Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
Centro de Energia Nuclear na Agricultura

Os professores da escola pública como agentes de mudanças em educação
ambiental

Stefania Rosalen

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestra em Ciências. Área de concentração: Ecologia
Aplicada

Piracicaba
2019

Stefania Rosalen
Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas

Os professores da escola pública como agentes de mudanças em educação ambiental
versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011

Orientadora:
Profa. Dra. **VÂNIA GALINDO MASSABNI**

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestra em Ciências. Área de concentração: Ecologia
Aplicada

Piracicaba
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
DIVISÃO DE BIBLIOTECA – DIBD/ESALQ/USP

Rosalen, Stefania

Os professores da escola pública como agentes de mudanças em educação ambiental / Stefania Rosalen. - - versão revisada de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 2011. - - Piracicaba, 2019.

120 p.

Dissertação (Mestrado) - - USP / Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz". Centro de Energia Nuclear na Agricultura.

1. Liderança docente 2. Educação ambiental 3. Trabalho docente 4. Agentes de mudança nas escolas. I. Título

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às pessoas que me apoiaram ao longo de toda vida: meus pais José Carlos e Maria e meu irmão Lucas. Também dedico a meu grande amor: Vinícius.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força sobrenatural que me concedeu ao longo de todos os anos de mestrado, inclusive nas horas que pensei que não conseguiria continuar, e pelo cuidado com a minha família.

Agradeço aos meus pais, José Carlos e Maria e meu irmão Lucas, pelo apoio e amor dedicados em todas as etapas de minha vida, inclusive nessa, como era de ser. Vocês são a base da minha existência e sem vocês, nada sou.

Também agradeço ao meu amor, Vinícius, que surgiu em minha vida como um sonho maravilhoso e veio completar meus dias com amor, companheirismo e carinho.

Aos meus primos/primas, tios/tias e avó, que sempre me dão força e amor para continuar.

Agradeço também meus amigos que sempre me apoiaram, e estes são muitos, graças a Deus. Às irmãs que a vida me deu da República Marikota, obrigada por todos os anos de nostalgia e pela irmandade.

Aos amigos de infância e àqueles que não são tão de infância assim, e seus cônjuges queridos: Thá Henriques, Bruno, Thá Salgueiro, Dê, Feel, Dani Shiroma, Poly, Sneipi, Maria, Txy, Élida, Xandão, Thamiris, Pêra, Nijima, Débora Robert, minha cunhada Gi e tantos outros que estou sendo injusta ao esquecer-me de nomeá-los aqui. Em especial aos queridos Raus e Thi, que me ajudaram a manter o foco e me deram sempre apoio incondicional.

Agradeço aos professores que tive, tanto os de Ensino Regular quanto os do Ensino Superior, por compartilharem comigo tantos conhecimentos necessários, interessantes e que me formam como ser humano. Lembro-me de alguns: Samara, Sônia Bella, Jacqueline, Paquito, André, Lúcia, Mirielly, Luíz, Harilson, Carla, Bianca, Patrícia, Dra. Taitiány, Dr. Ricardo Leite, Dra. Maria Angélica, Dr. Marcos Sorrentino, e tantos outros que passaram por minha vida, marcando-a positivamente de alguma maneira.

Aos colegas do GEDePE (Grupo de Estudos Desafios da Prática Educativa) da ESALQ-USP, por todos os encontros e discussões que me engrandeceram como ser humano e pesquisadora.

Ao anjo da guarda do PPGI-EA, Mara Casarin, pelas inúmeras ajudas, conversas e positividade nas horas de turbulências.

À minha orientadora, Profa. Dra. Vânia Galindo Massabni, pelas inúmeras horas de trabalho, pela paciência, pelos lanchinhos nas horas certas, pela amizade e pelo amor pela profissão que me ensinou a construir.

BIOGRAFIA

Nascida e criada em Americana – SP, tinha o sonho de fazer a faculdade de Ciências Biológicas. Esse sonho refletia um amor antigo, da infância, para com a natureza e todos seus fatores bióticos e abióticos. Após muito esforço, já aos 17 anos de idade, alcancei este sonho em 2008 quando passei no vestibular da USP e ingressei no *campus* de Piracicaba, SP, chamada Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ). Na Universidade pude conhecer diversas áreas de pesquisa da biologia e estagiei em algumas delas como, por exemplo, em Taxonomia Vegetal, Ecologia Vegetal, Microbiologia e por fim, no penúltimo ano da graduação, com o Ensino de Ciências. Considerei todas as áreas interessantes, mas nenhuma foi tão maravilhosa e plena como a arte de ensinar. Todos os dias poder ir a uma escola lecionar Biologia ou Ciências e vislumbrar os olhares ávidos de interesse dos alunos por matérias como Zoologia, Fisiologia Humana, Genética, entre outras, é que o me faz ter paixão e orgulho em ser professora.

No último ano da graduação (2013), já formada na Licenciatura em Ciências Biológicas da ESALQ, mas finalizando o Bacharelado, comecei a lecionar em uma Escola Pública Estadual na cidade de Santa Bárbara D'Oeste (SP), onde consegui 36 aulas como professora com contrato por tempo determinado¹, portanto em caráter temporário, em Ciências e Biologia. Fiquei nesse cargo o ano todo e pude entender que dentro do Estado de São Paulo, a contratação de professores é segregada em efetivos e temporários, o que pode implicar em diferentes relações de trabalhos entre eles e a rede estadual de ensino, como por exemplo a dificuldade dos professores temporários em realizarem projetos coletivos e duradouros na escola. Também pude perceber muitos motivos pelos quais eu devia amar o ensino e também me preocupar com ele.

