serem representados, ouvidos e para que possam contribuir com a escola;
- Diretor 6: Grupo de alunos que desenvolve projetos e toma a frente em ações;
- Orientador 1: Um grupo que tenha representatividade e que participam da gestão da escola de forma democrática;
- Orientador 2: Um grupo de alunos (líderes) que busca melhorias de forma geral;
- Orientador 3: Grupo de alunos representando o restante dos demais;
- Orientador 4: É um órgão da escola que representa os interesses dos estudantes;
- Orientador 5: É a representação dos estudantes, é um parceiro da escola, eles são a escola, é uma instituição auxiliar;
- Orientador 6: Um parceiro na gestão escolar que mostre o ponto de vista do aluno;
- Orientador 7: Um Grêmio participativo que colaborasse com a coordenação.

4.10 Origem do Grêmio Estudantil

Consolidação da questão *Desde quando sua escola técnica tem Grêmio e como surgiu?* (Bloco “Grêmio” - Questão 2):

- Diretor 1: Em 2013 por iniciativa e incentivo do coordenador do ensino médio;
- Diretor 2: Desde 2009;
- Diretor 3: Terceiro ano com Grêmio. Surgiu por iniciativa da direção;
- Diretor 4: Desde 2015, considerando minha gestão. Constitui um dos colegiados;
- Diretor 6: Quatro gestões;

- Orientador 1: Acredito que desde 2010;
- Orientador 3: Desde 2016, após o incentivo da orientação educacional;
- Orientador 4: Desde 26/09/2014, com a necessidade de aproximar os discentes da direção e das decisões da escola;
- Orientador 5: A escola tem 100 anos e sempre houve Grêmios, desde 1985 (Lei);
- Orientador 6: Surgiu desde o 1º ano em que assumi a orientação (quatro anos);
- Orientador 7: Há mais de 16 anos, pelo que sei.

4.11 Percepção das Gestões dos Alunos à frente do Grêmios

Consolidação da questão *Como têm sido as gestões dos alunos à frente do Grêmios?*
(Bloco “Grêmios”. Questão 3):

- Diretor 1: As gestões passadas (dos Grêmios) eram com o ensino médio e o Etm com atividades voltadas apenas para eles. A nova gestão está com atividades para todos (inclui alunos do modular noturno e de salas descentralizadas);
- Diretor 2: Variáveis, às vezes cooperativos, às vezes conflitantes e às vezes nulos;
- Diretor 3: Uma gestão boa, ponderada;
- Diretor 4: O orientador educacional tem feito essa intermediação;
- Diretor 5: Sempre muito participativo e atuante em assuntos da escola ou iniciativas estudantis;
- Diretor 6: Excelentes. Eles são muito aplicados e responsáveis;
- Orientador 1: Inicialmente uma gestão para pouco democrática, que visava interesses de pequenas parcelas de alunos e agora em busca de um trabalho maior;
- Orientador 2: Ativa;
- Orientador 3: A cada gestão está tendo uma evolução, crescimento pessoal, organização das atividades;
- Orientador 4: Todos, até o momento, estão sendo ótimos. A participação dos alunos é fundamental na construção de um ensino de qualidade;
- Orientador 5: A experiência é de protagonismo, com episódios frustrantes, mas, em geral, é boa, muito boa;
- Orientador 6: Muito boa. Participativa, atuante, democrática, parceira;
- Orientador 7: Eles geralmente são ativos, principalmente por organizarem festa.

4.12 Percepção das Gestões Anteriores dos Alunos à frente do Grêmio

Este item integra duas questões de Liderança - *Como vê a democracia nos anos anteriores no Grêmio?* (Questão 8); *Como você vê a democracia na atual gestão do Grêmio?* (Questão 9):

Quadro 86: Direção – Democracia da gestão dos Grêmios anteriores x Grêmio Atual

Como você vê a democracia das gestões dos Grêmios?	Diretor Gestões Anteriores	Orientador Gestões Anteriores	Média Gestões Anteriores	Diretor Gestão Atual	Orientador Gestão Atual	Média Gestão Atual
Plenamente democrática	50%	14%	32%	50%	71%	61%
Parcialmente democrática	50%	71%	61%	50%	29%	39%
Poucas ações para democratizar as relações	0%	14%	7%	0%	0%	0%
Nenhum esforço para democratizar as relações	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A avaliação das gestões anteriores de Grêmios e da gestão atual do Grêmio pelo diretor e pelo orientador divide-se entre “plenamente democrática” e “parcialmente democrática” (Quadro 86), portanto melhor do que a própria autoavaliação dos atuais integrantes de Grêmio (Gráfico 9) e a avaliação de gestões anteriores (Gráfico 8).

4.13 Frequência das Atividades dos Grêmios

Consolidação da questão *Qual é a frequência das atividades dos Grêmios em sua escola?* (Bloco “Grêmio”- Questão 108).

Quadro 87: Direção – Nível de Atividade dos Grêmios

Qual é a frequência das atividades dos Grêmios em sua escola?	Diretor	Orientador	Média
Muito ativo - Semanal	17%	29%	23%
Ativo - Mensal	33%	57%	45%
Reativo - Bimestral	50%	0%	25%
Inativo - Só quando solicitado	0%	14%	7%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: O nível de atividade dos Grêmios é melhor percebido pelos orientadores (29% Muito Ativo e 57% Ativo), conforme Quadro 87, do que pelos próprios integrantes (30 % Muito ativo e 28% Ativo) e integrantes atuais (16% Muito ativo e 41% Ativo), conforme Gráfico 10.

4.14 Influência dos Grêmios nas Decisões Tomadas pelo Diretor

Consolidação da questão *Qual é a influência dos Grêmios nas decisões tomadas pelo Diretor?* (Bloco “Grêmio” - Questão 11):

Quadro 88: Direção – Nível de Influência dos Grêmios

Qual é a influência dos Grêmios nas decisões do Diretor da escola?	Diretor	Orientador	Média
Muito influente, consultados em todas as decisões	17%	29%	23%
Influente, consultados na maior parte das decisões	50%	57%	54%
Pouca influência, consultados em algumas decisões	33%	14%	24%
Não tem influência, não costumam ser consultados	0%	0%	0%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: A influência dos Grêmios é percebida pelos orientadores (29% Muito Influente e 57% Influente), acima dos percentuais dos diretores, que são os influenciados (Quadro 88). O comprometimento e a crença da maior parte dos orientadores nos Grêmios se destacam, como guardiães da gestão escolar democrática.

Os percentuais de resposta dos próprios diretores também são maiores do que os de ex-integrantes (22% Muito Influente e 23% Influente) e integrantes atuais (3% Muito Influente e 48% Influente), conforme Gráfico 11, sinalizando que os participantes de Grêmios não se percebem ouvidos nas decisões como afirmam os diretores.

4.15 Posicionamento dos Grêmios em relação ao Diretor

Consolidação da questão *Qual tem sido o posicionamento dos Grêmios em relação ao diretor da escola?* (Bloco “Grêmio” - Questão 12):

Quadro 89: Direção – Posicionamento do Grêmio em Relação ao Diretor

Qual o posicionamento dos Grêmios em relação ao diretor da escola?	Diretor	Orientador	Média
Parceria e diálogo	83%	86%	85%
De apoio, mas não a todas decisões	17%	0%	8%
Indiferença ou distanciamento	0%	14%	7%
Oposição ou crítica recorrente	0%	0%	0%

Fonte: Dados de Pesquisa

- Diretor 1: (Parceria e diálogo) Essa resposta é referente ao último Grêmio, o atual ainda não iniciou suas atividades;

- Diretor 2: (Parceria e diálogo) Atualmente, Grêmio em formação;
- Diretor 3: (Parceria e diálogo) Sempre ocorre diálogo nas realizações do Grêmio;
- Diretor 4: (De apoio, mas não a todas as decisões) Não comentou;
- Diretor 6: (Parceria e diálogo) São muito comunicativos;
- Orientador 1: (Parceria e diálogo) Apesar dos trabalhos terem iniciado agora (atuação do Grêmio), o processo está sendo democrático;
- Orientador 3: (Indiferença ou distanciamento) Por falta de comunicação e participação do diretor, os alunos acabam se distanciando;
- Orientador 4: (Parceria e diálogo) Na nossa unidade, o Grêmio tem toda a liberdade necessária para conversar, expor suas ideias e participar;
- Orientador 5: (Parceria e diálogo) São parceiros quando solicitados para ajudar, mas não apoiam totalmente as decisões;
- Orientador 6: (Parceria e diálogo) A relação entre a gestão escolar e o Grêmio é produtiva para a escola. A gestão escolar incentiva a atuação/proposição do Grêmio;
- Orientador 7: (Parceria e diálogo) Eles dialogam com a equipe gestora, principalmente quando é do interesse deles.

Análise de Resultados: Os orientadores e os diretores têm percepção otimista de seu relacionamento com os participantes dos Grêmios com uma média de 85% em parceria e diálogo (Quadro 89). No entanto, do outro lado do referido relacionamento, estão os egressos e alunos, apresentando uma média de apenas 41% em “parceria e diálogo” (Gráfico 12).

4.16 Comunicação dos Grêmios com Diretor e Orientador

Consolidação da questão *Como tem sido a comunicação dos Grêmios com o Diretor e com o Orientador?* (Bloco “Grêmio” - Questão 13):

Quadro 90: Direção – Comunicação com os Grêmios

Como tem sido a comunicação dos Grêmios com o diretor e com o orientador?	Diretor na visão do Diretor	Orientador na visão do Diretor	Diretor na visão do Orientador	Orientador na visão do Orientador
Conversávamos diariamente, meios virtuais	17%	33%	14%	71%
Contato uma vez por semana	17%	17%	57%	29%
Procurávamos uma ou duas vezes por mês	33%	17%	14%	0%
Solicitávamos informação esporadicamente	17%	0%	14%	0%
Não respondeu	17%	33%	0%	0%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Vê-se no Quadro 90 diferenciais de esforços e prioridades entre diretores. Esses mesmos diretores têm uma percepção específica do que os orientadores estão fazendo ou o quanto estão priorizando o Grêmio (71% - “Conversávamos diariamente”, ao invés dos 33% percebidos pelos diretores).

O Quadro 90 sinaliza que não existe uma estratégia de relacionamento ou de consolidação de gestão escolar democrática e participativa (item 1.2), evidenciando que as ações relativas ao Grêmio são realizadas intuitivamente. Esses diferenciais de postura se refletem entre os participantes do Grêmio, conforme se observa no Gráfico 13, o qual demonstra a não uniformidade na percepção dos diretores.

4.17 Interesse da Direção em participar do Grêmio

Consolidação da questão *Enquanto Diretor, como você gostaria de participar do Grêmio?* (Bloco “Grêmio” – Questão 14):

Os diretores 1 e 6 gostariam de desenvolver projetos juntamente com os integrantes da diretoria do Grêmio. Os diretores 3 e 5 prefeririam que esses participassem das decisões da escola. O diretor 2 gostaria de ter tempo para participar do Grêmio. O diretor 4 não respondeu, mas afirmou que o Grêmio deveria ser próximo e atuante.

4.18 Interesse da Orientação em participar do Grêmio

Consolidação da questão *Enquanto Orientador, como você gostaria de participar do Grêmio?* (Bloco “Grêmio” - Questão 14): entre os sete orientadores respondentes, três comentaram estar satisfeitos com seu nível de envolvimento do Grêmio (2, 4, 5 e 6), enquanto dois gostariam de estar mais próximos, mas as demandas não permitem (1 e 3). O orientador 7 não respondeu e preferiu afirmar que gostaria que o Grêmio fosse mais participativo.

4.19 Ideal de Orientador Educacional para apoiar o Grêmio

Consolidação da questão *Qual o ideal de participação do Orientador no Grêmio?* (Bloco “Grêmio” - Questão 15) – pergunta feita aos Diretores: todos afirmaram a importância de o orientador estar informado e monitorar as atividades dos integrantes da direção do Grêmio.

4.20 Ideal de Diretor para apoiar o Grêmio

Consolidação da questão *Qual o ideal de participação do Diretor da escola no Grêmio?* (Bloco “Grêmio” – Questão 15) – pergunta feita aos Orientadores: os sete orientadores afirmaram a importância de uma maior proximidade do Diretor dos integrantes da direção do Grêmio, sugerindo reuniões quinzenais por exemplo.

4.21 Contribuição dos Diretores e dos Orientadores para os Grêmios

Consolidação da questão *Qual foi a contribuição de Diretor e Orientador para o Grêmio?* (Bloco “Grêmio” – Questão 16):

Quadro 91: Direção – Contribuições do Diretor e do Orientador aos Grêmios (%)

Qual foi a contribuição do diretor/orientador aos jovens que ficam à frente do Grêmio?	Diretor na visão do Diretor	Orientador na visão do Diretor	Diretor na visão do Orientador	Orientador na visão do Orientador
Aconselhá-los em relação às suas atividades	83	100	86	100
Aconselhá-los quanto às suas decisões	100	67	71	86
Dar ‘feedback’ sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio	83	100	71	86
Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio	67	100	71	86
Estimular a formação de chapas eleitorais	17	83	29	57
Fazer ‘coaching’ ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento	67	83	14	29
Fazer oficinas, cursos ou capacitações para o seu desenvolvimento	50	100	86	86
Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e seus procedimentos	100	83	86	100
Intermediar conflitos do Grêmio com outros alunos ou com funcionários	33	83	43	100
Intermediar conflitos internos entre os integrantes da própria gestão do Grêmio	33	83	29	71
Orientá-los sobre erros cometidos e suas consequências	67	100	71	100
Participar da execução das atividades do Grêmio	33	100	43	71
Participar do planejamento dos projetos do Grêmio	50	100	57	86
Ser pessoalmente referência de democracia para os integrantes do Grêmio	83	100	57	57
Ser pessoalmente referência de liderança para os integrantes do Grêmio	67	100	57	71

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: O Quadro 91 destaca que as expectativas que os diretores têm em relação aos orientadores em termos de disponibilidade e priorização do Grêmio. Um exemplo de disparidade é “Fazer ‘coaching’ ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento”, que apresenta diferença de 54% (83% dos diretores acredita que o orientador faça, mas 29% dos orientadores afirma fazer).

A intenção dessa questão foi apresentar esse tipo de disparidade de percepções entre os próprios agentes mediadores (diretores e orientadores) do processo de educação não formal (item 1.1), proporcionado pela vivência na direção/presidência do Grêmio pelos alunos.

Comparações do Quadro 91 com os Quadros 28 e 29 mostram outras disparidades entre a percepção dos participantes atuais de Grêmios e a de diretores e orientadores de suas próprias contribuições (listadas as mais valorizadas pelos diretores, superiores a 50% - Quadro 92):

Quadro 92: Direção – Contraste de Percepção na Contribuição da Direção ao Grêmio (%)

Qual foi a contribuição do diretor/orientador aos jovens que ficam à frente do Grêmio?	Percepção do Diretor de sua Contribuição (Quadro 91)	Percepção do Grêmio Atual (Quadro 28)	Percepção do Orientador de sua Contribuição (Quadro 91)	Percepção do Grêmio Atual (Quadro 29)
Aconselhá-los quanto às suas decisões	100	35	86	66
Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e seus procedimentos	100	40	100	80
Aconselhá-los em relação às suas atividades	83	35	100	81
Dar ‘feedback’ sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio	83	20	86	50
Ser pessoalmente referência de democracia para os integrantes do Grêmio	83	15	57	47
Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio	67	15	86	62
Fazer ‘coaching’ ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento	67	1	29	25
Orientá-los sobre erros cometidos e suas consequências	67	27	100	57
Ser pessoalmente referência de liderança para os integrantes do Grêmio	67	26	71	33

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: O Quadro 92, por exemplo, destaca que 67% dos diretores afirmam fazer ‘coaching’ ou orientar os integrantes da direção do Grêmio, no entanto 1% desses jovens percebe tal ação acontecer.

4.22 Conceito de Líder

Consolidação da questão *O que significa ser líder?* (Bloco “Liderança” - Questão 1):

- Diretor 1: Manter a ordem e não impor essa ordem, além de proporcionar ambiente favorável para todos;
- Diretor 2: É estimular o acontecer, sem precisar impor;
- Diretor 3: Fazer a gestão de pessoas de forma imparcial;
- Diretor 4: Uma pessoa que estimula outra a adotar certos comportamentos;
- Diretor 5: Ser respeitoso e admirado pela contribuição de seu trabalho ao grupo;
- Diretor 6: Trabalhar com uma equipe, mas saber decidir sobre os trabalhos;
- Orientador 1: Ser capaz de influenciar pessoas e grupos com objetivos em comum;
- Orientador 2: Ser representante ativo de um grupo, o qual tem total interação individual e coletiva para formar ideais;
- Orientador 3: É saber intermediar os conflitos de forma democrática, sempre estimulando as pessoas a sua volta com palavras motivacionais;
- Orientador 4: Ser exemplo e modelo de profissional e pessoa para outras pessoas;
- Orientador 5: É contribuir com estudantes e professores, estimulá-los e motivá-los;
- Orientador 6: Agrupar e motivar pessoas para alcançar um objetivo;
- Orientador 7: Confiar na equipe, delegar funções, perceber competências de cada um.