Pude ver que ensinar requeria “amar” a profissão e os alunos. Aquele que não o faz, não é feliz. Pude entender que além da vontade de aprender, os alunos eram carentes de afeto, que precisavam uns dos outros e dos professores; estes aspectos afetivos precisam ser encarados como parte da profissão, porque para ensinar não basta saber o conteúdo. Também entendi que o excesso de burocracia no ensino dificulta, e muito, o trabalho cotidiano dos docentes, mas que isso não era motivo para desistir jamais.

Continuei minha caminhada no ano de 2014, quando entrei como professora substituta de Ciências e Biologia em uma escola particular no Município de Americana (SP), onde assumi turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II (EFII) e 1º e 2º anos do Ensino Médio (EM), além de atuar como professora plantonista do 3º ano do EM. Na metade do ano, fui chamada pelo concurso público da rede pública de ensino como Professora Educação Básica II do Estado de São Paulo, saindo de um contrato temporário para efetivo, como professora efetiva de Ciências em uma escola estadual no mesmo município.

Continuei nas escolas particular e estadual até o mês de Abril de 2015, pois neste ano ingressei como estudante de mestrado Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada – Linha de pesquisa Educação oferecido pela ESALQ/CENA (PPGI) e precisei dedicar-me exclusivamente a essa tarefa. Durante esse primeiro ano, cumpri todas as disciplinas necessárias, inclusive uma delas em outra unidade (UNESP – Rio Claro, denominada Educação Ambiental e Educação em Valores), o que contribuiu para que eu pudesse esclarecer a relação dos valores com a formação na educação ambiental. Além disso, fui bolsista do Programa de Formação de Professores, atuando nas Licenciaturas da ESALQ - USP no auxílio aos estágios de licenciandos sob

¹ No Estado de São Paulo, a contratação de professores temporários é regulamentada pela *Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009*, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de pessoal que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas e estabelece os casos de contratação por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

responsabilidade da Profa. Dra. Vânia Galindo Massabni na graduação. Também fui contemplada com a bolsa do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), acompanhando a Profa. Dra. Taitiâny Kárita Bonzanini em suas aulas na graduação com a disciplina de Instrumentação para o Ensino em Ciências Biológicas. No Brasil, são bem divulgados entre os pesquisadores em educação os trabalhos de Francisco Imbernón e António Nóvoa, os quais discutimos durante a graduação e pós-graduação nas reuniões do grupo de estudos da professora Vânia e também nas orientações de pesquisa, tanto para os trabalhos de conclusão de curso como para o mestrado. Como vivenciava o cotidiano da sala de aula, a ideia de que a formação docente e profissional envolvia formar o professor para a mudança e para a incerteza, conforme o título do livro de Imbernón (2011), pareceu se sobressair. Por sua vez, no livro “Profissão Professor” de Nóvoa e colaboradores (1999)², chamou a atenção a construção histórica da profissão docente e os desafios pelos quais tem passado e que resultam na profissão que precisa enfrentar a mudança e a incerteza.

Após esse primeiro ano, necessitei trancar o mestrado por motivos de problemas de saúde na família, e voltei a lecionar. Fui bolsista do Polo de Licenciatura em Ciências da ESALQ/USP, como Educadora na área de formação docente. No início de 2017, o Estado de São Paulo novamente me convocou para assumir um cargo, agora de professora de Biologia, da rede pública de ensino, e com isso lecionei em outra escola no município de Santa Bárbara D'Oeste para todos os anos do EM até Julho de 2017, quando exonerei o cargo para me dedicar ao mestrado novamente.

Continuo no ofício docente até hoje em escolas particulares no município de Americana – SP. Dou aulas para todos os anos do EM, para os Cursos Pré-Vestibulares e para o 8º ano do EFII no colégio Anglo Cézanne, para o Curso Pré-Vestibulinho Prevest, e para os 1ºs e 2ºs anos do EM do Colégio Objetivo.

Enxergo-me como uma docente líder em construção, pois não me conformo com a atual conjuntura da sociedade e busco, em meu dia a dia, possuir atitudes frente às desigualdades, à necessidade de preservação do meio ambiente, à luta feminista, ao atual cenário político brasileiro e ao auxílio na construção de mentes críticas sobre todos esses tópicos que se convergem na educação ambiental.

² Original de 1995.

EPÍGRAFE

*“Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.*

*Pensar numa flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.*

*Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei da verdade e sou feliz.”*

Alberto Caeiro

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
1. INTRODUÇÃO	15
2. PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES DE PESQUISA.....	17
3. OBJETIVOS.....	23
4. REFERENCIAL TEÓRICO	25
4.1 Trabalho docente.....	25
4.2 Os professores como agentes de mudança e a liderança docente.....	31
4.2.1 Estudos internacionais.....	31
4.2.1.1 Formas de exercício da liderança docente e suas características.....	42
4.2.2 Perspectivas de estudos no Brasil sobre liderança docente	43
4.3 Educação ambiental.....	48
4.4 Liderança docente em educação ambiental.....	55
5. METODOLOGIA.....	59
5.1 Técnicas de coletas de dados.....	60
5.1.1 Entrevista Semiestruturada	60
5.2 Técnicas de análises de dados.....	61
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
6.1 Apresentação dos sujeitos.....	63
6.1.1 Fernanda	63
6.1.2 Luana	64
6.1.3 Joana	64
6.1.4 Fábio.....	64
6.1.5 João	65
6.1.6 Hélio	65
6.1.7 Eduardo.....	66
6.1.8 Tom	66
6.2 Análise das entrevistas dos gestores	66
6.3 Análise das entrevistas dos professores	80
7. CONCLUSÕES.....	101
REFERÊNCIAS	107
ANEXO.....	115
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente às entrevistas com os sujeitos	115
APÊNDICES	119

RESUMO

Os professores da escola pública como agentes de mudanças em educação ambiental

Caracterizar o significado de liderança é um aspecto que permite discutir a atuação do professor na escola e a possibilidade de avanços de projetos diferenciados de educação ambiental (EA) dentro e fora da sala de aula. O objetivo deste estudo é caracterizar a liderança dos professores na perspectiva de gestores de secretarias de educação e meio ambiente, envolvidos com EA escolar, e de professores por eles indicados como aqueles que são agentes de mudanças em EA nas escolas. Foram consultados quatro gestores a partir de seus cargos ocupados em instituições públicas e realizou-se uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita, com os mesmos para a escolha de quatro docentes vistos por estes gestores como lideranças em EA em suas escolas. De todos os nomes colocados, os docentes foram selecionados pela facilidade de serem os únicos quatro conhecidos pela pesquisadora. Com estes, realizou-se uma entrevista que seguiu o mesmo método da realizada com os gestores. As respostas foram analisadas e comparadas pergunta a pergunta, para que se pudessem encontrar regularidades e tendências entre concepções de gestores e professores e para que estas fossem discutidas em relação à construção da liderança docente em EA. A partir das entrevistas, foram propostos 6 focos de análise e interpretações: 1- Diferença da concepção de liderança docente por gestores e professores: ambos reconhecem que existem, na escola pública, professores capazes de realizar projetos diferenciados de EA, porém são lideranças informais. Sua valorização seria o maior apoio da direção para facilitar o trabalho e reconhecimento dos docentes líderes; 2- Trabalho coletivo das lideranças docentes: professores e gestores reconhecem o aspecto central da colaboração para a ação do professor líder. Porém, ela é vista, por parte dos gestores, como “uma via de mão única” no qual os professores colaboram com os projetos dos gestores, mas o contrário não é mencionado; 3- Projetos como os principais trabalhos desenvolvidos pelas lideranças docentes em EA: professores e gestores comentaram sobre os trabalhos com EA e perceberam que as lideranças docentes os desenvolvem dentro e fora da sala de aula; 4- Dificuldades para o surgimento de lideranças docentes em EA nas escolas: para os professores, centram-se na falta de apoio dos colegas e nas formas de gestão que fiscalizam seus trabalhos. A maior parte dos gestores pouco compreende as especificidades do trabalho docente; 5- Desvalorização da liderança pelos gestores e pelo sistema e a EA na escola: gestores e professores concordam que há desvalorização de docentes que se envolvem em mudanças; 6- Relação frágil entre tornar a escola mais democrática e participativa por meio do professor líder e a EA: pouco são lembradas as instâncias de decisão dos professores, como os Conselhos Escolares e PPP e como podem ser instrumentos de mudanças para que a sustentabilidade seja inserida nas escolas. Não são claras as especificidades da EA para gestores ou professores, pois apenas uma gestora entrevistada relaciona os fundamentos da EA às ações na escola. Em se tratando de gestores exatamente desta área em órgão público, este aspecto torna-se preocupante.

Palavras-chave: Liderança docente; Educação ambiental; Trabalho docente; Agentes de mudança nas escolas

ABSTRACT

Public school's teachers as change agents in environmental education

Characterizing the meaning of leadership is an aspect that allows discussing the teacher's performance in the school and the possibility of advancement of differentiated environmental education (EE) projects inside and outside the classroom. The objective of this study is to characterize teachers' leadership from the perspective of education and environment secretariats managers involved in EE at school and of teachers whom they indicate as those who are change agents in EE in schools. Four managers were consulted from their positions in public institutions and a semi-structured, recorded and transcribed interview was conducted with them for the choice of four teachers seen by these managers as leaders in EE in their schools. Of all the names given, the teachers were selected for the ease of being the only four known by the researcher. These teachers were interviewed with the same method of the managers'. The answers were analyzed and compared question by question; so that regularities and tendencies could be found between conceptions of managers and teachers and for them to be discussed in relation to the construction of teaching leadership in EE. Based on the interviews, 6 focuses of analysis and their interpretations were proposed: 1 - Difference in the conception of teacher leadership by managers and teachers: both acknowledge that there are teachers in the public school who are capable of carrying out differentiated EE projects, but they are informal leaders. Their valorization would be the greater support of the school board to facilitate the work and recognition of the teacher leaders; 2- Collective work of teacher leaders: teachers and managers recognize the central aspect of collaboration for the action of the teacher leader. However, it is seen by managers as "a one-way street" in which teachers collaborate with managers' projects, but the opposite is not mentioned; 3 - Projects as the main work developed by the teacher leaders in EE: teachers and managers commented on the work with EE and perceived that the teacher leaders develop them inside and outside the classroom; 4 - Difficulties for the emergence of teacher leaders in EE in schools: teachers focus on the lack of support from colleagues and the forms of management that oversee their work. Most managers do not understand the specificities of teaching work; 5- Devaluation of leadership by managers and by system and EE in school: managers and teachers agree that there is a devaluation of teachers who are involved in changes; 6- The fragile relationship between making the school more democratic and participatory through the teacher leader and EE: teachers' decision-making bodies such as School Boards and PPP and how they can be instruments of change for sustainability to be inserted at schools are not very well remembered. The specificities of EA for managers or teachers are not clear, since only one manager interviewed relates EA's fundamentals to actions at school. When dealing with managers of this area in a public body, this aspect becomes worrying.