4.23 Considerar-se Líder

Esse item integra e consolida três questões de Liderança - *Você se considera um líder?* (Questão 3); *É possível aprender a ser líder?* (Questão 4); *A vivência dos jovens no Grêmio contribui para o desenvolvimento de competências de Liderança?* (Questão 5):

Quadro 93: Direção – Considerar-se Líder x Liderança se aprende x Grêmio contribui

Questões de Liderança	Diretor considera-se Líder	Orientador considera-se Líder	Média	Diretor crê que Liderança se aprenda	Orientador crê que Liderança se aprenda	Média	Diretor crê que Grêmio contribua para Liderança	Orientador crê que Grêmio contribua para Liderança	Média
Sim	83%	100%	92%	83%	86%	85%	100%	100%	100%
Talvez	17%	0%	8%	0%	14%	7%	0%	0%	0%
Não	0%	0%	0%	17%	0%	8%	0%	0%	0%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: O Quadro 93 permite algumas constatações acerca da relação de diretores e orientadores diante do processo de ser Liderança. 92% se consideram líderes e 85% acreditam que a Liderança possa ser aprendida -, o que os credencia na prática de agentes mediadores da educação não formal (item 1.1) advinda dos Grêmios. Além disso, 100% dos agentes mediadores confirmam que a vivência dos jovens na gestão do Grêmio contribui para o desenvolvimento de competências de Liderança.

Outro aspecto relevante é que, apesar da maioria dos diretores e orientadores se considerarem líderes (92%), os integrantes atuais dos Grêmios os percebem de modo diferente. Ou seja, 26% dos respondentes consideram os diretores como referência em Liderança (Quadro 28), enquanto 33% consideram os orientadores (Quadro 29).

Nesse sentido, o conceito que diretores e orientadores têm de Liderança pode ser observada neste mesmo item (4.20) em suas respostas abertas/dissertativas. As competências referendadas por eles em seus conceitos não estão distantes do que dizem os estudos a respeito (item 1.7).

Cada uma das três questões objetivas sobre os referidos aspectos de Liderança foi seguida de justificativas dadas por diretores e orientadores:

- ✓ **Você se considera um líder? Que tipo de líder você é?**
 - Quatro se consideram democráticos (Diretores 1, 2, 6 e Orientador 1);
 - Demais: Diretores - Criativo e visionário; liderar iniciativas e lidar com conflitos de forma empática e conciliadora; melhorando as atitudes da comunidade (tornando as iniciativas positivas). Orientadores - ouvinte; balanceando a emoção e a razão; participativo; auxiliador; estimulador; moderado (jovem precisa saber direitos e deveres).
- ✓ **É possível aprender a ser líder? Por que?**
 - Um dos respondentes afirma que não seja possível aprender a ser líder. Cinco afirmam que a experiência ensina a liderar enquanto um indica as técnicas de administração. Quatro informaram que com empenho é possível mudar de comportamento.
- ✓ **A vivência dos jovens no Grêmio contribui para o desenvolvimento de Liderança?**
 - Competências aprendidas pelos participantes de Grêmio citadas por diretores e orientadores: motivação; atitude, organização e opinião; empatia e vivência de dificuldades; lidar com conflitos e divergência de opinião; lidar com a coletividade

(assembleias para decisões); atuar em grupo; passar confiança e ganhar legitimidade; argumentar; ouvir e selecionar opiniões, motivar e participar; delegar funções; construção de metas de vida.

4.24 Jovens do Grêmio priorizam atividades ou relacionamentos

Consolidação da questão *Ao liderar o Grêmio, os jovens priorizam as atividades ou os relacionamentos?* (Bloco “Liderança” – Questão 6):

Quadro 94: Direção – Realização de Atividades x Relacionamento com as Pessoas (%)

Ao liderar o Grêmio, os jovens priorizam a realização de atividades ou o relacionamento com as pessoas?	Diretor	Orientador	Média
A realização de atividades e tarefas no Grêmio na maior parte do tempo;	20	0	10
A realização de atividades e tarefas, mas não se esquece do relacionamento com as pessoas;	20	67	43
O relacionamento com as pessoas no Grêmio, mas não se esquece das atividades e tarefas;	60	17	38
O relacionamento com as pessoas no Grêmio na maior parte do tempo.	0	17	8

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: O Quadro 94 apresenta que a maioria dos diretores (60%) percebe que a prioridade dos participantes do Grêmio é o “relacionamento com as pessoas, sem se esquecer das atividades”. No entanto, a maioria dos orientadores (67%) afirma que a prioridade desses jovens é a “realização de atividades e tarefas, sem se esquecer do relacionamento com as pessoas”. Isso evidencia o conhecimento que os orientadores têm desses jovens (63% - Gráfico 21).

No item 3.1, observou-se que os jovens pesquisados (Gráfico 21) estão desenvolvendo um estilo de Liderança voltado para “a realização de atividades e tarefas” (63% em média, 70% entre os atuais integrantes), aparentemente seguindo uma linha de atuação autocrática (LIKERT, 1940 – item 1.7), reproduzindo o exemplo da gestão escolar – voltada para tarefas e resultados observada nas escolas técnicas, diferentemente de sua autopercepção (Quadros 40 e 41 e Gráfico 22) em que fica demonstrado que se consideram democráticos.

O Gráfico 22 destaca que 81% de egressos e alunos se identificam com o estilo de Liderança democrático à frente do Grêmio. No entanto, para diretores e orientadores, esses jovens são 100% democráticos nessa circunstância. Portanto, os jovens não são tão

democráticos quanto almejam ao assumir a Liderança do Grêmio, pois priorizam “tarefas e atividades” ao invés de “relacionamentos com as pessoas”.

Por outro lado, 20% dos jovens se identificam com o estilo autocrático e com o estilo liberal (Gráfico 22), saindo do discurso estereotipado da representação social que se tem de democracia (itens 1.2 e 3).

4.25 Competências Essenciais Desenvolvidas pelos Jovens à frente no Grêmio

Esse item integra duas questões referentes às competências de Liderança – *Os jovens desenvolvem a capacidade de influenciar pessoas à frente do Grêmio?* (Questão 9); *Quais das seguintes características os jovens desenvolvem à frente do Grêmio?* (Questão 10):

Quadro 95: Direção – Competências Essenciais de Liderança x Grêmio

Os jovens desenvolvem a capacidade de influenciar pessoas à frente do Grêmio? (Q.9); Quais das seguintes características os jovens desenvolvem à frente do Grêmio? (Q.10)	Diretor	Orientador
Capacidade de influenciar outras pessoas (Q.9)	100%	100%
Capacidade de persuadir e atrair os membros da equipe (Q.10)	33%	71%
Habilidade de se comunicar (Q.10)	100%	100%
Disponibilidade para conduzir os colaboradores a atingir os resultados (Q.10)	17%	43%
Acentuada autoestima para gerir situações difíceis e complexas (Q.10)	67%	43%
Tendência a assumir riscos, levando a equipe para o bom desempenho e inovação (Q.10)	67%	71%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Segundo diretores e orientadores, as competências essenciais de Liderança (item 1.7 e 3) mais desenvolvidas pelos participantes dos Grêmios referem-se à capacidade de influenciar e à comunicação.

No entanto, segundo a percepção dos jovens, as competências essenciais mais desenvolvidas por eles foram a “condução da equipe a atingir resultados”, a “autoestima para gerir situações difíceis” e o “assumir riscos para levar a equipe para o bom desempenho e inovação” (Quadros 46, 47 e Gráfico 27).

Portanto, evidencia-se que a direção tende a desenvolver percepções diferentes das dos jovens participantes de Grêmios. A relevância disso situa-se na intenção institucional de possuir uma gestão escolar democrática (CEETEPS, 2013), o que inclui conhecer esses adolescentes e reconhecer o Grêmio como entidade fundamental da comunidade escolar.

4.26 Reconhecer os jovens do Grêmio com Competências de Liderança

Consolidação da questão *Quais competências de Liderança são significativas para o Grêmio?* (Bloco “Liderança” – Questão 13):

Quadro 96: Direção – Competências de Liderança Antes, Durante. Depois do Grêmio (%)

Quais competências de Liderança você considera para a atuação no Grêmio?	Diretor x Jovem Antes	Orientador x Jovem Antes	Média	Diretor x Jovem Depois	Orientador x Jovem Depois	Média	Diretor x Capaz de Ensinar Jovem	Orientador x Capaz de Ensinar Jovem	Média
Autodesenvolvimento	33	29	31	350	400	375	83	57	70
Capacidade de decisão	17	29	23	400	450	425	83	86	85
Comunicação	67	86	76	225	183	204	50	43	46
Criatividade	83	86	85	140	183	162	17	43	30
Empreendedorismo	33	14	24	300	700	500	67	71	69
Ética	17	43	30	200	267	233	67	71	69
Iniciativa	100	57	79	183	225	204	50	57	54
Negociação	17	29	23	600	400	500	67	86	76
Objetividade	50	57	54	233	250	242	67	71	69
Relacionamento Interpessoal	67	43	55	250	300	275	67	86	76
Responsabilidade	50	29	39	300	450	375	67	100	83
Tolerância ao Estresse	17	14	15	600	400	500	83	86	85
Trabalho em Equipe	17	57	37	600	250	425	67	86	76
Visão de futuro	33	43	38	350	300	325	67	86	76
Aceitação de Feedback	17	14	15	600	700	650	50	57	54
Autoconfiança	67	43	55	250	300	275	67	71	69
Competitividade	67	71	69	250	200	225	17	29	23
Espontaneidade	100	57	79	183	225	204	50	29	39
Flexibilidade	33	14	24	400	600	500	50	100	75
Independência	17	43	30	600	233	417	33	57	45
Lidar com Conflito	17	14	15	600	600	600	83	100	92

Fonte: Dados de Pesquisa

Quadro 97: Participantes – Competências Liderança Antes, Durante e Depois do Grêmio (%)

Percepção dos Participantes do Grêmio (Médias)	Ao assumir o Grêmio os jovens deveriam ter	Você já possuía Antes do Grêmio	Você adquiriu ou aumentou Depois do Grêmio	Você Gostaria de desenvolver
Autodesenvolvimento	68	61	153	30
Capacidade de decisão	81	69	164	20
Comunicação	88	79	150	14
Criatividade	80	60	148	29
Empreendedorismo	44	21	211	38
Ética	81	74	140	17
Foco	83	58	149	31
Iniciativa	87	51	165	20
Negociação	56	43	194	27
Objetividade	64	46	192	21
Relacionamento Interpessoal	79	62	148	15
Responsabilidade	89	74	142	18
Tolerância ao Estresse	75	40	200	38
Trabalho em Equipe	86	75	143	15
Visão de futuro	67	58	157	15
Aceitação de Feedback	82	52	175	18
Autoconfiança	67	40	191	33
Competitividade	30	43	144	7
Espontaneidade	50	58	141	20
Flexibilidade	82	58	159	21
Independência	46	58	145	23
Lidar com Conflito	86	55	178	25

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Essa questão teve como objetivo observar o crescimento das competências de Liderança nos participantes dos Grêmios na percepção dos diretores e orientadores em três momentos diferentes que estão consolidados no Quadro 96, comparável ao Quadro 97, relativo a egressos e alunos:

- ✓ **Antes do Grêmio:** Trata-se das competências de Liderança (itens 1.7 e 3) que os alunos já possuíam antes de participar:
 - Os diretores responderam que as três que mais se destacam são Iniciativa e Espontaneidade com 100% (jovens, 50%) e Criatividade com 83% (jovens, 60%);
 - Os orientadores, Criatividade e Comunicação com 86% (jovens, 79%) e Competitividade com 71% (jovens, 43%);
 - Comunicação é a competência que é consenso entre direção, alunos e egressos. Os respondentes perceberam que ela precede a entrada no Grêmio. Portanto, ao contrário do que se possa supor, quem se interessa em participar do Grêmio não necessariamente

apresenta a postura de Liderança, mas se percebe e é percebido como competente em Comunicação;

- Outras duas competências indicadas como pré-existentes pela maioria dos participantes dos Grêmios são Trabalho em Equipe e Ética (acima de 70% de respondentes), mas que não foram percebidas pelos diretores e orientadores.

✓ **Durante o Grêmio:** Trata-se das competências de Liderança (itens 1.7 e 3) que os alunos desenvolveram por meio da contribuição do Grêmio, destacando-se que há diversos casos em que eles já possuíam algumas, mas as aprimoraram ao participar. Nessa etapa, fica evidente o processo de educação não formal (item 1.1) realizando-se também com a contribuição dos agentes mediadores (diretores e orientadores) no contexto da gestão escolar democrática (item 1.3):

- Negociação, Tolerância ao Estresse, Trabalho em Equipe, Aceitação de Feedback, Independência, Lidar com Conflito são as competências que os diretores destacam entre as desenvolvidas durante a vivência no Grêmio pelos alunos - 600% de aumento (Quadro 96);
- Empreendedorismo e Aceitação de Feedback - 700% de aumento, Flexibilidade, Lidar com Conflito - 600% de aumento (Quadro 96) são as competências que os orientadores destacam entre as desenvolvidas durante a vivência no Grêmio pelos alunos;
- Para os alunos e egressos participantes de Grêmios, as competências cujo desenvolvimento se destaca são o Empreendedorismo (211% de aumento) - coincidindo com a percepção dos orientadores, Negociação (194% de aumento) e Tolerância ao Estresse (200% de aumento) - coincidindo com a percepção dos diretores (Quadro 97);
- Portanto, há uma convergência entre as competências de Liderança desenvolvidas pelos alunos durante sua vivência nos Grêmios que mais se destacam na perspectiva deles e da direção, evidenciando mais uma vez a efetividade da contribuição dessa experiência.

✓ **Depois do Grêmio:** Para entender esse momento na perspectiva da direção, foi indagado “Quais competências você como diretor/orientador consegue ajudar esses jovens a desenvolver?”, considerando que as indicadas são as competências de Liderança (item 1.7) que tais líderes possuem, pois se percebem como capazes de ensiná-las:

- Foco (100%), Autodesenvolvimento e Capacidade de Decisão (83%) são as três competências de Liderança mais citadas pelos diretores, mas diversas outras citadas;

- Lidar com Conflito, Responsabilidade e Flexibilidade (100%) são as três mais citadas pelos orientadores, mas não só;
- As três competências que alunos e egressos mais almejam desenvolver ou aperfeiçoar são Empreendedorismo e Tolerância ao Estresse (38%) e Autoconfiança (33%), mas não são as únicas, tem-se também Foco, Autodesenvolvimento, Lidar com Conflito, Negociação, Criatividade (Quadro 97);
- Portanto, quando se concebe a percepção de diretores e orientadores de escola técnica, está se referindo aos agentes mediadores competentes e aos diversos tópicos de uma missão especial como a de formar Lideranças.

4.27 Influenciadores dos jovens do Grêmio no papel de Líderes

Consolidação da questão *Quem mais influencia os jovens do Grêmio no papel de líder?*

(Bloco “Liderança” – Questão 14):

Quadro 98: Direção – Influências no Desenvolvimento da Liderança

Quem ou o que mais influencia os jovens integrantes do Grêmio em sua relação com o papel de Líder?	Facilitando X visão Diretor	Facilitando X visão Orientador	Média	Dificultando X visão Diretor	Dificultando X visão Orientador	Média
Seus Pais	67%	14%	40%	17%	43%	30%
Seus irmãos	17%	57%	37%			
Outros parentes com quem morou	0%	29%	14%	17%		17%
Amigos de adolescência ou juventude	67%	29%	48%	17%	14%	15%
Amigos de infância	17%	29%	23%	17%		17%
Grupo em associação ou igreja	50%	43%	46%	17%		17%
Local ou bairro em que cresceu	33%	43%	38%	17%		17%
Cursos, oficinas, capacitações na escola técnica	83%	57%	70%			
Diretor(a) na escola técnica	67%	43%	55%		14%	14%
Grêmio Estudantil na escola técnica	67%	71%	69%			
Orientadora Educacional na escola técnica	100%	71%	86%			
Professor na escola técnica	83%	43%	63%		14%	14%
Professor no ensino fundamental	17%	43%	30%		14%	14%
Gerente ou supervisor com quem trabalhou	17%	14%	15%	17%	14%	15%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Essa questão foi inspirada nos estudos de Rodríguez (2013) referente às influências que interferem no desenvolvimento das competências de Liderança de crianças e adolescentes.

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 98, 43% dos orientadores afirmam que os pais dificultam o desenvolvimento da Liderança dos filhos, enquanto 77% desses alunos e egressos participantes de Grêmios afirmam que seus pais os influenciaram de modo a facilitar - Gráfico 37. Esses jovens apontam que os professores da escola técnica (74%), seguidos pelo orientador (68%) e pelo próprio Grêmios (63%) – Gráfico 37.

No entanto, para diretores (100%) e orientadores (71%), a influência do orientador da escola técnica junto aos alunos está em primeiro lugar. Por outro lado, 83% dos diretores apontam a influência dos professores nesse processo de facilitar o desenvolvimento da Liderança, considerando que 43% dos orientadores também apontaram o mesmo (Quadro 98).

No entanto, prevalece nas comparações entre os Quadros 78 e 93, algumas disparidades nas percepções de diretores e orientadores e os participantes dos Grêmios, provavelmente em função do distanciamento dos relacionamentos e priorização das atividades e tarefas no cotidiano da escola (itens 1.3, 1.7 e 3), o que foi aprendido pelos jovens (Quad. 94, G. 21 e 22).