Keywords: Teacher leadership; Environmental education; Teaching work; Change agents in the schools

FIGURAS

Figura 1: Esquema ilustrando os sujeitos gestores escolhidos para esta investigação	63
Figura 2: Esquema ilustrando os sujeitos professores escolhidos para esta investigação.	65
Figura 3: Foto do quadro “ <i>Learning and Leading: A Framework of Parallel Development</i> ”, retirado de Lambert et al. (2002), p. 11-14.....	116
Figura 4: Foto do quadro “ <i>Learning and Leading: A Framework of Parallel Development</i> ”, retirado de Lambert et al. (2002), p. 11-14.....	116
Figura 5: Foto do quadro “ <i>Learning and Leading: A Framework of Parallel Development</i> ”, retirado de Lambert et al. (2002), p. 11-14.....	117
Figura 6: Foto do quadro “ <i>Learning and Leading: A Framework of Parallel Development</i> ”, retirado de Lambert et al. (2002), p. 11-14.....	117

QUADROS

Quadro 1: Definição de professores líderes, segundo Frost (2010) (tradução livre).....	32
Quadro 2: Normas-modelo para professores líderes, adaptado de Frost (2012) (tradução livre).....	33
Quadro 3: Adaptado de Lambert et al. (2002), p. 11-14, retirado do quadro “ <i>Learning and Leading: A Framework of Parallel Development</i> ”	36
Quadro 4: Adaptado de Lambert et al. (2002), p. 11-14, retirado do quadro “ <i>Learning and Leading: A Framework of Parallel Development</i> ”	37
Quadro 5: Adaptado de Lambert et al. (2002), p. 11-14, retirado do quadro “ <i>Learning and Leading: A Framework of Parallel Development</i> ”	38
Quadro 6: Dados dos artigos examinados após busca na base de dados SciELO.....	46
Quadro 7: Adaptado do livro “Educação Ambiental: Pesquisa e desafios” (SATO, CARVALHO, 2008, p. 40-42) que demonstra as correntes de estudo de EA propostas por Sauvé, 2003.....	53
Quadro 8: Formação inicial dos gestores entrevistados, ilustrando quais cursos atenderam e em quais modalidades, apontados na resposta � questão 1 (Fale um pouco sobre você, como chegou nesse cargo de liderança).....	67
Quadro 9: Atuação profissional dos gestores entrevistados de órgão público na área ambiental ou educacional, apontados na resposta � questão 1 (Fale um pouco sobre você, como chegou nesse cargo de liderança).....	67
Quadro 10: Dificuldades para o surgimento de lideranças em EA nas escolas apontadas ao longo das entrevistas dos gestores.....	73
Quadro 11: Formação inicial dos professores entrevistados, ilustrando quais cursos atenderam e em quais modalidades, apontados na resposta � questão 1 (Fale um pouco sobre você).	81
Quadro 12: Atuação profissional dos professores entrevistados, identificando em quais escolas atuam e em quais níveis de ensino atuam (A) ou atuaram (B), apontados na resposta � questão 2 (Em que escolas trabalha?).....	82
Quadro 13: Dificuldades para o surgimento de lideranças em EA nas escolas apontadas na resposta � questão 6 (Que atritos ou problemas você percebe para que surjam essas lideranças docentes na escola? Eles enfrentam dificuldades?).....	92

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENA	Centro de Energia Nuclear na Agricultura
COP21	21 st Conference of the Parties (21 ^a Conferência das Partes)
DE	Diretoria de Ensino
Dedalus	Banco de Dados Bibliográficos da USP
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92)
ESALQ	Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”
GESTRADO	Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GMEA	Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental
ITL	International Teacher Leadership project
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOOC	Massive Open Online Courses
NEA	Núcleo de Educação Ambiental
NDC	Contribuições Nacionalmente Determinadas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Programa de Aperfeiçoamento do Ensino
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PMEA	Política Municipal de Educação Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPGI – EA	Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ecologia Aplicada da ESALQ/USP
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RIO+10	Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável
RIO+20	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEA	Secretaria municipal de Educação Ambiental
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TEL	Teachers Exercising Leadership: Challenges and Opportunities.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNFCCC	United Nations Framework Convention on Climate Change (Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima)
USP	Universidade de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado busca contribuir para o avanço do debate da ciência no campo da educação, mais especificamente no que tange a formação profissional docente para liderança escolar nas questões ambientais, a qual se faz extremamente necessária em nosso tempo, tendo em vista as atuais crises na educação brasileira e ambiental mundial.

O mundo está passando atualmente por difíceis percalços no que diz respeito às alterações sofridas pela natureza, e essas alterações parecem ser decorrentes de uma intervenção humana desenfreada. Um exemplo desses problemas é o aquecimento global excessivo que tem sido observado em todo o mundo com possíveis alterações climáticas, ao influenciar a pluviosidade, os ventos, a temperatura e a circulação dos oceanos, a qual parece ser exacerbada pela ação humana (MARENGO, 2001).

Recentemente, esse cenário piorou com a saída dos Estados Unidos da América do Acordo de Paris³ que foi adotado pelos países signatários (sendo um deles o Brasil) do acordo em 12 de dezembro de 2015 na 21ª Conferência das Partes (COP21) da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (UNFCCC), em Paris, França. O objetivo central deste Acordo é fortalecer a resposta global frente à ameaça da mudança do clima e de reforçar a capacidade dos países para lidar com os impactos decorrentes dessas mudanças. Para o alcance do objetivo, os governos haviam se envolvido na construção de seus próprios compromissos, a partir das chamadas. O Brasil, por exemplo, já ratificou o documento decorrente do Acordo de Paris, chamado de NDC (como já está ratificada, na sigla retira-se o “i” do inglês “*intended*” - em tradução do Ministério do Meio Ambiente, “pretendida”) (BRASIL, 2017b). O Acordo de Paris foi aprovado pelos 195 países Parte da UNFCCC para reduzir emissões de gases de efeito estufa (GEE) no contexto do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2017b). Porém, em anúncio oficial em 01 de junho de 2017, o presidente Norte-Americano Donald Trump retirou os EUA deste acordo.

Situações como a exposta acima podem piorar o quadro das alterações mundiais sofridas pela natureza por possíveis ações antrópicas. Por isso, é preciso que a sociedade se volte para rever suas ações e a forma como lida com o ambiente, o que requer empenho em adotar novos comportamentos, novas formas de pensar, compartilhar as preocupações e ações e encontrar um modo de vida em que não se chegue ao limite do planeta, investindo esforços em uma sociedade sustentável.