4.28 Necessidade de suporte e acolhimento para os Grêmios

Esse item integra três questões de fechamento – *Os Grêmios precisam de suporte e acolhimento para se formar e evoluir?* (Questão 1); *É necessário desenvolver jovens Lideranças na escola técnica?* (Questão 2); *Se pudesse voltar no tempo, você participaria de um Grêmios nas escolas em que estudou?* (Questão 3):

Quadro 99: Direção – Suporte ao Grêmios x Necessidade de Lideranças x Participaria

Questões de Grêmios	Diretor X Necessidade de suporte e acolhimento ao Grêmios	Orientador X Necessidade de suporte e acolhimento ao Grêmios	Média	Diretor X Necessidade de desenvolver jovens Lideranças	Orientador X Necessidade de desenvolver jovens Lideranças	Média	Diretor X Você participaria de um Grêmios?	Orientador X Você participaria de um Grêmios?	Média
Sim	100%	100%	100%	100%	86%	93%	83%	86%	85%
Não	0%	0%	0%	0%	0%		17%	14%	15%
Parcialmente/ Talvez	0%	0%	0%	0%	14%	7%	0%	0%	0%

Fonte: Dados de Pesquisa

Análise de Resultados: Foi percebida uma receptividade expressiva em relação à temática do desenvolvimento de competências de Liderança por meio da contribuição dos Grêmios em si durante as visitas e entrevistas nas escolas técnicas. Essa receptividade e interesse de diretores e orientadores, evidenciada no Quadro 99. Outro dado que sinaliza esse interesse é que 50% dos diretores participaram de Grêmios ou Centros Acadêmicas durante seus estudos.

Na ocasião das visitas, apenas um diretor e um orientador, de diferentes unidades, não estavam seguros da relevância dos Grêmios, destacando-se entre os sujeitos de pesquisa. “Não acredito em partidos e o Grêmio de certa forma é isso” e “Esta escola é democrática demais”, afirmou esse orientador em diferentes momentos. Foram extremamente válidas essas e outras colocações, pois mostram que não há unanimidade em termos de gestão escolar democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência e a participação dos alunos na construção de uma gestão escolar democrática e de um Grêmio Estudantil contribuem de fato para a aquisição de competências associadas à Liderança?

Sim, de fato, as competências de Liderança são plenamente desenvolvidas nos egressos e alunos ao participarem da diretoria/presidência dos Grêmios Estudantis por meio das contribuições de tal vivência.

Há casos em que os referidos adolescentes, 14 a 20 anos de idade, já possuíam algumas competências de Liderança, mas as aprimoraram ao participar dos Grêmios, evidenciando o processo de educação não formal.

Nesse contexto, é importante a contribuição dos agentes mediadores - diretores e orientadores educacionais, mas o essencial é o processo de educação não formal relacionado com os movimentos sociais, nos quais os saberes são construídos fora da sala de aula, sendo a participação social um espaço educativo, pois envolve conflito, interação, negociação e confronto.

O objetivo geral foi identificar as contribuições do Grêmio para o desenvolvimento das competências de Liderança pelos alunos eleitos para dirigi-lo. As contribuições foram evidenciadas. A Comunicação, por exemplo, foi a competência que se caracterizou como um pré-requisito natural para que o adolescente se interessasse por participar do Grêmio e o Empreendedorismo foi a competência mais frequentemente desenvolvida, entre muitas outras confirmadas, mapeadas no corpo desta dissertação.

Os objetivos específicos foram descrever a interface entre os membros integrantes da diretoria/presidência do Grêmio Estudantil e as entidades da comunidade escolar, tais como o orientador educacional e o diretor; além de caracterizar a influência desses jovens do Grêmio na gestão escolar.

É preciso pontuar que o Grêmio Estudantil nas escolas técnicas pesquisadas é praticamente um sinônimo de gestão escolar democrática, pois, na maioria dos casos, o Conselho Escolar e a APM-Associação de Pais e Mestres e os próprios pais dos alunos exercem um papel secundário que pouco influenciam a comunidade escolar.

A influência dos jovens participantes dos Grêmios Estudantis nas decisões tomadas pelos diretores de escola técnica se divide entre influente e pouco influente, havendo exceções que denotam muita influência.

A contribuição da vivência advinda de se estar à frente de um Grêmio Estudantil para o desenvolvimento de competências de Liderança ficou evidente nesse fenômeno pesquisado, despontaram diversas oportunidades de melhoria e estruturação estratégica para que as escolas técnicas consolidem ou implantem efetivamente uma gestão escolar democrática participativa e não simplesmente deliberativa, com mapeamentos e subsídios para que se possa fazer isso na prática e com resultados tangíveis.

Sugere-se a divulgação dos resultados de pesquisa contidos nesta dissertação aos principais interessados no desenvolvimento de futuras Lideranças a serem formadas nas escolas técnicas, na gestão escolar democrática e participativa e na construção da cidadania entre os adolescentes que as integram

Outra sugestão fundamental é que o presente estudo seja estendido às demais escolas técnicas da autarquia responsável, CEETEPS, para que se tenha um diagnóstico estendido da situação e um plano de ação, aliás, um plano de ação participativo, envolvendo a comunidade escolar e o contexto social mais amplo.

Respondendo a todos os questionamentos que motivaram este estudo, tem-se que 52% dos participantes de Grêmio Estudantil consideram que escola técnica tenha uma gestão parcialmente democrática, entre egressos e alunos. 21% dos que eram atuais integrantes (2018) consideram que suas unidades têm uma gestão escolar plenamente democrática – Gráfico 3.

Diante disso, os projetos político-pedagógicos dessas Etecs, que apontam a importância da gestão escolar democrática e a reforçam por meio de valores como a formação da cidadania, da transparência, da comunicação e da participação, ressentem-se talvez de ações que deem maior visibilidade aos resultados dos respectivos esforços.

Predomina a percepção de alunos e egressos de que a gestão democrática e, especificamente o Grêmio, proporcionam “muito aprendizado” ou “aprendizado mediano” (89% dos respondentes). Outro aspecto observável é que os ex-integrantes de Grêmios percebem com mais clareza essa experiência de muito aprendizado do que os integrantes atuais (92%) – Gráfico 4.

Enquanto processo de educação não formal disparador desse aprendizado nos jovens, tem-se a vivência nos Grêmios. Tais evidências apontam que o Projeto Político-Pedagógico de cada escola técnica pode ter um crescimento de efetividade caso se estimule os alunos a desenvolver projetos, a formar chapas de Grêmios e se valorize ainda mais as gestões de Grêmios constituídas.

Uma das razões para tal valorização dessas gestões de Grêmios é que 97% dos ex-integrantes e 82% dos atuais (2018) afirmaram que algo mudou neles ao participarem – Gráfico 6.

Os egressos e alunos tendem a ser mais condescendentes (91% entre plenamente e parcialmente democrática – Gráfico 9) com a própria avaliação da democracia de suas gestões de Grêmios do que a de gestões anteriores (56% entre plenamente e parcialmente democrática – Gráfico 8).

É preciso verificar até que ponto as aulas do Etim possibilitam a compreensão do conceito de democracia, pois a representação social desse conceito vem sendo mais efetiva na formação dos adolescentes. Se esse conceito fosse vivenciado pelos jovens na gestão escolar democrática, seu contato com a teoria das aulas poderia vinculá-la à realidade, formando cidadãos com paradigmas diferentes do senso comum.

Como eleição, colegialidade e participação da decisão são as bases da gestão escolar democrática, verificou-se o nível de influência dos Grêmios nas decisões do diretor da escola. 48% dos egressos e alunos (Gráfico 11) considera os Grêmios “influentes” e “muito influentes” nesse aspecto.

Portanto, mesmo as escolas técnicas que já possuem Grêmios estudantis ativos ainda apresentam restrições a ultrapassar para construir uma gestão mais participativa, ou seja, quanto mais influente o Grêmios nas decisões da escola técnica, mais efetiva a sua gestão democrática, eis um indicador relevante que poderia ser adotado pelas unidades.

O relacionamento das gestões de Grêmios com a direção escolar favorece o crescimento dessa influência, pois 84% (Gráfico 12) dos egressos e alunos apontaram “parceria e diálogo” e “apoio, mas não a todas as decisões”.

Em se tratando de relacionamento com a direção, 12% dos alunos e egressos afirmaram conversar diariamente com o diretor, enquanto 23%, uma vez por semana (Gráficos 13). Evidenciou-se que o orientador educacional tem um contato mais frequente com eles, pois 38% dos respondentes apontaram conversas diárias e 48%, uma vez por semana (Gráfico 14).

No entanto, quando se trata da tomada de decisões na escola, o diretor legalmente é o responsável e tem de dar “a última palavra”. Portanto, é essencial garantir tempo e disponibilidade para o diálogo entre o diretor e os representantes do Grêmio se o objetivo for a viabilização da gestão escolar democrática.

Nesses contatos entre diretor escolar e representantes do Grêmio, a temática mais frequente foi a avaliação ou informação sobre procedimentos e regras - “Dar ‘feedback’ sobre o desempenho” (diretor - 63%, orientador – 65%), “Fornecer informações” (61% - diretor; 77% - orientador), “Erros e consequências” (54% - diretor; 76% - orientador) – Gráficos 15 e 16. Órgãos colegiados tomam decisões, mas essa não é uma temática usual nas interações do Grêmio com o diretor.

A partir das observações dos diretores participantes da pesquisa, durante as visitas realizadas às escolas, percebeu-se que eles estão ocupados com reuniões externas e com o despacho de documentos e outras demandas. Aparentemente tal rotina não contribui para a disponibilidade para ouvir a comunidade escolar. Desse modo, a Liderança autocrática, ou seja, individual, ganha espaço, pois ouvir os alunos, passar pelo conflito e pelo estresse dos relacionamentos, chegar ao consenso ou à negociação demanda tempo. A Liderança democrática exige transparência de informações, receptividade e tempo para consultar e decidir.

Essa forma de participação social é um espaço educativo, justamente porque envolve conflito, interação, negociação e confronto. Portanto, conclui-se que a escola também tem de aprender, aprender a ser outra ou outras, reinventando-se em consonância com a fala dos alunos e os novos a cada ano letivo.

A Liderança conta 95% dos ex-integrantes de Grêmio e 68% dos atuais (2018), que afirmam que é possível aprender a ser líder – Gráfico 18. Entre os atuais integrantes (2018), 27% afirmam que talvez seja possível aprender ser líder.

Reforçando a viabilidade desse aprendizado, a maioria dos sujeitos de pesquisa afirma que a vivência na gestão do Grêmio Estudantil contribui para a aquisição de competências associadas à Liderança - 87% dos ex-integrantes responderam afirmativamente e 13%, parcialmente. 55% dos atuais (2018) concordaram e 28%, parcialmente – Gráfico 20.

A educação não formal viabilizada pela vivência na gestão do Grêmio (Gohn (2016a) aproxima-se do ideal de educação de Dewey (1936) em que os envolvidos decidem eles próprios os objetivos de suas atividades continuamente, tendo que dialogar e negociar com os demais alunos, com o orientador e com o diretor da escola técnica – avaliando e reavaliando meios e barreiras e planejando alternativas de ação para alcançar os objetivos traçados, agindo

com significado. Portanto, a não formalidade está em vantagem porque seus agentes de mediação têm suas mentes livres, assim como os participantes que estão ali voluntariamente e com interesses mútuos – ou seja, Grêmios tendem a ser mais promissores no desenvolvimento de competências.

No entanto, os jovens pesquisados estão desenvolvendo um estilo de Liderança voltado para tarefas e resultados em detrimento das relações interpessoais (70%, Gráfico 21), seguindo uma linha de atuação autocrática, reproduzindo talvez o exemplo da administração escolar que eles conhecem. Ou seja, totalmente diferente do que se percebem ser, pois a maioria afirma ter um estilo de Liderança democrático (81% - Gráfico 22). Isso porque o senso comum do conceito de democracia prevalece, pois qualquer outro posicionamento seria inaceitável, embora as respostas abertas indiquem posturas autocráticas. Além disso, há jovens (20%) que identificaram situações em que a autocracia ou o liberalismo são claros (Gráfico 22), saindo do discurso estereotipado.

Outra característica observada no estilo de liderança dos participantes de Grêmios foi a proeminência do líder experimental, o qual se destaca pelo gostar de arriscar, criar, mudar, projetar, idealizar, experimentar, lidar com o futuro, ser visionário e criativo, entre outros aspectos (48% - Gráfico 23). Isso evidencia que, ao contrário do que se possa inferir, os alunos que se interessam em participar do Grêmios não são “líderes natos” – visão ultrapassada, mas compartilham do interesse em experimentar.

Na verdade, a comunicação é a competência que é consenso na percepção da direção, dos alunos e dos egressos, precedendo o ingresso na gestão do Grêmios. Portanto, ao contrário do que se possa supor, quem se interessa em participar do Grêmios não necessariamente apresenta a postura de Liderança, mas se percebe e é percebido como competente em comunicação, conforme Quadros 96 e 97 (jovens – 79%; diretores e orientadores – 86%).

Após a participação da gestão do Grêmios, outras competências de Liderança se destacam como “disponibilidade ao conduzir os colaboradores a atingir os resultados” (318% de crescimento entre os integrantes atuais – Gráfico 27). Outro item a destacar é o crescimento percebido da “Tendência a assumir riscos, levando a equipe para o bom desempenho e inovação” (254% de crescimento - Gráfico 27). Entre os ex-integrantes de Grêmios, o maior percentual de respostas ficou por conta de “Acentuada autoestima para gerir situações difíceis e complexas” (271% de crescimento de respondentes).

Houve contribuição do Grêmio Estudantil para o desenvolvimento das competências de Liderança na percepção de ex-integrantes e atuais (2018), conforme, por exemplo, o Gráfico 31, o qual indica 500% de crescimento do Empreendedorismo entre os ex-integrantes de Grêmio e 400%, Negociação, 32. Bem como indica o Gráfico 32: 200% de crescimento da Tolerância ao Estresse entre os atuais integrantes.

Além da experiência de participar da gestão do Grêmio Estudantil, há influências significativas que atuam na relação dos jovens com o papel de líder. Nesse sentido, os professores da escola técnica (74%) são percebidos como tão influentes quanto os pais (77% - Gráfico 37). O orientador educacional da escola técnica e o próprio Grêmio aparecem na sequência com 68 e 63% respectivamente.

O nível de liberdade na escola, na sala de aula, nas atividades e projetos propostos limita ou expande o desenvolvimento da Liderança, o que evidencia a relevância da educação formal no desenvolvimento das respectivas competências ao lado da educação não formal gerada pela participação em Grêmio. A responsabilidade dessa contribuição não está explícita nem para pais e nem para professores e conseqüentemente a necessidade de aprimoramento pessoal contínuo em termos de valores, comportamentos, posturas, atitudes e conhecimentos, ou seja, competências.

A gestão escolar democrática e o Grêmio também contribuem também nesse sentido (92% dos ex-integrantes e 89% dos atuais – Gráfico 4), contando com seus agentes mediadores - orientador educacional e o diretor da escola.

Portanto, liderar a gestão de um Grêmio Estudantil é um momento diferenciado na vida do aluno com impacto tão contundente quanto similar à grande plasticidade cerebral peculiar à adolescência pela qual ele passa (100% dos respondentes têm entre 14 e 20 anos de idade).

Por isso, os agentes mediadores dessa passagem dos alunos pelo Grêmio são relevantes. A perda desse processo é que o profissional que decide na escola tem pouco contato com os participantes do Grêmio, tal como se observa com percentuais como 38% entre os ex-integrantes com contatos mensais e 39% entre os integrantes atuais com contatos esporádicos (Gráfico 13).

A importância desse contato dos jovens participantes do Grêmio com o diretor da escola não é totalmente conhecida por ele, além de não perceber que eles têm tudo para ser seus maiores parceiros na consolidação de uma gestão escolar democrática. As escolas técnicas pesquisadas estão empenhadas nessa consolidação, mesmo assim, há ações eminentes a serem tomadas, por isso, é necessário verificar tais dados junto às demais escolas técnicas da autarquia em referência, entre outros relevantes contribuições de se ter um Grêmio Estudantil ativo.

Além disso, os resultados apontam (Quadros 79 e 80) que é preciso apoio da equipe de gestão da escola para a realização de ações e projetos dos participantes dos Grêmios (89%). Somado a esse indicador, 86% dos respondentes afirmaram que há realmente necessidade de desenvolver jovens lideranças nas escolas técnicas (Quadros 81 e 82). Os motivos mais citados nas respostas dissertativas por alunos e egressos foram o aumento da representatividade dos alunos e o crescimento pessoal e profissional.

Quando orientadores e diretores falam do conceito de democracia e de gestão escolar democrática, está evidente para eles a necessidade de se ouvir todas as entidades da comunidade escolar e inclui-las no processo decisório de acordo com suas respostas dissertativas a essas temáticas (itens 4.1, 4.2, 4.3).

Por outro lado, a julgar pelo Gráfico 38, os orientadores consideram os diretores democráticos (71% - plenamente democrática) enquanto eles próprios não se consideram nesse nível (50% - plenamente democrática). No entanto, a avaliação feita por ex-integrantes de Grêmios (6% - plenamente democrática – Quadro 4) e integrantes atuais do Grêmios (21% - plenamente democrática – Quadro 5) é diferente da autoavaliação de diretores e orientadores.