Pode-se considerar o papel da educação ambiental (EA) para unir esforços no sentido de modificar as relações ser humano e ambiente, transformando o modo de vida com vistas a uma sociedade sustentável. A escola em si tem o papel de conscientização da população, no que diz respeito à construção de conhecimentos sobre a EA, e também sobre a formação de cidadãos ambientalmente éticos.

Sendo assim, me interessei pelo tema da EA e por este trabalho ainda mais, tendo em vista que, na minha concepção, iniciar trabalhos locais nas escolas parece uma maneira efetiva de mostrar à população esses problemas ambientais e sociais e iniciar uma conscientização coletiva para que essa geração se preocupe e aja em prol de nosso planeta e sociedade a fim de auxiliar na diminuição dos problemas ambientais e eventual melhora das relações humanas entre si e delas para com o meio ambiente.

³ De acordo com o *site* oficial do Ministério Federal do Meio Ambiente do Brasil, na 21ª Conferência das Partes (COP21) da UNFCCC, em Paris, foi adotado um novo acordo com o objetivo central de fortalecer a resposta global à ameaça da mudança do clima e de reforçar a capacidade dos países para lidar com os impactos decorrentes dessas mudanças. O Acordo de Paris foi aprovado pelos 195 países Parte da UNFCCC para reduzir emissões de gases de efeito estufa (GEE) no contexto do desenvolvimento sustentável. Informação disponível em: <<http://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris>>.

Pelos motivos apresentados, também percebi dificuldade de exercer a profissão de professora como uma profissão autônoma, em que se trabalhe em prol dos alunos e que alguns professores se dedicam mais do que outros neste trabalho, tendo uma atuação diferenciada na escola pública. Pode-se considerar que, apesar de uma crise da profissão docente, muitos se dedicam a esta profissão, porque realizam trabalhos reconhecidos e fazem a diferença na vida dos alunos.

Perceber a presença destes professores que lideravam trabalhos nas escolas e não se deixavam abater pelas adversidades cotidianas e crise profissional parecia tomar sentido com o estudo do tema *teacher leadership*, ou professores líderes. Fiz um curso on-line intitulado *Leaders of learning* (Harvardx, edX courses, plataforma MOOC – Massive Open Online Courses⁴) e, conforme contato da orientadora, adquiri livros, como da profa. Dra. Maria Assunção Flores (Universidade do Minho- Portugal) sobre pesquisas educativas do papel do professor líder no fortalecimento da educação pública. Senti a necessidade de pesquisar o tema liderança docente, amplamente estudado em outros países, para dar início a um entendimento do porque da desvalorização dos professores no Brasil, especialmente de professores que exercem uma liderança nas escolas, fazendo um trabalho significativo e que não são reconhecidos por isso. Entender como se encara o professor líder e caracterizar a liderança no exercício da profissão é buscar formas de apoiar o seu trabalho nas escolas, na rede de ensino, e pensar em formas de melhor exercer a profissão, pensando na qualidade de ensino.

Assim, foi concebida a ideia deste trabalho: aliar os conhecimentos sobre liderança dos professores à possibilidade de sua contribuição para que a escola cumpra seu papel na busca de sociedades sustentáveis.

Reconhecer a liderança docente aparenta ser uma possibilidade política de valorização do trabalho dos professores e de seu papel na escola pública e é nesta perspectiva que este trabalho é desenvolvido

Foi necessário refletir sobre as ideias trabalhadas em textos internacionais (alguns deles em inglês) para pensar e escrever sobre o significado desta liderança no Brasil. O Brasil tem dificuldades específicas quanto à melhoria da educação que requer pensar o papel do professor líder (*teacher leadership*) nas preocupações da educação democrática e de qualidade. O líder não é líder sozinho, isto é, está em uma escola que deve pautar-se pela gestão democrática e preocupações com o engajamento dos alunos e professores em seu cotidiano.

⁴ Em 28/08/2014 a autora deste trabalho concluiu o Curso Online “*Leaders of Learning*”, ministrado pelo professor PhD. Richard Elmore, recebendo um Certificado HONOR CODE destinado à Stefania Rosalen, com os dizeres: *successfully completed and received a passing grade in GSE2x: Leaders of Learning a course of study offered by HarvardX, an online learning initiative of Harvard University through edX*. O código de verificação de sua veracidade é <https://verify.edx.org/cert/417e61ecd93d48ff9797015a23a538fe>.

2. PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO E QUESTÕES DE PESQUISA

Um ponto fundamental é a perspectiva de liderança que se busca, pois a palavra liderança parece associada ao universo empresarial em que ser líder implica em competitividade, em buscar diferenciarse dos demais para ser reconhecido social e profissionalmente, em destacar-se pela capacidade de organizar situações em que exerce o comando e terá subordinados. A expressão “liderança de professores” – ou *teacher leadership*, como tratado em determinados estudos internacionais - não é uma expressão a ser apropriada pela área empresarial, pois há a liderança comunitária, a liderança sindical, a lideranças dos líderes carismáticos (religiosos, artistas, políticos ou outros, cujos exemplos são a tônica dos que levam, com suas ideias, multidões), a liderança dos “influenciadores digitais” e outros grupos, a liderança dos movimentos sociais, entre outras. Também na escola, em sala de aula, observam-se alunos que lideram situações diante dos colegas, algumas das quais até esperadas em trabalhos em grupo.

Como explicitado por Barbara Kellerman, professora da *Harvard Kennedy School*, em seu livro “O fim da liderança” (2012) - a liderança, assim como tudo mais, muda, e nas últimas décadas:

[...] as mudanças nos líderes e liderados resultaram de dois fenômenos em especial: o primeiro, a mudança cultural; o segundo, a tecnológica, avanços na tecnologia de comunicação que levaram a mais informação, maior autoexpressão e conexão expandida (KELLERMAN, 2012, p. 41 - 42).

A educação, na atualidade, tem debatido propostas de melhoria nas escolas, sob diferentes vieses. Um consenso, no entanto, presente em pesquisas desenvolvidas na área da educação parece ser o seguinte: as mudanças na educação passam pelo professor e dependem de conhecer e respeitar seu trabalho. Sem envolver o professor, sem compreender seu trabalho e as necessidades para que se dediquem aos processos de ensinar e aprender, sem valorizar a sua perspectiva e sua aprendizagem da docência, pouco se avança no que se refere à melhoria das escolas.

Este consenso é percebido na leitura de alguns autores da área de pesquisa educacional. As pesquisas que dão “voz ao professor” têm indicado que nem sempre seus saberes, como abordado por Tardif (2014)⁵, são reconhecidos nos debates entre pesquisadores da educação, especialmente quando se trata de propor e viabilizar mudanças nas escolas. Também são parte das pesquisas a valorização da reflexão sobre a ação, realizada pelo professor para aprimorar seu trabalho, conforme proposto por Schön (1983). Reconhecer que existem saberes específicos para a docência e que a reflexão é fundamental para que o professor reelabore sua prática é fundamental para compreender as dificuldades e desafios de ser professor e, como professor, atuar como líder.

A docência vem sendo cada vez mais onerada com objetivos inalcançáveis e desrespeitada pela falta de recursos mínimos para as instituições e profissionais. Maurice Tardif e Claude Lessard (2014, p. 26)⁶ apontam esses problemas e vão além: revelam que a desvalorização da profissão docente pode ter consequências como processos avaliativos sem autonomia, formação profissional deficiente, professores “amarrados” a métodos tradicionais de ensino, sendo essas implicações bastante alarmantes para a profissão.

Levando-se em conta que existe uma crise da profissão docente (NÓVOA et al., 1999, p. 22), parece ser sensato supor que os professores não têm encontrado formas de superar essa crise e ter uma profissão em que sejam valorizados e tenham reconhecimento de seu trabalho. Maurice Tardif (2014, p. 115) já expõe a importância deste trabalho quando afirma que “*na verdade, noções tão vastas quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc, não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente*”. Isto expõe que um dos problemas que levam à crise do professorado em suas diferentes vertentes (pedagógica, didática, ensino-

⁵ Original de 2002.

⁶ Original de 2005.

aprendizagem, entre outras) é a incapacidade de situá-la e relacioná-la com situações concretas do trabalho dos professores.

Flores (2014a) indica existir novas formas de exercício profissional. É possível que se encontrem caminhos trilhados por professores que fazem a diferença entre seus pares, alunos e gestão, e conseguem, em meio a tantas dificuldades, desenvolver um bom trabalho e exercer uma liderança não instituída. Essa liderança, muitas vezes não planejada, tem o intuito de promover uma aprendizagem significativa e criar ambientes participativos dentro de suas unidades escolares.

Neste sentido, reconhecer e valorizar formas de exercício profissional em que os professores tendem a valorizar sua autonomia, exercendo a liderança, e evitando que as escolas se tornem locais burocráticos, hierárquicos e com pouca participação ativa dos envolvidos no processo educativo, torna-se fundamental. Trata-se de observar, na perspectiva dos sujeitos, formas de exercício profissional em que o trabalho docente tem a sua dimensão intelectual, pois nela o professor não é visto como técnico a quem não cabe problematizar, propor e viabilizar propostas. É tornar o trabalho docente um trabalho de profissão atrativa, cujos desafios são enfrentados coletivamente, ainda que um dos envolvidos possa iniciar ou orientar o processo na condição de líder, na qual a aprendizagem dos alunos é parte integrante desta dedicação profissional.

Este recorte do papel do professor enquanto líder para a melhoria das escolas depende da compreensão de seu papel nas escolas. As escolas, para atenderem a sua função social de formação para a cidadania, de ingresso na cultura socialmente valorizada, necessitam de professores comprometidos com a educação e com seus alunos (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). E este compromisso muitas vezes exige que o professor tome para si determinadas responsabilidades perante os alunos, proponha ações na sala de aula e fora dela, debata ideias e busque participar de projetos e reuniões que colaborem com a função social da escola.

Um professor que tome para si estas responsabilidades como parte integrante da profissão docente nem sempre é um profissional presente nas escolas e, quando está, muitas vezes “faz a diferença” em seu cotidiano. Diferentes trabalhos de pesquisa têm encontrado liderança entre os professores, do modo que entendem que ela não está apenas nos que assumem cargos de liderança- diretores escolares, por exemplo, (YORK-BARR; DUKE, 2004; LIEBERMAN; MILLER, 2005; FLORES, 2014b). Pelo entendimento destas leituras, se o docente se propõe, toma a frente, propõe ideias e tenta colocá-las em prática, agregando colegas e contribuindo para a aprendizagem dos alunos, é possível situá-lo como um professor líder. A forma como ele atua e a sua identidade profissional é discutida em diferentes pesquisas internacionais (FLORES; DAY, 2006; FLORES, 2014a), conforme será apresentado adiante no referencial teórico deste trabalho.

Por outro lado, ao ler os trabalhos, surgiram questões quanto a própria natureza da liderança docente: alguém nasce líder? Como contribuir para que os professores tenham este perfil profissional de líder? Como reconhecer os professores que se dedicam à docência a ponto de liderarem situações e serem reconhecidos em seu papel na escola? Quais constrangimentos enfrentam, ao serem professores no sistema público de ensino? Quais oportunidades têm para serem líderes?

Estas questões são para reflexão e não se pretende esgotá-las nem respondê-las no presente estudo, mas entender se professores e gestores consideram que as características do professor como líder podem ser apoiadas e desenvolvidas na escola.