Diante do exposto, mesmo sabendo que a gestão plenamente democrática não existe em contexto algum, gestores tem à disposição muitos parâmetros inspiradores para o exercício da liberdade de participação e significação de ações no contexto da escola técnica no dia a dia e não simplesmente escritos nos projetos político-pedagógicos (item 2.2.1) com tantos valores listados que não necessariamente se concretizam em atos ou percepções do alunado.

Tanto diretores quanto orientadores afirmam terem “muito aprendizado” pessoalmente com os Grêmios (92% - Gráfico 39). “Tivemos momentos, durante o último Grêmios de ameaça de invasão e o Grêmios nos ajudou muito”, “Traz um panorama dos problemas e soluções de cada geração que passa pela escola” – essas são respostas dissertativas de alguns diretores (item 4.6). Em contrapartida, alunos e egresso indicaram 58% de “muito aprendizado” (Gráfico 4). Isso pode significar, por parte de diretores e orientadores, uma resposta meramente institucional ou que, de fato, seu aprendizado foi realmente mais intenso e expressivo do que o de egressos e alunos.

Esse aprendizado mais expressivo pela direção da escola pode ser justificável, pois interagir, ouvir sugestões e opiniões dos participantes do Grêmios significa ceder o espaço, o tempo e o poder com os quais diretores e orientadores estão acostumados na gestão escolar

tradicional em oposição à gestão escolar democrática (item 1.3), o que parece louvável em relação ao objetivo da autarquia (CEETEPS, 2013).

100% dos diretores e orientadores afirmaram que existem ações voltadas para a gestão democrática, variando apenas há quanto tempo esses esforços começaram. Destaque-se: O diretor 5 – “Há muitos anos, por iniciativa de diversos diretores” e o orientador 5 – “A escola possui uma história de décadas de gestão democrática”, os quais apontam uma longa história nesse sentido, a ponto de afirmarem que possuem uma gestão escolar democrática consolidada. A unidade escolar desses profissionais, conforme Quadro 10, apresenta 75% de respostas de atuais integrantes de Grêmios que consideram sua gestão plenamente democrática. A diferença de percepção da direção e do Grêmios é de 8%, corroborando a resposta da orientadora 5 sobre a unidade.

A participação e a contribuição das entidades ou órgãos colegiados da comunidade escolar são mais destacadas no caso dos Grêmios com atividades semanais (23% na percepção de diretores e orientadores) ou mensais (45%) – Quadro 87. A APM tem um relativo destaque, 67% ativa (Quadro 85), na percepção dos diretores em relação às demais entidades da comunidade escolar. O nível de respostas dos egressos e alunos ainda é mais baixo, com a melhor avaliação também para a APM, 44% ativa, Gráfico 5. As demais entidades têm avaliações inferiores.

Os Grêmios são vistos como “muito ativos”. Por outro lado, sua influência é percebida pelos orientadores (29% Muito Influyente e 57% Influyente), acima dos percentuais dos diretores, que são os influenciados (Quadro 88). O comprometimento e a crença da maior parte dos orientadores nos Grêmios se destacam, como guardiães da gestão escolar democrática.

Os percentuais de resposta dos próprios diretores também são maiores do que os de ex-integrantes (22% Muito Influyente e 23% Influyente) e integrantes atuais (3% Muito Influyente e 48% Influyente), conforme Gráfico 11, sinalizando que os participantes de Grêmios não se percebem ouvidos nas decisões como afirmam os diretores.

Outro aspecto relevante dessa interface da equipe de gestão da escola e os jovens do Grêmios é que os orientadores e os diretores têm uma percepção otimista desse relacionamento com uma média de 85% apontando para “parceria e diálogo” (Quadro 89). No entanto, do outro lado do referido relacionamento, estão os egressos e alunos, apontando uma média de 41% na alternativa “parceria e diálogo” (Gráfico 12).

Vê-se no Quadro 90 diferenciais de esforços e prioridades entre diretores. Esses mesmos diretores têm uma percepção específica do que os orientadores estão fazendo ou o

quanto estão priorizando o Grêmio (71% - “Conversávamos diariamente”, ao invés dos 33% percebidos pelos diretores).

O Quadro 90 sinaliza que não existe uma estratégia de relacionamento ou de consolidação de gestão escolar democrática e participativa, evidenciando que as ações relativas ao Grêmio são realizadas intuitivamente. 71% dos orientadores afirmam conversar diariamente com os integrantes da gestão do Grêmio, embora isso seja diferente na percepção do diretor (31%). Concomitantemente, 17% dos diretores afirmam conversar diariamente com esses alunos.

Esses diferenciais de postura são observáveis entre os participantes do Grêmio, conforme se observa no Gráfico 13. Segundo egressos e alunos, 38% informam haver conversas diárias com orientadores, com diretores, 12%.

Nesses momentos de contato da equipe de gestão escolar com os representantes do Grêmios, há contribuições diversas. O Quadro 91 destaca que as expectativas que os diretores têm em relação aos orientadores em termos de disponibilidade e priorização do Grêmio.

Um exemplo de disparidade está na percepção de “Fazer ‘coaching’ ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento” por parte dos orientadores para os participantes de Grêmio – há uma diferença de 54% (83% dos diretores acredita que o orientador faça ‘coaching’, mas 29% dos orientadores afirma fazer ‘coaching’).

Comparações do Quadro 91 com os Quadros 28 e 29 mostram outras disparidades entre a percepção dos participantes atuais dos Grêmios e a dos diretores e orientadores de suas próprias contribuições. O Quadro 92, por exemplo, destaca que 67% dos diretores afirmam fazer ‘coaching’ ou orientar os integrantes da direção do Grêmio, no entanto 1% desses jovens percebe tal ação acontecer.

Nas respostas dissertativas, todos os diretores afirmaram a importância de o orientador estar informado e monitorar as atividades dos integrantes da direção do Grêmio (item 4.19). Por outro lado, os sete orientadores afirmaram a importância de uma maior proximidade do Diretor dos integrantes da direção do Grêmio, sugerindo reuniões quinzenais por exemplo (item 4.20).

O Quadro 93 permite algumas constatações acerca da relação de diretores e orientadores diante do processo de ser Liderança. 92% se consideram líderes e 85% acreditam que a Liderança possa ser aprendida -, o que os credencia na prática de agentes mediadores da educação não formal (item 1.1) advinda dos Grêmios. Além disso, 100% dos agentes

mediadores confirmam que a vivência dos jovens na gestão do Grêmio contribui para o desenvolvimento de competências de Liderança.

Outro aspecto relevante é que, apesar da maioria dos diretores e orientadores se considerarem líderes (92%), os integrantes atuais dos Grêmios os percebem de modo diferente. Ou seja, 26% dos respondentes consideram os diretores como referência em Liderança (Quadro 28), enquanto 33% consideram os orientadores (Quadro 29).

Nesse sentido, o conceito que diretores e orientadores têm de Liderança pode ser observada neste mesmo item (4.20) em suas respostas abertas/dissertativas. As competências referendadas por eles em seus conceitos não estão distantes do que dizem os estudos a respeito (item 1.7). Apenas um dos diretores acredita que não seja possível aprender a ser líder (17%), os demais afirmaram que se aprende com a experiência e com a autodeterminação de mudar.

Os diretores e orientadores afirmam que, por meio do Grêmio Estudantil, egressos e alunos aprendem motivação; atitude, organização e opinião; empatia e vivência de dificuldades; lidar com conflitos e divergência de opinião; lidar com a coletividade (assembleias para decisões); atuar em grupo; passar confiança e ganhar legitimidade; argumentar; ouvir e selecionar opiniões, motivar e participar; delegar funções; construção de metas de vida (item 4.23).

No entanto, a percepção do foco dos participantes de Grêmio é diferente para diretores e orientadores. 60% diretores afirmam que a prioridade desses jovens é o “relacionamento com as pessoas, sem se esquecer das atividades”, mas 67% dos orientadores afirmam que é a “realização de atividades e tarefas”. Isso evidencia a proximidade que os orientadores têm desses jovens (63% - Gráfico 21).

Segundo diretores e orientadores, as competências essenciais de Liderança (itens 1.7 e 3) mais desenvolvidas pelos participantes dos Grêmios referem-se à capacidade de influenciar (100%) e à comunicação (100%). No entanto, segundo a percepção dos jovens, as competências essenciais mais desenvolvidas por eles foram a “condução da equipe a atingir resultados”, a “autoestima para gerir situações difíceis” e o “assumir riscos para levar a equipe para o bom desempenho e inovação” (Quadros 46, 47 e Gráfico 27).

Portanto, evidencia-se que a direção tende a desenvolver percepções diferentes das dos jovens participantes de Grêmios. A relevância disso situa-se na intenção institucional de possuir uma gestão escolar democrática (CEETEPS, 2013), o que inclui conhecer esses adolescentes e reconhecer o Grêmio como entidade fundamental da comunidade escolar.

O desenvolvimento de competências de Liderança por meio da participação do Grêmio Estudantil na percepção dos diretores e orientadores, foi evidenciada nos Quadros 96 e 97:

- Negociação, Tolerância ao Estresse, Trabalho em Equipe, Aceitação de Feedback, Independência, Lidar com Conflito são as competências que os diretores destacam entre as desenvolvidas durante a vivência no Grêmio pelos alunos - 600% de aumento (Quadro 96);
- Empreendedorismo e Aceitação de Feedback - 700% de aumento, Flexibilidade, Lidar com Conflito - 600% de aumento (Quadro 96) são as competências que os orientadores destacam entre as desenvolvidas durante a vivência no Grêmio pelos alunos;
- Para os alunos e egressos participantes de Grêmios, as competências cujo desenvolvimento se destaca são o Empreendedorismo (211% de aumento) - coincidindo com a percepção dos orientadores, Negociação (194% de aumento) e Tolerância ao Estresse (200% de aumento) - coincidindo com a percepção dos diretores (Quadro 97).

Foi observada uma receptividade expressiva em relação à temática do desenvolvimento de competências de Liderança por meio da contribuição dos Grêmios em si durante as visitas e entrevistas nas escolas técnicas. Essa receptividade e interesse de diretores e orientadores, evidenciada no Quadro 99, no qual 100% dos respondentes afirmam que há a necessidade de suporte e acolhimento aos jovens dos Grêmios, 93% de que é preciso desenvolver jovens líderes nas escolas técnicas e 85% gostariam de ter participado de um Grêmio Estudantil caso voltassem no tempo. Outro dado que sinaliza esse interesse é que 50% dos diretores participaram efetivamente de Grêmios ou Centros Acadêmicas enquanto eram alunos.

Na ocasião das visitas, apenas um diretor e um orientador, de diferentes unidades, não estavam seguros quanto à relevância dos Grêmios, destacando-se entre os sujeitos de pesquisa. “Não acredito em partidos e o Grêmio de certa forma é isso” e “Esta escola é democrática demais”, afirmou esse orientador em diferentes momentos. Foram extremamente válidas essas e outras colocações, pois mostram que não há unanimidade em termos de gestão escolar democrática.

No entanto, foi evidenciado o interesse dos diretores em consolidar a gestão escolar democrática. Conforme item 4.19, dois diretores pesquisados manifestaram interesse em desenvolver projetos juntamente com os integrantes da diretoria do Grêmio. Outros dois, que

esses jovens participassem das decisões da escola. Um último, que gostaria de ter tempo para participar com mais frequência do Grêmio.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. **Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem.** Artigo. Professora Orientadora Dra. Silmara Sartoreto de Oliveira. Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salette_bortholazzi_almeida.pdf>. Acesso em: 18/08/2018.

BASS, B. M. **Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact.** Mahwah, NJ: Erlbaum. 1998.

BENDRATH, Eduard Angelo. **A educação não formal a partir dos relatórios da Unesco.** Tese (doutorado). Orientador: Alberto Albuquerque Gomes. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/eduard_bendrath.pdf>. Acesso em: 02/06/2018.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. **Educação não formal.** Cienc. Cult., Dez 2005. Ciência e Cultura, versão On-line. Cienc. Cult. v.57 n.4 São Paulo out./dez. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013>. Acesso em 12/03/2018.

BISPO, Patrícia. **Gestão por competências: Bosch comemora o investimento.** RH.com.br . Publicado em 04/04/2005. Disponível em <<http://www.rh.com.br/pdf/93edju/bosch.pdf>>. Acesso em: 10/10/2017.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** Volume 1. Brasília: Universidade de Brasília. 1998.

BOL. **Conheça as ideias de John Dewey e sua influência na educação.** São Paulo: Bol. 20/10/2009 - 20h22. Disponível em: <<https://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2009/10/20/conheca-as-ideias-de-john-dewey-e-sua-influencia-na-educacao.jhtm>>. Acesso em 20/03/2018.

BORBA; Andreilcy Alvino; MATA-LIMA, Herlander. **Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a03.pdf>>. Acesso em: 05/06/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva. 2004.

_____. Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985. **Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm>. Acesso em: 16/10/2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança do adolescente e legislação correlata.** Atualizada em 15/5/2012. 9ª edição. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da**

Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 05/06/2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Câmara dos Deputados. Série Legislação. Brasília: Edições Câmara, 2016. 14P.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 05/06/2017.

_____. **Pradime:** Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Caderno de Textos; v.3). Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_3.pdf>. Acesso em 13/06/2017.

BREGANTINI, Daysi. **Sobre Norberto Bobbio.** São Paulo: Revista Cult. 2018. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/sobre-norberto-2018>>. Acesso em 24/04/2018.

CAPANO, Gerard; STEFFEN, Ivo. **A evolução dos modelos de Gestão por Competências nas empresas.** B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012. Disponível em: www.bts.senac.br/index.php/bts/article/download/165/150. Acesso em 02/03/2018.

CASTRO, Alfredo Pires de Castro; MARIA, Valéria José. **Motivação:** como desenvolver e utilizar esta energia. Rio de Janeiro: Campus. 1998.

CEETEPS, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (São Paulo). **Regimento comum das escolas técnicas estaduais.** Deliberação CEETEPS Nº 003 - 18/07/2013. São Paulo: Diário Oficial. 2013.

_____. **Atividade de Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional nas Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS.** Deliberação CEETEPS Nº 18 - 16 -07-2015. São Paulo: Diário Oficial. 2015.

_____. **Centro Paula Souza cria Comissão de Gestão Participativa para fortalecer interação da comunidade nas Etecs.** Informativo semanal Fique por Dentro. São Paulo: Centro Paula Souza. 16/08/2016.

_____. **Nossa Escola em (Re) Construção:** relatório de resultado. São Paulo: Centro Paula Souza. 2017a.

_____. **Plano Plurianual de Gestão 2017-2021** - 20/06/2017. São Paulo: Centro Paula Souza. 2017b.

_____. **Sistema Avis - Instituições Auxiliares das Etec e Fatecs:** Bem-te-vi - Grêmios. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. <<http://avis.cps.sp.gov.br>>. Acesso em: 05/12/2018 – 2018a.

_____. **Site institucional CPS – Histórico.** São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. <<http://www.portal.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 14/12/2018 – 2018b.

_____. Plano Plurianual de Gestão 2018-2022 - 15/06/2018. São Paulo: Centro Paula Souza. 2018c.

_____. Plano Plurianual de Gestão 2018-2022 - 20/06/2018. São Paulo: Centro Paula Souza. 2018d.

_____. Plano Plurianual de Gestão 2018-2022 - 07/06/2018. São Paulo: Centro Paula Souza. 2018e.

_____. Plano Plurianual de Gestão 2018-2022 - 28/05/2018. São Paulo: Centro Paula Souza. 2018f.

_____. Plano Plurianual de Gestão 2018-2022 - 09/06/2018. São Paulo: Centro Paula Souza. 2018g.

_____. Plano Plurianual de Gestão 2018-2022 - 24/05/2018. São Paulo: Centro Paula Souza. 2018h.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed. 2011.

CHATELAIN, Graciela. **Já ouviu falar em psicologia social**. iSaúde Bahia. 2013. Disponível em: <<http://www.isaudebahia.com.br/noticias/detalhe/noticia/ja-ouviu-falar-em-psicologia-social/>>. Acesso em: 14/04/2018.

CHOMSKY, Avram Noam. **Logical Structure of Linguistic Theory**. Massachusetts: Springer. 1957.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. Salvador: Periódicos Edições UESB. 2004.

CUNHA, Marcos Vinícius da. **John Dewey: Democracia e Educação – Capítulos Essenciais**. São Paulo: Editora Ática. 2007.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. **Entrevista com José Carlos Libâneo**. Pensar a Prática, [S.l.], v. 1, p. 1-22, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8/2613>>. Acesso em: 07/04/2018.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: breve tratado de filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Nacional. 1936.

_____. **Democracia criativa: a tarefa diante de nós**. Publicado inicialmente em John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet n° 14. Columbus, Ohio: American Education Press. 1939.

_____. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

_____. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Nacional. 1979.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **Representações dos Movimentos Políticos-Culturais da Década de 60 nos Jovens do Ensino Médio**. Tese de Doutorado. Orientadora Professora

Doutora Kátia Maria Abud. São Paulo: USP-Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. 2005.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Representações sociais:** uma instigante leitura com Moscovici, Jodelet, Marková e Jovchelovitch. São Paulo: Educação & Linguagem • v. 15 • n. 25 • 228-243, jan.-jun. 2012.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Martins Fontes. 2014.