Estudos baseados no professor se preocupam em mostrar que a aprendizagem da docência ocorre ao longo da vida, em um processo construtivo (SIMÃO; CAETANO; FLORES, 2005; FLORES, 2003). A construção da

docência é contínua ao longo da vida e não termina ao final do curso de formação de professores (CHAKUR, 2005; MASSABNI, 2011).

Um professor que tenta a construção de sua liderança pode sofrer constrangimentos ou pode encontrar espaço de atuação. Assim, no presente estudo, parte-se do princípio de que a liderança será construída se houver condições favoráveis, como apoio e reconhecimento de alunos, pais e outros professores e da direção escolar. Pode também ser limitada pelo contexto, devido aos constrangimentos existentes no trabalho do professor, entre eles a falta de apoio e reconhecimento de sua dedicação e comprometimento. É necessário identificar os constrangimentos, coloca-los em discussão para que não só o professor, mas o sistema de ensino encontre formas de manter este profissional atuante. Torna-se um desafio saber como é entendida a liderança docente pelos que atuam na educação, para que se possa imaginar novas formas de encarar a liderança em uma escola participativa, preocupada com a formação dos alunos.

Se a liderança depende de um processo construtivo da docência, ela não é dada pelo meio, pela legitimidade do cargo como diretor ou coordenador pedagógico, nem é inata, pela capacidade “natural” do professor, o que implicaria em aceitar dizer que alguns nascem líderes, outros não.

A escola pública brasileira pauta-se atualmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual expõe que a gestão da escola deve ser organizada democraticamente. Sendo assim, o professor pode ter um papel fundamental nessa gestão, no qual representa sua própria classe e ajuda a “dar voz” aos alunos e comunidade escolar. Esse tipo de gestão implica na participação de todos os envolvidos com a escola nas decisões que regem os próximos passos da mesma, e o professor passa a ser um protagonista nesse cenário. Porém, esse papel não parece ser grato, uma vez que se apresentam ainda mais dificuldades em seu exercício cotidiano do que os professores já vêm enfrentando.

As dificuldades no exercício profissional da docência e em se manter engajado na profissão são grandes, e referem-se, por exemplo, às dificuldades dos professores em lidar com a heterogeneidade dos alunos, a falta de condições materiais para o ensino e com a perda de autonomia profissional, entre outras (JEFFREY, 2006). Não é raro a desistência da profissão, ou manter-se como professor sem dedicar-se à profissão.

Os professores lidam diariamente com situações específicas de sua profissão que exigem a tomada de decisão, em especial quando elas têm que ser tomadas em projetos que envolvem toda a escola ou vários alunos e lidar com a gestão escolar, como costuma ocorrer com os projetos em EA citados.

Os estudos sobre liderança têm mostrado como alguns professores enfrentam tais situações em suas escolas, como conseguem transpor as adversidades surgidas nas relações com os outros professores, formando comunidades de aprendizagem, conseguindo maior envolvimento dos alunos e muitas vezes, transformando a realidade de sua escola.

Mizukami et al (2010) comentam que as comunidades de aprendizagem são locais nos quais os professores conseguem experienciar seu fazer docente, de modo a testar métodos de trabalho individuais e com os pares dentro e fora da escola, para que a partilha de conhecimentos os auxilie na compreensão de ideias e tarefas complexas da docência. Além disso, acrescentam os autores, os professores necessitam contar com o apoio e assessoria dos diretores escolares nessa construção pessoal.

Para construir essas comunidades, o professor deve buscar formas de superar o trabalho isolado em sala de aula e promover situações de troca para aprendizagem do trabalho coletivo. Isso parece ser bastante difícil, tendo em vista a crise da profissão dos professores, pois esse tipo de trabalho exige a valorização do docente, sua autonomia e a concepção do professor e da sociedade sobre sua própria profissão.

Alguns professores parecem possuir um trabalho diferenciado na escola pública, desenvolvendo projetos com seus alunos e influenciando a escola em que atuam de maneira criativa. Estes professores contribuem para liderar situações de superação dos desafios entre seus pares e a comunidade e, em especial, entre seus alunos. Assim, exercem uma liderança, ainda que não reconhecida na hierarquia institucional da escola pública.

Além disso, nas escolas, muitos professores realizam trabalhos que abordam a EA e se destacam por envolverem os alunos em projetos sobre meio ambiente. Eles conseguem apoio de outros professores e da comunidade em projetos como coleta seletiva na escola, horta, plantio de mudas nas matas ciliares, reciclagem de resíduos, entre outros relacionados à EA.

Percebe-se, de modo geral, que existem professores preocupados em tratar, em suas aulas, os problemas ambientais de forma crítica. Pode-se imaginar que estes professores necessitam de algum modo, atuar como líderes para colocarem em prática ideias coerentes com mudanças relacionadas à EA na escola. As escolas, recentemente, tem visto aumentarem as demandas por projetos relacionados à sustentabilidade, até porque os problemas ambientais se agravam na sociedade, como já mencionado previamente. Também têm sido ampliadas as legislações e orientações para inclusão das preocupações ambientais no currículo escolar, trazendo novos desafios ao professor.

Assim, o presente estudo pressupõe que os professores enfrentam dificuldades ao buscar mudanças em suas aulas e na escola para trabalhar EA, diante das quais necessitam buscar caminhos alternativos para efetivá-las. Alguns professores destacam-se por efetivarem mudanças e, assim, justifica-se tentar compreender como atuam e como apoiá-los neste papel.

Para que o compromisso dos professores na construção de sociedades sustentáveis seja alcançado, é urgente professores que se disponham a liderar para que as mudanças na escola se efetivem iniciando pela sala de aula, a fim de buscar uma sociedade social e ambientalmente justa, de acordo como sugere a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A PNEA, em relação aos professores afirma que:

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999, p.03).