ESTADÃO, Jornal O Estado de São Paulo. **Operação Lava Jato –** Infográfico de Março de 2014 a Março 2017. Disponível em < <http://infograficos.estadao.com.br/public/politica/operacao-lava-jato/fases/>>. Acesso em 05/10/2017.

_____. **No interior de SP, estudantes tomam escolas contrarreforma do ensino médio.** Prédio do Instituto Federal de São Paulo, em Avaré, e escola estadual, em Piracicaba, foram ocupados. 26/10/2016a. José Maria Tomazela. Disponível em < <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,estudantes-tomam-escolas-contrareforma-do-ensino-medio-no-interior-de-sp,10000084314>>. Acesso em 26/10/2017.

_____. **Alunos de Etecs mantêm ocupação do Centro Paula Souza.** Agência Estado. 29/04/2016b, Disponível: <<https://noticias.r7.com/sao-paulo/alunos-de-etecs-mantem-ocupacao-do-centro-paula-souza-29042016>>. Acesso em 06/09/2017.

ESTUDANTENET. **O que é Grêmio Estudantil.** Disponível em: < <http://tjdigital.hospedagemdesites.ws/estudentenet/2017/04/18/gremio-estudantil/>> Acesso em: 09/05/2017.

EURYDICE (La red europea de información en educación). **Las competencias clave:** un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Unidat Europea de Eurydice. 2002. Disponível em: <http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf>. Acesso em 12/02/2018.

FÁVERO, Osmar. **Educação não formal:** contextos, percursos e sujeitos. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200017>. Acesso em: 18/08/2018.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha; FLEURY, Maria Tereza. **Modelos de gestão por competência:** Evolução e teste de um sistema. Disponível em:<revistaeletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/viewFile/2676/2041>. Acesso em 05/08/2017.

FONTENELE, Gilcéia Leite dos Santos. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico.** Revista Com Censo - 2a Edição - No 2 - Agosto de 2015. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/revista_comcenso/reflexao_a_construcao_do_ppp.pdf>. Acesso em: 19/08/2018.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Uma Inter-relação:** políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2118/2087>. Acesso em: 09/10/2017.

_____. **Gestão da educação:** a formação em serviço como estratégia de melhoria da qualidade do desempenho escolar. In: CUNHA, MC. (Org.). **Gestão Educacional nos Municípios:**

entraves e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2009. 366 p. ISBN 978-85-232-0586-7. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-05.pdf>>. Acesso em: 19/08/2018.

GARDNER, Howard. **Cinco Mentes para o Futuro**. Porto Alegre: Artmed. 2017.

GIEDD, Jay N. **Maturação do Cérebro Adolescente**. Child Psychiatry Branch. EUA. Bethesda: National Institute of Mental Health. 2011. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2432/maturacao-do-cerebro-adolescente.pdf>>. Acesso em: 20/04/2018.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro. 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 30/03/2018.

_____. **Educação não formal na pedagogia social**. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo: Anais. 2006b. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em 12/06/2018.

_____. **Não-fronteiras: universos da educação não formal**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <<http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2012/02/000323.pdf>>. Acesso em: 18/08/2018.

_____. **Educação não formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277104451_Educacao_Nao-Formal_e_o_Papel_do_Educador_a_Social/full_text/559e49cb08aeb45d17161c9c/277104451_Educacao_Nao-Formal_e_o_Papel_do_Educador_a_Social.pdf>. Acesso em: 18/08/2018.

_____. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf>. Acesso em: 30/03/2018.

_____. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos**.

Investigar em Educação - II^a Série, Número 1, 2014. Disponível em: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf>. Acesso em: 30/03/2018.

GONZALEZ, Jorge Luis Cammarano; MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O grêmio estudantil na gestão da escola democrática: protagonismo e resiliência ou despolitização das práticas formativas?** Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/201.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2017.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Unidade 2 – Gestão democrática da educação – p.31-46. Unidade 4 – Gestão democrática da escola e Projeto Político-pedagógico – p.57-67. Brasília: Universidade de Brasília–MEC-Ministério da Educação e Cultura. 2007.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Adolescência, o cérebro em transformação**. Neurociências na Educação com Suzana Herculano-Houzel. Uploaded by docneuroscience on May 25, 2013. Disponível em: <<https://archive.org/details/Neurocienciasnarducao>>. Acesso em: 03/05/2018.

_____. **O cérebro adolescente: a neurociência da transformação da criança em adulto.** São Paulo: eBook Kindle. 2015.

HERRMAN, William “Ned”. **The creative brain.** Lake Lure: Brain Books, 1990.

HERSEY, Paul; BLANCHARD, Kenneth H. **Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da Liderança situacional.** São Paulo: Pedagógica e Universitária. 1986.

HSM, Experience. **Cinco Mentes para o Futuro:** Howard Gardner. Publicado no dia 03/04/2017. Disponível em <<https://experience.hsm.com.br/posts/cinco-mentes-para-o-futuro>>. Acesso em 18/04/2018.

HUNTER, James. **Como se tornar um líder servidor.** Rio de Janeiro: Sextante. 2006.

IBC, Instituto Brasileiro de Coaching. **O que são competências individuais e como desenvolvê-las.** Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/portal/vida-profissional/o-que-sao-competencias-individuais-como-desenvolve-las/>>. Acesso em 14 jun. 2017.

KANAANE, Roberto. **Comportamento Humano nas Organizações: O desafio dos líderes no relacionamento intergeracional.** São Paulo: Atlas. 2017.

LANGHI, Celi. **Gestão de pessoas e comportamento organizacional.** São Paulo: eBook Kindle-Senac. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016. São Paulo: Scielo. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>>. Acesso em 02/06/2018.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola. 2014a.

_____. **Didática e Práticas de Ensino e a Abordagem da Diversidade Sociocultural na Escola.** Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Livro 4. Fortaleza: EdUECE. 2014b. Disponível em:< <http://www.uece.br/endipec/2014/ebooks/livro4/10.%20DID%20%C3%81TICA%20E%20PR%20%C3%81TICAS%20DE%20ENSINO%20E%20A%20ABORDAGEM%20DA%20DIVERSIDADE%20SOCIOCULTURAL%20NA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em 20/02/2018.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** 2001. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Curitiba: Editora da UFPR. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em 02/06/2018.

LIMA, Licínio C. **A gestão democrática das escolas: do Autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf>>. Acesso em: 05/06/2018.

MACEDO, Paulo Sérgio Novais de. **Democracia participativa na Constituição Brasileira.** Revista de Informação Legislativa. Brasília: Senado – Biblioteca Digital. 2008. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/176529>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

MACHADO, Nilson. **Educação por competências**. SM Brasil . Publicado em 6 de fev de 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TgS6VNI328U>>. Acesso em 05/05/2017.

MALHEIRO, João. **Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 79-104, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n46/v13n46a05.pdf>>. Acesso em: <05/06/2018>.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Leandro S. **Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 32 n. esp., pp. 1-10. 14 de dezembro de 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>. Artigo Original. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne212.pdf>>. Acesso em: 29/08/2018.

MARQUES, Luciana Rosa. **Democracia radical e democracia participativa: Contribuições teóricas à análise da democracia na educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 08 set. 2017.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. **Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/1517-9702-ep-S1517-9702201701151678.pdf>>. Acesso em: 18/08/2018.

MARTINS, Francisco André Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG - Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 27/08/2018.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital**. 6ª edição. São Paulo: Atlas. 2010.

McCLELLAND, D.C. **Testing for Competence Rather Than Intelligence**. Harvard University: American Psychologist. 1973. Disponível em: < <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>>. Acesso em 12/03/2018.

McCLELLAND, D.C.; SPENCER, L. M. **Competency assessment methods: history and state of the art**. Boston: Hay McBer Research Press. 1990.

MEC, Ministério da Educação (Brasil). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio** - Resolução CNE/CEB 6/2012. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Brasília: Diário Oficial da União. 2012.

_____. **Referenciais curriculares nacionais de educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>> Acesso em 20/02/2018.

MOISÉS, José Álvaro. **Os significados da democracia segundo os brasileiros**. Departamento de Ciência Política, Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas, Universidade de São Paulo. Opinião Pública, Campinas, vol. 16, nº 2, nov. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762010000200001>. Acesso em 10/11/2017.

MONTEIRO, Lorena Madruga; MOURA, Joana Tereza Vaz de; LACERDA, Alan Daniel Freire. **Teorias da democracia e a práxis política e social brasileira: limites e possibilidades.** Porto Alegre: Sociologias, ano 17, no 38, jan/abr 2015, p. 156-191. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-017003811>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222015000100156&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19/08/2018.

MORINA, Maria de Fátima; KANAANE, Roberto. **A Gestão Democrática no Ensino Técnico integrado ao Médio como Itinerário Formativo.** XII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza – Saberes e práticas contemporâneas em gestão e inovação na Educação Profissional e em Sistemas Produtivos. São Paulo, 03 - 05 de outubro de 2017. ISSN: 2175-1897. Disponível em: <http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/012-workshop-2017/workshop/artigos/Educacao/Gestao_Avaliacao/A-Gestao-Democratica-no-Ensino-Tecnico-integrado-ao-Medio.pdf>. Acesso em: 19/06/2018.

_____. **O professor como mediador no desenvolvimento da Liderança dos alunos: uma perspectiva psicossocial.** V Congresso Brasileiro de Psicologia – Ciência e Profissão. São Paulo: Uninove. 2018.

MORTADA, Samir Pérez Mortada. **Memória e política: um estudo de psicologia social a partir do depoimento de militantes estudantis.** Dissertação para a Obtenção do Título de Mestre em Psicologia. Orientador Professor Doutor José Moura Gonçalves Filho. São Paulo: USP-Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia. 2002.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal.** Rio de Janeiro: José Olympio. 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes. 2017.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **O Grêmio Estudantil na Gestão da Escola Democrática: Protagonismo e Resiliência ou Despolitização das Práticas Formativas?** Revista de Ciências da Educação - Unisal - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010. Disponível em: <www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/70/135>. Acesso em: 22/07/2017.

ODERICH, Cecília. **Gestão de competências gerenciais: noções e processo de desenvolvimento.** In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Cláudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (Org.). Os novos horizontes da gestão – aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman. 2006.

OLIVEIRA, Marcio S. B. S. de. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici.** Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 19 Nº. 55. São Paulo: ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. 2000.

PARANÁ. **Grêmios Estudantis - O que é?** Disponível: <<http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=145>>. Acesso em: 28 maio 2017.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

PERSEGUINO, Silvana Aparecida. **A Gestão por Competências em Universidades Federais: um estudo comparado na perspectiva do campo CTS.** Tese (Doutorado). Centro de

Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Prof. Dr. Wilson José Alves Pedro. São Carlos - SP. 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9170/TeseSAP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29/08/2018.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por Competência**. São Paulo: Educator. 2001.

RODRÍGUEZ, Enrique Ulecia. **La importancia del cuidado de los padres para la formación en el liderazgo de los hijos**. Tesis doctoral dirigida por: José Antonio Ibáñez-Martín Mellado y María Ángeles Caballero Hernández-Pizarro. Madrid: Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Educación. 2013. Disponível em: <<http://eprints.ucm.es/22517/1/T34712.pdf>>. Acesso em: 16/02/2018.

ROUANET, Luiz Paulo. **Sobre o Caráter “Abstrato” da Democracia Deliberativa**. Marília: Trans/Form/Ação, v. 36, p. 177-194, 2013. Edição Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732013000400011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16/08/2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Entrevista a José Gimeno Sacristán**. 5 marzo 2013. Canal Centro de Investigaciones Educativas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=amIUmVwR8RA>>. Acesso em 11/11/2017.

_____. **Entrevista Dr. Gimeno Sacristán - Pte1**. Canal Fronteras Educativas. Publicado em 4 de jan. de 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5kB34czRFbM&t=237s>> Acesso em 10/09/2017.

_____. **Educar por competencias_Gimeno Sacristán (1 de 6)**. Canal Luis Orbegoso Dávila. Publicado em 2 de abr. de 2010. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BfVCEI7CoK0>>. Acesso em: 10/09/2017.

_____. **Educar por competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed. 2011.

SANTOS, Camila Araújo dos. **Competência em Informação na formação básica dos estudantes da educação profissional e tecnológica**. Marília, 2017. Orientadora: Regina Célia Baptista Belluzzo. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Ciencia daInformacao/ Dissertacoes/santos_ca_do.pdf>. Acesso em: 29/08/2018.

SÃO PAULO (Estado). **Grêmios Estudantis – a voz do aluno na escola**. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil/. Acesso em: 10/06/2017.

_____. **Questionário da Gestão Democrática**. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica/>. Acesso em: 10/06/2017.

_____. Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho. Programa Aprendendo a Aprender. **Educação Profissional – Contribuições para construção de itinerários formativos**. São Paulo: Páginas & Letras – Editora e Gráfica Ltda. 2002.

SAMPIERI, Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso. 2013.

SANTOS FILHO, Orlando Venâncio dos. **Democracia em Jean-Jacques Rousseau**. Brasília

a. 39 n. 155 jul./set. 2002. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/807/R155-16.pdf?sequence=4>>. Acesso em 12/03/2018.

SCHMIDMEIER, Janete; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Competência intercultural grupal**: uma proposição de conceito. Universidade Federal do Paraná / Departamento de Administração, Curitiba – PR, Brasil Cad. EBAPE.BR, v. 16, nº 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n1/1679-3951-cebape-16-01-135.pdf>>. Acesso em: 29/08/2018.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto. 2009.

SILVA, Luís Filipe Trois Bueno e. **A democracia ateniense como projeto de sociedade autoinstituída**: a descoberta da política. Dissertação de Mestrado em Direito. Orientador Prof. Dr. Sérgio Urqhart de Cademartori. Florianópolis: UFSC. 2012.

SILVEIRA, Luhilda Ribeiro. **Competências do bibliotecário no trabalho em biblioteca universitária**: implicações da interdisciplinaridade e da subjetividade. Florianópolis, 2017. Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Grillo Rodrigues. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2121/dissertacao_luhilda.pdf>. Acesso em: 29/08/2018.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática**. Educação em Revista, v.25, n.03, p.123-140. dez. 2009. Belo Horizonte: Educação em Revista. 2009.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese de Doutorado da Orientadora Professora Doutora Irene de Arruda Ribeiro Cardoso. São Paulo: USP- Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. 2006.

SOU DA PAZ, Instituto. **Grêmios em Forma**. São Paulo: Sou da Paz. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes., 2016.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. **John Dewey**. Kent State University and University of Wisconsin – Madison. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em: <www.curriculo_semfronteiras.org>. Acesso em 12/03/2018.

TOZETTO, Susana S., ROMANIW, Giseli; MORAIS, Juliane (2011). **O trabalho do pedagogo nos espaços educativos não-formais**. Revista Científica Unisal – Centro Universitário Salesiano. Disponível em: <revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/download/112/177/0>. Acesso em: 02/06/2018.

TRIGO, João Ribeiro; COSTA, Jorge Adelino. **Liderança nas organizações educativas**: a direção por valores. In: Ensaio: aval. pol. publ. Educ., v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. 2008. Rio de Janeiro: Educ. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 2008.

UBES, União Brasileira dos Estudantes. **Cartilha “Triim! A hora do Grêmios é essa”**. Criação: Zivaldo. Colaboração: Mig Mendes, Fábio Tenório, Gustavo L. Ferreira e Marco

Drifer. São Paulo: UBES. 2014.

UNESCO. **Guia para la Planificación de la Educación em Situações de Emergência y Reconstrucción**. Instituto Internacional de Planificación de la Educación. Paris: UNESCO: 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190223s.pdf>>. Acesso em 02/06/2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação**. Belo Horizonte: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Novembro 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politi-copedagogico-escola-ilma-pas-sos/file>>. Acesso em: 19/08/2018.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva in Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey** – Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana. 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

ZANONA, Roberta Castaldoni. **Educar por competências na formação profissional**. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO FORMAL PARA ACESSO ÀS ESCOLAS TÉCNICAS DO CEETEPS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SUPERINTENDENTE DA AUTARQUIA.

APÊNDICE B – ROTEIRO ESTRUTURADO DO DIRETOR E TCLE.

APÊNDICE C – ROTEIRO ESTRUTURADO DO ORIENTADOR E TCLE.

APÊNDICE D – ROTEIRO ESTRUTURADO DE INTEGRANTES OU EX-INTEGRANTES DO GRÊMIO MAIORES DE IDADE E TCLE.

APÊNDICE E – ROTEIRO ESTRUTURADO DE INTEGRANTES OU EX-INTEGRANTES DO GRÊMIO MENORES DE IDADE E TCLE.

CD-ROM-APÊNDICE - COMPACT DISC READ-ONLY MEMORY COMO APÊNDICE À DISSERTAÇÃO COM OS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS COM INTEGRANTES E EX-INTEGRANTES DE GRÊMIO ESTUDANTIL EM CADA UMA DAS SETE ESCOLAS TÉCNICAS.

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO FORMAL PARA ACESSO ÀS ESCOLAS TÉCNICAS DO CEETEPS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SUPERINTENDENTE DA AUTARQUIA.



Carta de Apresentação

São Paulo, 11 de dezembro de 2017.

À Senhora Laura Laganá, Diretora-Superintendente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Apresentamos a acadêmica Maria de Fátima Morina, do 3º semestre do programa de pós-graduação do próprio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – São Paulo – SP, nível **Mestrado**, devidamente matriculada nessa instituição de ensino, e está realizando a pesquisa intitulada **"A gestão democrática no ensino técnico integrado ao médio como itinerário formativo: uma análise da contribuição dos grêmios estudantis para o desenvolvimento da liderança"**. O objetivo dessa pesquisa é identificar as contribuições do Grêmios Estudantil para o desenvolvimento das competências de liderança pelos alunos integrantes de sua gestão, bem como verificar a relação dos seus integrantes com as demais entidades da comunidade e o seu nível de participação na gestão.

Solicitamos autorização para realizar a pesquisa por meio de coleta de dados (questionário, entrevista, observação, grupo focal) com alunos, alunos integrantes da diretoria do Grêmios Estudantil, pais, professores, equipe de gestão e direção, bem como o acesso aos respectivos bancos de dados da instituição. Informamos que o caráter ético dessa pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Solicitamos ainda a permissão para divulgar os resultados e conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante ou por seus pais ou responsáveis legais. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição para a participação do pesquisado.

Agradecemos sua compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento dessa futura Mestra e da pesquisa científica em nossa região.

Prof.ª Maria de Fátima Morina

Docente de Ensino Médio e Técnico, vinculada profissionalmente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e Mestranda da pós-graduação da mesma instituição

Prof. Dr. Roberto Kanaane

Docente orientador da pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

De Acordo
SP, 28/12/2017

Laura M. J. Laganá
Diretora
Superintendente

APÊNDICE B – ROTEIRO ESTRUTURADO DO DIRETOR E TCLE.



Administração Central
Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa

TEMA DE CONSTITUINTE LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de pesquisa "A gestão democrática no ensino técnico: uma análise da construção dos Grêmios Estudantes para o desenvolvimento da liderança" e sua seleção ocorreu porque você integra ou integrou uma escola Técnica do CETES- Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que possui Grêmios Estudantis e está num processo de construção de gestão escolar democrática, sendo portanto um caso típico dentro do escopo da pesquisa.

Acreditamos que sua participação seja importante porque se observará um possível desenvolvimento da liderança na administração ou gerenciamento, o que contribuirá para a empregabilidade e para a cidadania. A sua participação no referido estudo será descritiva, sua vivência e envolvimento com o Grêmios Estudantis.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Identificar as contribuições do Grêmios Estudantes para o desenvolvimento das competências de liderança pelos alunos integrantes de sua gestão;
- Descrever a interação entre os membros integrantes da gestão do Grêmios Estudantis e as entidades da comunidade escolar, tais como o Orientador Educacional e o Diretor;
- Caracterizar a influência dos membros da diretoria do Grêmios Estudantis na gestão escolar.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e assegurando o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Ao final desta pesquisa, o trabalho concluído será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Barbara

Diany

Professor Doutor Roberto Kaname
E-mail: rokaname@gmail.com

Pesquisadora Maria de Fátima Morais
E-mail: fatima.morais@etec.sp.gov.br

Declaramos que entendemos, aceitamos de livre e espontânea vontade a participação em pesquisa e concordamos em participar. Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins de pesquisa, sendo o uso da voz dele restrito a caracterizar os participantes enquanto administradores e gestores e o áudio apenas para facilitar o registro das respostas às questões abertas do questionário.

Dados de participação da pesquisa	
Nome	
Matrícula e Série	

Sujeito da Pesquisa
Assinatura

Questionário - Roteiro

Você	<p>Orientadora Educacional de Escola Técnica</p> <p>1) Há quanto tempo trabalha na atual função? _____ É no Centro Paula Souza? _____</p> <p>2) Sua história: Qual sua formação acadêmica? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>E sua experiência profissional? _____</p> <p>_____</p> <p>3) Como é a sua Escola Técnica?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
Democracia	<p>1) O que é democracia para você? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2) O que é uma gestão escolar democrática para você? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3) Sua escola técnica tem uma gestão democrática?</p> <p><input type="checkbox"/> Plenamente democrática – a maioria dos alunos se sente representada;</p> <p><input type="checkbox"/> Parcialmente democrática – uma parte dos alunos se sente representada;</p> <p><input type="checkbox"/> Há algumas ações iniciadas com foco na gestão democrática;</p> <p><input type="checkbox"/> Por enquanto, não se percebem ações com foco na gestão democrática.</p> <p>4) A gestão democrática e o Grêmios Estudantis trouxeram aprendizado para você?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito Aprendizado <input type="checkbox"/> Aprendizagem Moderada <input type="checkbox"/> Nenhum Aprendizado</p> <p>Por que? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>5) Quando e como começaram os esforços para construir uma gestão escolar democrática?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Democracia	<p>6) Em que estágio sua escola técnica está agora em termos de gestão escolar democrática?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																									
	<p>7) Como é a participação e a contribuição das pessoas com a Gestão da sua escola técnica?</p> <table border="1" data-bbox="997 371 1353 1043"> <thead> <tr> <th data-bbox="1173 371 1204 481">Conselho Escolar</th> <th data-bbox="1173 481 1204 548">APM*</th> <th data-bbox="1173 548 1204 616">País de Alunos</th> <th data-bbox="1173 616 1204 1043">Nível de Participação</th> <th data-bbox="1173 896 1204 1043">*Associação de Pais e Mestres</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1141 371 1173 481">()</td> <td data-bbox="1141 481 1173 548">()</td> <td data-bbox="1141 548 1173 616">()</td> <td data-bbox="1141 616 1173 1043">Muito ativa, realiza e participa mensalmente de atividades na escola, contribuindo com sugestões e ações frequentemente.</td> <td data-bbox="1141 896 1173 1043"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1109 371 1141 481">()</td> <td data-bbox="1109 481 1141 548">()</td> <td data-bbox="1109 548 1141 616">()</td> <td data-bbox="1109 616 1141 1043">Ativa, realiza e participa no mínimo uma vez a cada trimestre de atividades na escola técnica, com sugestões e ações esporadicamente.</td> <td data-bbox="1109 896 1141 1043"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1077 371 1109 481">()</td> <td data-bbox="1077 481 1109 548">()</td> <td data-bbox="1077 548 1109 616">()</td> <td data-bbox="1077 616 1109 1043">Realiza apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado.</td> <td data-bbox="1077 896 1109 1043"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1045 371 1077 481">()</td> <td data-bbox="1045 481 1077 548">()</td> <td data-bbox="1045 548 1077 616">()</td> <td data-bbox="1045 616 1077 1043">Inerte/ não participa quando solicitado.</td> <td data-bbox="1045 896 1077 1043"></td> </tr> </tbody> </table>	Conselho Escolar	APM*	País de Alunos	Nível de Participação	*Associação de Pais e Mestres	()	()	()	Muito ativa, realiza e participa mensalmente de atividades na escola, contribuindo com sugestões e ações frequentemente.		()	()	()	Ativa, realiza e participa no mínimo uma vez a cada trimestre de atividades na escola técnica, com sugestões e ações esporadicamente.		()	()	()	Realiza apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado.		()	()	()	Inerte/ não participa quando solicitado.	
Conselho Escolar	APM*	País de Alunos	Nível de Participação	*Associação de Pais e Mestres																						
()	()	()	Muito ativa, realiza e participa mensalmente de atividades na escola, contribuindo com sugestões e ações frequentemente.																							
()	()	()	Ativa, realiza e participa no mínimo uma vez a cada trimestre de atividades na escola técnica, com sugestões e ações esporadicamente.																							
()	()	()	Realiza apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado.																							
()	()	()	Inerte/ não participa quando solicitado.																							
Grêmios Estudantis	<p>8) O que é um Grêmio Estudantil para você? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																									
	<p>9) Deseja quando sua escola técnica tem Grêmio Estudantil e como surgiu? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																									
	<p>10) Como tem sido as gestões dos alunos à frente do Grêmio Estudantil? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																									
	<p>4) Quantos jovens em média costumam comparecer a diretoria do Grêmio em sua escola técnica?</p> <p>() Até cinco () Seis a nove () Dez ou mais</p>																									
	<p>5) Quantas chapas concorreram à liderança do Grêmio Estudantil nos últimos anos?</p> <p>2016: () Chapa única () Duas chapas () Mais de duas chapas</p> <p>2017: () Chapa única () Duas chapas () Mais de duas chapas</p> <p>2018: () Chapa única () Duas chapas () Mais de duas chapas</p>																									
	<p>6) Alunos de que tipo de curso têm participado do Grêmio Estudantil nos últimos anos?</p> <p>Assinale sempre alternativas que se aplicarem.</p> <p>() Ensino médio; () Ensino técnico integrado ao médio (ETIM); () Ensino técnico modular – Diurno; () Ensino técnico modular – Noturno.</p>																									
	<p>7) Nos últimos anos, houve a participação de alunos matriculados em outros cursos no Grêmio Estudantil?</p> <p>() Sim, sempre. () Sim, às vezes. () Não, nunca.</p>																									
	<p>8) Como você vê a democracia nos anos anteriores no Grêmio Estudantil de sua escola técnica?</p> <p>() Plenamente democrática – a maioria dos alunos se sentiu representada e houve diálogo; () Parcialmente democrática – parte dos alunos se sentiu representada e houve algum diálogo; () Houve poucas ações para democratizar as relações com os demais alunos; () Não percebeu nenhum esforço das gestões em democratizar as relações com os demais alunos.</p>																									

Grêmios Estudantis	<p>9) Como você vê a democracia na atual gestão de Grêmios Estudantis?</p> <p>() Plenamente democrática – a maioria dos alunos se sentiu representada e houve diálogo; () Parcialmente democrática – uma parte dos alunos se sentiu representada e houve algum diálogo; () Houve algumas poucas ações para democratizar as relações do Grêmio com os demais alunos; () A diretoria do Grêmio atual não fez nenhum esforço para democratizar as relações com os outros alunos.</p>
	<p>10) Qual a frequência das atividades dos Grêmios Estudantis em sua escola técnica?</p> <p>() Muito ativas, realiza atividades semanalmente; () Ativas, realizam atividades semanalmente; () Raramente, realizam atividades trimestralmente; () Inertes, realizam algo apenas quando solicitado.</p>
	<p>11) Qual a influência dos Grêmios Estudantis nas decisões tomadas pelo Diretor em sua escola técnica?</p> <p>() Muito ativamente, são consultados em todas as decisões; () Influente, são consultados na maior parte das decisões; () Pouca influência, são consultados em algumas decisões; () Não tem influência, não costumam ser consultados ou se encontram na hora de opinar.</p>
	<p>12) Qual tem sido o posicionamento dos Grêmios Estudantis em relação ao Diretor da escola?</p> <p>() Parceria e diálogo; () De apoio, mas não a todas as decisões; () Indiferença ou distanciamento; () Oposição ou crítica recorrente.</p>
	<p>Comente: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>13) Como tem sido a comunicação dos Grêmios com o(a) Diretor(a) e com a Diretora Educacional?</p> <p>Diretor(a) Orientador(a) Comunicação:</p> <p>()) ()) ()) ()) ()) ()) ()) ())</p> <p>Comentários: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>14) Enquanto Orientador(a), como você gostaria de participar do Grêmio Estudantil? Qual seria seu ideal?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>15) Qual é o ideal de participação do(a) Diretor(a) no Grêmio Estudantil?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
	<p>16) Qual foi a contribuição do(a) Diretor(a) e do(a) Orientador(a) aos jovens que foram à frente do Grêmio?</p> <p>Assinale sempre alternativas que se aplicarem.</p> <p>Diretor(a) Orientador(a) Contribuição:</p> <p>()) ()) ()) ()) ()) ()) ()) ())</p> <p>Comentários: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

APÊNDICE C – ROTEIRO ESTRUTURADO DO ORIENTADOR E TCLE.



Administração Central
 Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "A gestão democrática no ensino técnico: uma análise da contribuição dos Grêmios Estudantis para o desenvolvimento da liderança" e sua seleção ocorreu porque você integra ou integrou uma escola técnica do CEEETSP - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que possui Grêmios Estudantil e está num processo de construção de gestão escolar democrática, sendo portanto um caso típico dentro do escopo da referida pesquisa.

Acreditamos que sua participação seja importante porque se observará um possível desenvolvimento da liderança na docência ou juventude, o que contribuirá para a empregabilidade e para a cidadania. A sua participação no referido estudo será descrita sua vivência e envolvimento com o Grêmios Estudantil.

Entendemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição propONENTE.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Identificar a contribuição do Grêmios Estudantil para o desenvolvimento das competências de liderança pelos alunos integrantes de sua gestão;
- Descrever a interface entre os membros integrantes de gestão do Grêmios Estudantil e as entidades da comunidade escolar, tais como o Orientador Educacional e o Diretor;
- Caracterizar a influência dos membros do Grêmios Estudantil na gestão escolar.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Marlene

Professor Doutor Roberto Kemmer
 E-mail: robertokemmer@gmail.com

Denise

Pesquisadora Maria de Fátima Moura
 E-mail: fatima.moura@tec.sp.gov.br

Declaramos que entendemos os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo o uso da fotografia restrito a caracterizar os participantes enquanto sujeitos e jovens e o áudio apenas para facilitar o registro das respostas às questões abertas do questionário.

Dados do participante da pesquisa	
Nome	
Idade e Sexo	

Suplen da Pesquisa
 Assinatura

Questionário - Roteiro

Você	Orientadora Educacional de Escola Técnica 1) Há quanto tempo trabalha na atual função? _____ Em no Centro Paula Souza? _____ 2) Sua história: Qual sua formação acadêmica? _____ E sua experiência profissional? _____ 3) Como é a sua Escola Técnica? _____ _____ _____
Democracia	1) O que é democracia para você? _____ _____ _____ _____ _____ 2) O que é uma gestão escolar democrática para você? _____ _____ _____ _____ _____ 3) Sua escola técnica tem uma gestão democrática? () Plenamente democrática – a maioria dos alunos se sente representada; () Parcialmente democrática – uma parte dos alunos se sente representada; () Não algumas ações iniciadas com foco na gestão democrática; () Por enquanto, não se percebem ações com foco na gestão democrática. 4) A gestão democrática e o Grêmios Estudantil trouxeram aprendizado para você? () Muito Aprendizado () Alguns Aprendizado () Nenhum Aprendizado Por que? _____ _____ _____ _____ 5) Quando e como começaram os esforços para construir uma gestão escolar democrática? _____ _____ _____

<p>Democracia</p>	<p>5) Em que estágio sua escola técnica está agora em termos de gestão escolar democrática?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>7) Como é a participação e a contribuição das pessoas com a Gestão de sua escola técnica?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="1189 392 1204 448">Conselho Escolar</th> <th data-bbox="1189 481 1204 537">APM*</th> <th data-bbox="1189 571 1204 627">Pós de Alunos</th> <th data-bbox="1189 660 1204 784">Nível de Participação:</th> <th data-bbox="1189 929 1204 1075">*Associação de Pais e Mães</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1157 392 1173 414"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1157 481 1173 504"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1157 571 1173 593"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1157 660 1173 784">Muito ativa, realiza e participa mensalmente de atividades na escola, contribuindo com sugestões e ações frequentemente;</td> <td data-bbox="1157 929 1173 1075"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1125 392 1141 414"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1125 481 1141 504"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1125 571 1141 593"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1125 660 1141 784">Ativa, realiza e participa no máximo uma vez a cada bimestre de atividades na escola técnica, com sugestões e ações esporadicamente;</td> <td data-bbox="1125 929 1141 1075"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1093 392 1109 414"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1093 481 1109 504"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1093 571 1109 593"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1093 660 1109 784">Reativa, apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado;</td> <td data-bbox="1093 929 1109 1075"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1061 392 1077 414"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1061 481 1077 504"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1061 571 1077 593"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="1061 660 1077 784">Inativa/ ou sem qualquer participação que eu saiba.</td> <td data-bbox="1061 929 1077 1075"></td> </tr> </tbody> </table> <p>1) O que é um Grêmio Estudantil para você? _____</p> <p>2) Desde quando sua escola técnica tem Grêmio Estudantil e como surgiu? _____</p> <p>3) Como tem sido as gestões dos alunos à frente do Grêmio Estudantil? _____</p> <p>4) Quantos jovens em média costumam compor a diretoria do Grêmio em sua escola técnica?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 Até cinco <input type="checkbox"/> Seis a nove <input type="checkbox"/> Deu ou mais.</p> <p>5) Quantas chapas concorreram à liderança do Grêmio Estudantil nos últimos anos?</p> <p>2016: <input type="checkbox"/> Chapa única <input type="checkbox"/> Duas chapas <input type="checkbox"/> Mais de duas chapas</p> <p>2017: <input type="checkbox"/> Chapa única <input type="checkbox"/> Duas chapas <input type="checkbox"/> Mais de duas chapas</p> <p>2018: <input type="checkbox"/> Chapa única <input type="checkbox"/> Duas chapas <input type="checkbox"/> Mais de duas chapas</p> <p>6) Alunos de que tipos de curso têm participado do Grêmio Estudantil nos últimos anos?</p> <p><i>Assinale aqueles cursos/anos necessários.</i></p> <p><input type="checkbox"/> Ensino médio;</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino técnico integrado ao médio (ETIM);</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino técnico modular – Diurno;</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino técnico modular – Noturno;</p> <p>7) Nos últimos anos, houve a participação de alunos maiores (18 anos e acima) no Grêmio Estudantil?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, sempre; <input type="checkbox"/> Sim, às vezes; <input type="checkbox"/> Não, nunca.</p> <p>8) Como você vê a democracia nos anos anteriores no Grêmio Estudantil de sua escola técnica?</p> <p><input type="checkbox"/> Pensamento democrático – a maioria dos alunos se sentiu representada e houve diálogo;</p> <p><input type="checkbox"/> Pensamento democrático – parte dos alunos se sentiu representada e houve algum diálogo;</p> <p><input type="checkbox"/> Houve poucas ações para democratizar as relações com os demais alunos;</p> <p><input type="checkbox"/> Não percebeu nenhum esforço desses aspectos em democratizar as relações com os demais alunos.</p>	Conselho Escolar	APM*	Pós de Alunos	Nível de Participação:	*Associação de Pais e Mães	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito ativa, realiza e participa mensalmente de atividades na escola, contribuindo com sugestões e ações frequentemente;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ativa, realiza e participa no máximo uma vez a cada bimestre de atividades na escola técnica, com sugestões e ações esporadicamente;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Reativa, apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado;		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inativa/ ou sem qualquer participação que eu saiba.	
Conselho Escolar	APM*	Pós de Alunos	Nível de Participação:	*Associação de Pais e Mães																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito ativa, realiza e participa mensalmente de atividades na escola, contribuindo com sugestões e ações frequentemente;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ativa, realiza e participa no máximo uma vez a cada bimestre de atividades na escola técnica, com sugestões e ações esporadicamente;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Reativa, apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Inativa/ ou sem qualquer participação que eu saiba.																							

<p>Grêmio Estudantil</p>	<p>9) Como você vê a democracia na atual gestão do Grêmio Estudantil?</p> <p><input type="checkbox"/> Pensamento democrático – a maioria dos alunos se sentiu representada e houve diálogo;</p> <p><input type="checkbox"/> Pensamento democrático – parte dos alunos se sentiu representada e houve algum diálogo;</p> <p><input type="checkbox"/> Houve algumas poucas ações para democratizar as relações do Grêmio com os demais alunos;</p> <p><input type="checkbox"/> A diretoria do Grêmio atual não fez nenhum esforço para democratizar as relações com os outros alunos.</p> <p>10) Qual a frequência das atividades dos Grêmios Estudantis em sua escola técnica?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito ativa, realiza atividades semanalmente;</p> <p><input type="checkbox"/> Ativa, realiza atividades semanalmente;</p> <p><input type="checkbox"/> Reativa, realiza atividades trimestralmente;</p> <p><input type="checkbox"/> Inativa, realiza algo apenas quando solicitado.</p> <p>11) Qual a influência dos Grêmios Estudantis nas decisões tomadas pelo Diretor em sua escola técnica?</p> <p><input type="checkbox"/> Muito influente, são consultados em todas as decisões;</p> <p><input type="checkbox"/> Influente, são consultados na maior parte das decisões;</p> <p><input type="checkbox"/> Pouca influência, são consultados em algumas decisões;</p> <p><input type="checkbox"/> Não tem influência, não costumam ser consultados ou se equívocos na hora de opinar.</p> <p>12) Qual tem sido o posicionamento dos Grêmios Estudantis em relação ao Diretor da escola?</p> <p><input type="checkbox"/> Perceira e diálogo;</p> <p><input type="checkbox"/> De apoio, mas não a todas as decisões;</p> <p><input type="checkbox"/> Indiferença ou desinteresse;</p> <p><input type="checkbox"/> Oposição ou crítica recorrente.</p> <p>Comente: _____</p> <p>13) Como tem sido a comunicação dos Grêmios com o(a) Diretor(a) e com a Orientadora Educacional?</p> <p>Diretor(a) Orientador(a) Comunicação:</p> <p><input type="checkbox"/> Conversamos diariamente, incluindo meios virtuais (WhatsApp, redes sociais, etc.);</p> <p><input type="checkbox"/> Escrevemos em contato pontual uma vez por semana;</p> <p><input type="checkbox"/> Procuramos o Diretor uma ou duas vezes por mês;</p> <p><input type="checkbox"/> Solicitamos alguma informação esporadicamente.</p> <p>14) Enquanto Orientador(a), como você gostaria de participar do Grêmio Estudantil? Qual seria seu ideal?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>15) Qual é o ideal de participação do(a) Diretor(a) no Grêmio Estudantil?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>16) Qual foi a contribuição do(a) Diretor(a) e do(a) Orientador(a) ou dos jovens que ficam à frente do Grêmio?</p> <p><i>Assinale aqueles aspectos observados/que foram necessários.</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="406 1288 422 1344">Diretor(a)</th> <th data-bbox="406 1377 422 1433">Orientador(a)</th> <th data-bbox="406 1467 422 1523">Contribuição:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="375 1288 391 1310"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="375 1377 391 1400"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="375 1467 391 1523">Aconselha-los em relação às suas atividades;</td> </tr> <tr> <td data-bbox="343 1288 359 1310"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="343 1377 359 1400"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="343 1467 359 1523">Aconselha-los quanto às suas decisões;</td> </tr> <tr> <td data-bbox="311 1288 327 1310"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="311 1377 327 1400"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="311 1467 327 1523">Dar 'feedback' sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio;</td> </tr> <tr> <td data-bbox="279 1288 295 1310"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="279 1377 295 1400"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="279 1467 295 1523">Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio;</td> </tr> <tr> <td data-bbox="247 1288 263 1310"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="247 1377 263 1400"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="247 1467 263 1523">Fazer oficinas, cursos ou capacitções para o seu desenvolvimento;</td> </tr> <tr> <td data-bbox="215 1288 231 1310"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="215 1377 231 1400"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="215 1467 231 1523">Fazer coaching ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento;</td> </tr> <tr> <td data-bbox="183 1288 199 1310"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="183 1377 199 1400"><input type="checkbox"/></td> <td data-bbox="183 1467 199 1523">Estimular a formação de despas alternas;</td> </tr> </tbody> </table>	Diretor(a)	Orientador(a)	Contribuição:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aconselha-los em relação às suas atividades;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aconselha-los quanto às suas decisões;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dar 'feedback' sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fazer oficinas, cursos ou capacitções para o seu desenvolvimento;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fazer coaching ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estimular a formação de despas alternas;
Diretor(a)	Orientador(a)	Contribuição:																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aconselha-los em relação às suas atividades;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aconselha-los quanto às suas decisões;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dar 'feedback' sobre o desempenho quanto à sua atuação no Grêmio;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dar suporte e acolher os integrantes do Grêmio;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fazer oficinas, cursos ou capacitções para o seu desenvolvimento;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Fazer coaching ou orientá-los individualmente para o seu desenvolvimento;																							
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estimular a formação de despas alternas;																							

Grêmios Estudantis	Diretor(a) Orientadora	Contribuição:
<p>Grêmios Estudantis</p>	<p>Orientadora</p>	<p>Fornecer informações e tirar dúvidas sobre a escola e seus procedimentos; Intermediar conflitos do Grêmios com outros alunos ou com funcionários; Intermediar conflitos internos entre os integrantes da própria gestão do Grêmios; Orientar sobre erros cometidos e suas consequências; Participar da execução das atividades do Grêmios; Participar do planejamento dos projetos do Grêmios; Ser pessoalmente referência de democracia para os integrantes do Grêmios; Ser pessoalmente referência de liderança para os integrantes do Grêmios;</p>
<p>Utilizarei</p>	<p>1) O que significa ser Líder? _____ _____ _____ _____</p> <p>2) O que significa liderança para os jovens do Grêmios Estudantis em sua escola técnica? _____ _____ _____</p> <p>3) Você se considera um(a) Líder enquanto Orientadora(a) Educacional? () Sim. Que tipo de Líder você é? _____ _____ () Não. Por que você não se considera um Líder? _____ _____ () Talvez. Explique: _____ _____</p> <p>4) É possível aprender a ser Líder? () Sim () Não () Talvez Por que? _____ _____ _____ _____</p> <p>5) A vida dos jovens no Grêmios Estudantis contribui para o desenvolvimento de competências de Liderança? () Sim () Não () Parcialmente Descreva os fatos que a levam a ter essa opinião: _____ _____ _____</p>	

Liderança	
<p>Utilizarei</p>	<p>6) Ao liderar o Grêmios, os jovens priorizam a realização de atividades ou o relacionamento com as pessoas? () Prioriza-se a realização de atividades e tarefas no Grêmios na maior parte do tempo; () Prioriza-se a realização de atividades e tarefas, mas não se esquece do relacionamento com as pessoas; () Prioriza-se o relacionamento com as pessoas no Grêmios, mas não se esquece das atividades e tarefas; () Prioriza-se o relacionamento com as pessoas no Grêmios na maior parte do tempo.</p> <p>7) Ao liderar o Grêmios, os jovens assumem que postura de relacionamento em grupo? () Estrutural – Abuso de autoridade do líder, excesso de poder; () Autoritária – Centralização do poder de decisão no líder; () Libertarista – Consulta ao líder, mas o grupo toma suas próprias decisões; () Democrática – Divisão dos poderes de decisão entre o líder e o grupo; () Democrática – Busca da popularidade do líder com os liderados.</p> <p>8) Qual estilo descreve melhor o comportamento dos jovens ao ter de agir e decidir a frente do Grêmios? () Controlador. Sob o olhar do líder, precisa nas consequências antes de agir, sem suas emoções sob controle, gosta de organização e seguir regras. Gosta que as pessoas sejam na precisão, vitórias e os detalhes. É a favor da estratégia, desde que também fundamentada, com liderança um pouco mais para a decisão. As mudanças acontecem o tempo todo. Sua atitude é de tranquilidade, sem pressa de tomar a decisão. Sentir o clima emocional do grupo e do líder.</p> <p>() Relacional. Gosta de explicar, de cuidar e tem muita paciência. Desaja vencer o tempo desperdiçado a que dá mais importância. Quer ser visto como uma boa pessoa e sofre muito com a desobediência. Tende a cuidar não outros. As vezes alguma coisa dá errado. Tem dificuldade em dizer "não" e chega a renunciar a algum direito seu, fazendo concessões e, por isso, perdendo o interesse em relacionamentos em que não acontece. Gosta muito de trabalhar em grupo e faz isso bem.</p> <p>() Analítico. Gosta de pensar fora e independente. Tem inclinação a gosta de dirigir as pessoas. Enxerga nos detalhes as situações e nos detalhes. Gosta de revê-lo. Identifica-se por detalhes e competências. Tende a ser objetivo e engajado com explicações longas ou curtas. As vezes força as situações, o que não agrada aos outros, por isso sente falta de uma aprovação. Quereria as pessoas com aprovação, o que na frente. Não gosta de delegar, preferiu trabalhar só, mas quer-se de falta de confiança dos demais.</p> <p>() Experimental. Gosta de aprender e aprovação dos outros. Curioso e curioso. Não dá a volta, vai o fim de tudo o tempo. Interessa-se por conhecer outras pessoas, entender suas coisas, valores e valores, tendo autoridade e facilidade nos relacionamentos interpessoais. Comunica-se com facilidade, tem senso de humor, o que dá a conversa leve. Sua abordagem está no seu conhecimento. Não gosta de trabalhar. Otimista e entusiasta e pontual mais flexível, mas alguns a mesma desconhecido. Gosta de investigar, sobre perspectivas, investigar o futuro.</p> <p>9) Os jovens desenvolvem a capacidade de influenciar outras pessoas à frente do Grêmios? () Sim () Não () Parcialmente Por que? _____ _____ _____</p> <p>10) Quais das seguintes características os jovens desenvolvem à frente do Grêmios? Anote apenas observações bem encorajadoras. Características: () Capacidade de persuadir e atrair os membros da equipe; () Habilidade de se comunicar; () Disponibilidade ao conduzir os colaboradores a atingir os resultados; () Aceitação autocrítica para agir situações difíceis e complexas; () Tendência a assumir riscos, levando a equipe para o bem desempenho e inovação.</p> <p>11) Quem é um bom exemplo de liderança para você? Por que? _____ _____ _____</p> <p>12) Quem os jovens consideram bom exemplo de liderança? Por que? _____ _____ _____</p>

APÊNDICE D – ROTEIRO ESTRUTURADO DE INTEGRANTES OU EX-INTEGRANTES DO GRÊMIO MAIORES DE IDADE E TCLE.



Administração Central
Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa
TERMO DE CONHECIMENTO LIVRE E ESCALADO
FAVREMS DE 2020/21

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A gestão democrática no ensino técnico: uma análise de contribuição dos Grêmios Estudantis para o desenvolvimento da Liberdade” e sua seleção ocorreu porque você integra ou integrou uma escola Técnica do CEEETPS-Contra Estadual de Educação Tecnológica Paulo Souza, que possui Grêmios Estudantis e está num processo de construção de gestão escolar democrática, sendo portanto um caso típico dentro do escopo da referida pesquisa.

Atendemos que sua participação seja importante porque se observou um possível desenvolvimento da liderança na adolescência ou juventude, o que contribuirá para a empregabilidade para a cidadania. A sua participação no referido estudo será descolar sua vivência e envolvimento com o Grêmios Estudantis.

Entendemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição empregadora.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Identificar as contribuições do Grêmios Estudantis para o desenvolvimento das competências de liderança pelos alunos integrantes de sua gestão;
- Descrever e explicar entre os membros, integrantes da gestão do Grêmios Estudantis e as unidades da comunidade escolar, tais como o Orientador Educacional e o Diretor;
- Caracterizar a influência dos membros da direção do Grêmios Estudantis na gestão escolar.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão desenvolvidos de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo a assessorando sua privacidade. A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Professor Doutor Roberto Kuzumaru
 E-mail: robertokuzumaru@gmail.com

Professora Maria de Fátima Moreira
 E-mail: fatima.moreira@fap.usp.br

Declaram que entendem os objetivos da presente participação na pesquisa e concordam em participar. Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo o uso de fotografias restrito a caracterizar os participantes enquanto adolescentes e jovens e a áudio somente para facilitar o registro das respostas às questões abertas do questionário.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Título e Sexo:	

Sujeito da Pesquisa
 Assinatura

Questionário - Roteiro

<p>Você</p> <p>1) Qual é sua idade? _____ Sexo? <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino</p> <p>2) Você já concluiu seu curso na escola técnica? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Em que ano concluiu o curso? _____</p> <p>3) Em que ano se matriculou? _____ Qual seu curso? _____</p> <p>4) Qual o modalidade de seu curso? _____</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino médio <input type="checkbox"/> Ensino técnico integrado ao médio (ETIM)</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino técnico modular – Diurno <input type="checkbox"/> Ensino técnico modular – Noturno.</p> <p>5) Como é sua Escola Técnica?</p>	<p>Democracia</p> <p>1) O que é democracia para você? _____</p> <p>2) O que é uma gestão escolar democrática para você? _____</p> <p>3) Sua escola técnica tem uma gestão democrática? <input type="checkbox"/> Plenamente democrática – a maioria dos alunos se sente representada; <input type="checkbox"/> Parcialmente democrática – uma parte dos alunos se sente representada; <input type="checkbox"/> Na algumas ações iniciadas com foco na gestão democrática; <input type="checkbox"/> Por enquanto, não se percebem ações com foco na gestão democrática.</p> <p>4) A gestão democrática e o Grêmios Estudantis trouxeram aprendizado para a escola? <input type="checkbox"/> Muito Aprendizado <input type="checkbox"/> Aprendizado Modesto <input type="checkbox"/> Nenhum Aprendizado</p> <p>5) Como é ou foi a participação e a contribuição das pessoas na Gestão de sua escola técnica? Conselho APPE* Pais de Alunos Nível de Participação: *Associação de Pais e Membros Escolares <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Muito ativo, realiza e participa mensalmente de atividades na unidade escolar, contribuindo com sugestões e ações frequentemente; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ativo, realiza e participa no mínimo uma vez a cada bimestre de atividades na unidade escolar, contribuindo com sugestões e ações esporadicamente; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Baixo, apenas participa e comparece aos procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado; <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Inativo(a) ou sem qualquer participação que na sala.</p>
<p>Grêmios Estudantis</p> <p>1) Em que ano ou período atuou no Grêmios? _____</p> <p>2) Tinha 18 ou mais anos nesse período? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Quantos anos? _____</p> <p>3) Na eleição do Grêmios Estudantis em que você participou, quantas chapas concorreram? <input type="checkbox"/> Duas chapas <input type="checkbox"/> Três chapas <input type="checkbox"/> Mais de duas chapas.</p>	

Liderança

4) Você é ou foi de fato um líder a frente do Grêmio?
 Sim Não Parcialmente
 Por que?

5) A sua atuação no Grêmio Estudantil contribuiu no desenvolvimento de suas competências de liderança?
 Sim Não Parcialmente
 Descreva as ações que o levaram a ter essa opinião:

6) Ao liderar o Grêmio, os jovens priorizam a realização de atividades ou o relacionamento com os colegas?
 Prioriza-se a realização de atividades e tarefas no Grêmio na maior parte do tempo;
 Prioriza-se a realização de atividades e tarefas, mas não se esquece do relacionamento com as pessoas;
 Prioriza-se o relacionamento com as pessoas no Grêmio, mas não se esquece das atividades e tarefas;
 Prioriza-se o relacionamento com as pessoas no Grêmio na maior parte do tempo.

7) Ao liderar o Grêmio, os jovens assumem que gostam de relacionamentos em grupo?
 Teram - Abuso de autoridade do líder, acesso de poder;
 Autoritário - Concentração do poder de decisão no líder;
 Libertarismo - Condição de líder, mas o grupo toma suas próprias decisões;
 Democracia - Divisão das tarefas de decisão entre o líder e o grupo;
 Demagogia - Busca de popularidade do líder com os liderados.

8) Qual estilo descreve melhor o comportamento dos jovens ao ter de agir e decidir à frente do Grêmio?
 Controlador - Já chega-se às conclusões, pouco há de consultados antes de agir, tem suas decisões sob controle. Gosta de organizar e regular coisas. Gosta que as pessoas sigam os procedimentos. Valoriza os detalhes. É líder de exemplo, dando que muito bem fundamentada, com sua decisão um pouco mais para se levar. As mudanças costuma o preceder. Sua atitude é de autoridade, sem medo de tomar a iniciativa. Sente o clima emocional da situação do e da sua vida.
 Relacional - Gosta de ajudar, de cuidar e tem muita paciência. Gosta mesmo o tempo disponível a dar de mais momentos. Quer ser visto como uma boa pessoa e obter reconhecimento. Tende a controlar os outros. Atua em alguns casos mais, tem dificuldade em dar "não" e chega a renunciar a algum direito seu, ficando com o lado a, por isso, perdendo o interesse nos relacionamentos em que não acontece. Gosta muito de trabalhar em grupo e ter um líder.
 Análisis - Gosta de saber/ter/ser independente. Tem inclinação a gosta de dirigir as pessoas. É rápido nas decisões as situações e nas ações. Gosta de novidade. Tende-se a ser decisivo e competente. Tende a ser rotineiro e prático com experiências. Querida as pessoas com aprovação, o que se dá. Não gosta de delegar tarefas. Tende a ser muito organizado. Querida as pessoas com aprovação, o que se dá. Não gosta de delegar tarefas. Tende a ser muito organizado. Querida as pessoas com aprovação, o que se dá. Não gosta de delegar tarefas.
 Experimental - Gosta de participar a aprovação dos outros. Curioso e valoriza. Valoriza os outros. Não o tem medo e correto. Procura-se por entender os outros, entender suas coisas, valores e regras, sendo amável e a facilidade de se relacionar com os outros. Gosta de ser organizado. Valoriza os detalhes. É líder de exemplo. Sua atitude é de autoridade, sem medo de tomar a iniciativa. Sente o clima emocional da situação do e da sua vida. Gosta de ajudar, de cuidar e tem muita paciência. Gosta mesmo o tempo disponível a dar de mais momentos. Quer ser visto como uma boa pessoa e obter reconhecimento. Tende a controlar os outros. Atua em alguns casos mais, tem dificuldade em dar "não" e chega a renunciar a algum direito seu, ficando com o lado a, por isso, perdendo o interesse nos relacionamentos em que não acontece. Gosta muito de trabalhar em grupo e ter um líder.

9) Você se sente capaz de influenciar outros pessoas?
 Antes ou sempre Sim Não Parcialmente
 Depois de sempre Sim Não Parcialmente

10) Em quais das seguintes características você se reconhece?

Ações	Diagnóstico	Características
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Capacidade de persuadir e atrair os membros da equipe;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Habilidade de se comunicar;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Disponibilidade ao concluir os colaboradores a atingir os resultados;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Atenuada abertura para ouvir e considerar opiniões e comentários;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tendência a assumir riscos, buscando a seguir para o bom desempenho e inovação.

Liderança

11) Quem é um bom exemplo de liderança para você? Por que?

12) Quais Competências de Liderança você considera significativas para a atuação no Grêmio Estudantil?
 Assinale quanto for preciso, oferecendo alguma se achar necessário.

Competência de Liderança	Boa Assumir o Grêmio no Jovens	Boa Já Posuir Ações do Grêmio?	Você adquirir Depois de Grêmio?	Você Gostaria de desenvolver?
Audaciosamente				
Capacidade de decisão				
Comunicação				
Clareza				
Empreendedorismo				
Ética				
Foco				
Instituição				
Negociação				
Orientação				
Relacionamento interpessoal				
Responsabilidade				
Tolerância ao Estresse				
Trabalha em Equipe				
Visão de Futuro				
Avaliação de Feedback				
Autoconsciência				
Comprometimento				
Espontaneidade				
Flexibilidade				
Independência				
Líder com Conflito				

13) Quem ou a que mais influenciou você em sua trajetória com o papel de líder?
 Assinale quantos itens for preciso, acrescentando alguns se achar necessário.

Facilitando	Dificultando	Quem ou qual situação?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Seus pais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Seus amigos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens com quem convive
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Amigos de atividades ou lúdicas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Amigos de estudos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Local em que nasceu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Local em que vive atualmente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Local em que trabalha
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Local em que estuda
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grupos de estudos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros líderes
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Experiências familiares na área de liderança
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Procedimentos familiares
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Exercício de liderança com quem trabalhou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros

<p>Fechamento</p> <p>1) Os Grêmios Estudantis precisam de suporte e acolhimento para se formar e atuar? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente Descreva os fatos que o levam a ter esta opinião: _____ _____</p> <p>2) É necessário desenvolver jovens lideranças nas escolas técnicas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Parcialmente Descreva os fatos que o levam a ter esta opinião: _____ _____</p> <p>3) Se pudesse voltar no tempo, você participaria do Grêmio Estudantil de novo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Talvez Descreva os fatos que o levam a ter esta opinião: _____ _____ _____ _____ _____</p>

Nome da Escola Técnica: _____

Data: ____/____/2018

APÊNDICE E – ROTEIRO ESTRUTURADO DE INTEGRANTES OU EX-INTEGRANTES DO GRÊMIO MENORES DE IDADE E TCLE.



Administração Central
 Unidade de Pós-Graduação, Ensino e Pesquisa
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 MENORES DE 18 ANOS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "A gestão democrática no ensino técnico: uma análise de contradição dos Grêmios Estudantis para o desenvolvimento da Liberdade" e sua seleção ocorreu porque você integra ou integrou uma escola técnica da CETEPS-Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que possui Grêmios Estudantis e está num processo de construção de gestão escolar democrática, sendo portanto um caso típico dentro de escopo da referida pesquisa.

Acreditamos que sua participação seja importante porque se observará um possível desenvolvimento de liberdade na administração ou liberdade, o que contribuirá para a empregabilidade e para a cidadania. A sua participação no referido estudo será descritiva: sua vivência e envolvimento com o Grêmios Estudantis.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não terá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

Os objetivos desta pesquisa são:

- Identificar as contribuições do grêmios Estudantis para o desenvolvimento das competências de liderança pelos alunos integrantes de sua gestão;
- Descrever a interação entre os membros integrantes da gestão do Grêmios Estudantis e as entidades da comunidade escolar, tais como a Direção Educacional e o Diretor;
- Caracterizar a influência dos membros da diretoria do Grêmios Estudantis na gestão escolar.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma e não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

No final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Professor Doutor Roberto Kananha
 E-mail: kanaanhe@gmail.com

Facultadora Maria de Fátima Morina
 E-mail: fatima.morina@unesp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Autorizo o uso de minha imagem e áudio para fins da pesquisa, sendo o uso da fotografia restrito a caracterizar os participantes enquanto administrativos e govern e o áudio apenas para facilitar o registro das respostas às questões abertas do questionário.

Dados do participante da pesquisa	
Nome	
Idade e sexo	
Dados do responsável pelo participante da pesquisa	
Nome	
Telefone	

Assinatura do responsável legal pelo participante da pesquisa

Assinatura do participante da pesquisa

Questionário - Roteiro

Você	1) Qual é sua idade? _____ Sexo? <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Não sabe																				
	2) Você já concluiu seu curso na escola técnica? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Em que ano concluiu o curso? _____																				
Democracia	3) Em que ano se matriculou? _____ Qual seu curso? _____																				
	4) Qual a modalidade de seu curso? <input type="checkbox"/> Ensino técnico integrado ao médio (ETIM) <input type="checkbox"/> Ensino médio <input type="checkbox"/> Ensino técnico modular – Diurno <input type="checkbox"/> Ensino técnico modular – Noturno.																				
	5) Como é sua Escola Técnica?																				
	1) O que é democracia para você? _____																				
	2) O que é uma gestão escolar democrática para você? _____																				
Grêmios Estudantis	3) Sua escola técnica tem uma gestão democrática? <input type="checkbox"/> Plenamente democrática – a maioria dos alunos se sente representada; <input type="checkbox"/> Parcialmente democrática – uma parte dos alunos se sente representada; <input type="checkbox"/> Há algumas ações incluídas com foco na gestão democrática; <input type="checkbox"/> Por enquanto, não se percebem ações com foco na gestão democrática.																				
	4) A gestão democrática e o Grêmios Estudantis trouxeram aprendizagem para você? <input type="checkbox"/> Muito Aprendizado <input type="checkbox"/> Aprendizado Médio <input type="checkbox"/> Nenhum Aprendizado																				
	5) Como é ou foi a participação e a construção das pessoas na Gestão da sua escola técnica? <table border="1"> <thead> <tr> <th>Conselho Escolar</th> <th>ADM* Pais de Escola</th> <th>Alunos</th> <th>Nível de Participação:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>Muito ativo, realiza e participa mensalmente de atividades na unidade escolar, contribuindo com sugestões e ações frequentemente;</td> </tr> <tr> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>Ativo, realiza e participa no mínimo uma vez a cada bimestre de atividades na unidade escolar, contribuindo com sugestões e ações esporadicamente;</td> </tr> <tr> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>Reativo, apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado;</td> </tr> <tr> <td>()</td> <td>()</td> <td>()</td> <td>Inativo(s) ou sem qualquer participação que eu saiba.</td> </tr> </tbody> </table> <p>*Associação de Pais e Mestres</p>	Conselho Escolar	ADM* Pais de Escola	Alunos	Nível de Participação:	()	()	()	Muito ativo, realiza e participa mensalmente de atividades na unidade escolar, contribuindo com sugestões e ações frequentemente;	()	()	()	Ativo, realiza e participa no mínimo uma vez a cada bimestre de atividades na unidade escolar, contribuindo com sugestões e ações esporadicamente;	()	()	()	Reativo, apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado;	()	()	()	Inativo(s) ou sem qualquer participação que eu saiba.
	Conselho Escolar	ADM* Pais de Escola	Alunos	Nível de Participação:																	
	()	()	()	Muito ativo, realiza e participa mensalmente de atividades na unidade escolar, contribuindo com sugestões e ações frequentemente;																	
()	()	()	Ativo, realiza e participa no mínimo uma vez a cada bimestre de atividades na unidade escolar, contribuindo com sugestões e ações esporadicamente;																		
()	()	()	Reativo, apenas participa e cumpre os procedimentos burocráticos, dando opiniões e sugestões apenas quando solicitado;																		
()	()	()	Inativo(s) ou sem qualquer participação que eu saiba.																		
1) Em que ano ou período atuou no Grêmios? _____																					
2) Tinha 18 ou mais anos nesse período? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Quantos anos? _____																					
3) Na eleição ao Grêmios Estudantis em que você participou, quantas chapas concorreram? <input type="checkbox"/> 1 Chapa única <input type="checkbox"/> Duas chapas <input type="checkbox"/> Mais de duas chapas.																					

Utilização

4) Você é ou foi de fato um líder à frente do Grêmio?
 Sim Não Parcialmente
 Por que?

5) A sua vivência no Grêmio Estudantil contribuiu para o desenvolvimento de suas competências de Liderança?
 Sim Não Parcialmente
 Descreva os fatos que o levam a ter essa opinião: _____

6) Ao liderar o Grêmio, os jovens priorizam a realização de atividades ou o relacionamento com as pessoas?
 Prioriza-se a realização de atividades e tarefas no Grêmio na maior parte do tempo;
 Prioriza-se a realização de atividades e tarefas, mas não se esquece do relacionamento com as pessoas;
 Prioriza-se o relacionamento com as pessoas no Grêmio, mas não se esquece das atividades e tarefas;
 Prioriza-se o relacionamento com as pessoas no Grêmio na maior parte do tempo.

7) Ao liderar o Grêmio, os jovens assumem que postura de relacionamento em grupo?
 Teuana – Abuso de autoridade do líder, exercício de poder;
 Autocrata – Centralização do poder de decisão no líder;
 Libertário – Consulta ao líder, mas o grupo toma suas próprias decisões;
 Democrática – Divisão dos poderes de decisão entre o líder e o grupo;
 Delegatária – Busca da possibilidade do líder com os liderados.

8) Qual estilo descreve melhor o comportamento dos jovens ao ter de agir e decidir à frente do Grêmio?
 Controlador: Baseia-se na realidade, pensa nas consequências antes de agir, tem suas emoções sob controle, busca organização e regras claras. Gosta que as pessoas sigam as procedimentos. Vitoriosa de detalhes. É a base da proeza, desde que muito bem fundamentada, com isso deriva um pouco mais para se decidir. As mudanças continuam a acontecer. Sua atitude é de tranquilidade, sem pressa de tomar a iniciativa. Serão e clima emocional da situação não a faz fácil.
 Relacional: Gosta de mediar, de cuidar e tem muita paciência. Deixa crescer o tempo disponível a que dá muita importância. Quer ver-se rodeado por boas pessoas e sofre muito com a insubordinação. Tende a confiar nos outros, às vezes alguns deles são, tem dificuldade em lidar "não" e chega a renunciar a algum direito seu, tentando conciliar e, por isso, perdendo a liberdade nos relacionamentos em que isso acontece. Gosta muito de trabalhar em grupo e faz isso bem.
 Analítico: Gosta de perceber, de entender e ser independente. Tem lacunas e gosta de dirigir as pessoas. É rígido nos negócios, as situações e nas decisões, gosta de novidade, imersão se por dentro e compreensivo. Tende a ser inflexível e insistente com avaliações: longas ou curtas. As vezes força as situações, o que não ajuda aos outros, por isso sente falta de certa compreensão. Quantos ai pensa com apreensão, o que ai acaba. Não gosta de delegar, prefere trabalhar só, mas quando ai dá falta de eficiência dos demais.
 Experimental: Gosta de perceber a aprovação dos outros. Criativo e visionário. Visto de futuro, vê o fim desde o começo. Interessa-se por conhecer outros, pessoas, entender suas crenças, valores e regras, sendo sensível e flexível nos relacionamentos interpessoais. Procura-se com facilidade, tem senso de humor, o que deixa a conversa leve. Sua educação ajuda em seu networking. Procura a sua liberdade. Otimista e entusiasta ou tornam mais flexível, mas precisam a firmeza das convicções, força de motivação, novas perspectivas, ousadia e futuro.

9) Você se sente capaz de influenciar outras pessoas?
 Antes da vivência: Sim Não Parcialmente
 Depois da vivência: Sim Não Parcialmente

10) Em quais das seguintes características você se reconhece?

Antes	Depois	Característica:
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Capacidade de persuadir e atrair os membros da equipe;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	habilidade de se comunicar;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	disponibilidade ao conduzir e colaborar adensa a atingir os resultados;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Atenuada autocrata para gerir situações difíceis e complexas;
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tendência a assumir riscos, levando a equipe para o bom desempenho e inovação.

Utilização

11) Quem é um bom exemplo de Liderança para você? Por que? _____

12) Quais Competências de Liderança você considera significativas para a atuação no Grêmio Estudantil?
 Assinale quantos for preciso, acrescentando alguns se achar necessário.

	Antes da vivência no Grêmio, ou antes de assumir o cargo?	Antes da Posse da Liderança no Grêmio?	Depois de assumir a liderança no Grêmio?	Você gostaria de desenvolver?
Autodesenvolvimento				
Capacidade de decisão				
Comunicação				
Empreendedorismo				
Etica				
Foco				
Iniciativa				
Negociação				
Objetividade				
Relacionamento Interpessoal				
Responsabilidade				
Tolerância ao Estresse				
Trabalho em Equipe				
Visão de futuro				
Acolhida de feedback				
Autorreflexão				
Competitividade				
Empreendedorismo				
Facilidade				
Independência				
Lider com Conflito				

13) Quem ou o que mais influenciou você em sua relação com o papel de Líder?
 Assinale quantos itens for preciso, acrescentando alguns se achar necessário.

Facilitando	Dificultando	Quem ou qual situação?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meus pais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meus irmãos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros adultos com quem morou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Amigos de adolescência ou juventude
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Amigos de infância
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dirigido em associações ou grupos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Local ou bairro em que cresceu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Contexto, cultura, condições na escola técnica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dirigido na escola técnica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Grêmio Estudantil na escola técnica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orientador Educacional na escola técnica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Professores na escola técnica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Professores no ensino fundamental
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Gerente ou supervisor com quem trabalhou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Meigões

Fechamento	
<p>2) Os Grêmios Estudantis precisam de suporte e acolhimento para se formar e evoluir?</p> <p>() Sim () Não () Parcialmente</p> <p>Descreva os fatores que o levam a ter esta opinião: _____</p>	
<p>2) É necessário desenvolver jovens Liderança nas escolas técnicas?</p> <p>() Sim () Não () Parcialmente</p> <p>Descreva os fatores que o levam a ter esta opinião: _____</p>	
<p>3) Se pudesse voltar no tempo, você participaria do Grêmio Estudantil de novo?</p> <p>() Sim () Não () Talvez</p> <p>Descreva os fatores que o levam a ter esta opinião: _____</p>	

Nome da Escola Técnica: _____

Data: ____/____/2018