Pressupõe-se que a área de EA, para ser efetivada de forma transversal na escola, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do tema Meio Ambiente, precisa ser trabalhada de forma coletiva, com participação de todos, com preocupações ambientais que tenham sentido para a escola e comunidade do entorno e ao mesmo tempo se insira nos currículos e nos projetos político pedagógicos das escolas. Cabe aos professores trabalharem neste sentido.

Parece não ser claro, principalmente entre os profissionais envolvidos com a EA escolar - entre eles gestores que lidam diretamente com professores - o significado de lideranças docentes, nem qual o seu papel para que se efetivem políticas públicas de EA na escola. Uma vez que o professor está subordinado a um sistema de ensino, existem lideranças hierárquicas⁷ que podem ter ideias diferentes de liderança docente. As escolas podem ser instituições em que os constrangimentos ou dificuldades a este papel sejam tão presentes, que os professores desistam de exercer qualquer liderança na instituição, sem as quais as melhorias pouco podem ocorrer.

⁷ Lück (2014) explicita que a gestão escolar é composta por um diretor escolar, diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. Neste trabalho, as pessoas que ocupam cargos na gestão escolar serão denominadas “lideranças hierárquicas” por ocuparem cargos de liderança instituída na escola.

Caracterizar o significado de liderança é um aspecto que permite discutir a autonomia do professor na escola e a possibilidade de avanços de projetos diferenciados de EA dentro e fora da sala de aula, na escola. Busca-se compreender de que modo se constroem, entre os professores, lideranças necessárias aos trabalhos com EA na escola. O intuito é investigar se professores constroem a liderança para conseguirem desenvolver trabalhos de EA nas escolas públicas, uma vez que estes trabalhos em geral requerem o envolvimento dos alunos e a colaboração de colegas.

Parte-se do pressuposto de que há um processo de construção de liderança nos sujeitos que trabalham com EA em âmbito escolar. Nesta construção, o professor necessita exercer sua profissão de forma dedicada, exercendo influência no contexto em que trabalha. Se a liderança for algo construído, pode-se aprender a ser líder, o que requereria investimento na formação de professores e nos cursos que realizam.

Considerando as preocupações expressas neste tópico, este trabalho se baseia nas seguintes questões de pesquisa:

- Quais as perspectivas dos gestores e professores da rede pública de ensino, envolvidos com Educação Ambiental escolar, em relação à liderança docente?
- Quais condições interferem no exercício da liderança em Educação Ambiental nas escolas?

3. OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivos:

- Caracterizar a liderança dos professores na perspectiva de gestores envolvidos com a educação ambiental escolar, no Brasil, e de professores por eles indicados como aqueles que exercem a liderança em educação ambiental nas escolas;
- Identificar as condições que interferem no exercício da liderança dos professores em educação ambiental no sistema público de ensino, considerando uma liderança assentada na gestão democrática, bem como os apoios e as oportunidades de sua construção pessoal;
- Analisar as condições que podem apoiar o exercício de lideranças docentes, visando um trabalho comprometido com as mudanças para uma sociedade sustentável junto aos alunos.

Para entender com maior profundidade o trabalho dos professores - referido como “trabalho docente” - e refletir de que forma os conhecimentos sobre a especificidades deste trabalho podem auxiliar a construção de lideranças docentes em educação ambiental, reunimos as leituras realizadas em um referencial teórico, apresentado a seguir.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Trabalho docente

Neste capítulo trataremos do trabalho dos professores na escola, que é conhecido como a categoria do “trabalho docente” nos estudos educacionais (OLIVEIRA, 2010). Abordaremos alguns autores para melhor compreender esta categoria de investigação para depois entender como a liderança pode ser relacionada a este trabalho.

Dalila Andrade Oliveira possui diversas publicações (OLIVEIRA, 2004, 2005, 2007, 2012; NORONHA; ASSUNÇÃO; DUARTE et al, 2008) na temática do trabalho docente. Em uma dessas publicações, intitulada “Trabalho Docente”, feita para o dicionário *online* do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO)⁸ da Universidade Federal de Minas Gerais, a autora refere-se ao trabalho docente como sendo:

[...] uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe (OLIVEIRA, 2017, s.p.).

Trata-se, assim, de uma categoria de pesquisa que visa dar enfoque à atuação do professor em qualquer instituição educacional, tentando conceber como são estabelecidas as relações deste com os alunos, os pares, o conhecimento e tentando elucidar como se dá a atuação docente diária na profissão. A autora ainda afirma que o trabalho docente compreende também atenção e cuidado, além das atividades que são inerentes à educação e, portanto, não é somente um processo formal ou que se remeta apenas a sala de aula.

Sobre o assunto trabalho docente, as autoras Adriana Duarte e Maria Helena Augusto, professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em seu artigo “Trabalho docente: Configurações atuais e concepções” (2007), analisaram como os trabalhos de um eixo de artigos aprovados no VI Seminário da Rede Latino Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (Rede ESTRADO) ocorrido em novembro de 2006, concebiam o tema “trabalho docente”. As autoras comentam que:

O trabalho docente é tratado nesses textos como aquele que se refere ao processo de ensino/aprendizagem na regência de classe, englobando ainda as atividades realizadas com os demais trabalhadores da escola, pais e comunidades. As condições de trabalho, a autonomia e as avaliações são citadas como importantes intervenientes e, portanto, integrantes do processo, [sic] de trabalho docente (DUARTE; AUGUSTO, 2007, p.08).

As autoras (DUARTE; AUGUSTO, 2007) fazem uma revisão da concepção de trabalho docente nos trabalhos do evento e descrevem justamente este trabalho como sendo referente às atividades de ensino/aprendizagem na própria sala de aula e também ao trabalho realizado com os pares, expondo alguns aspectos recorrentes em estudos desta temática que vêm sendo apontados como tendências, sendo estes: intensificação e

⁸ De acordo com o *site*, o grupo GESTRADO foi criado em 2002 e hoje reúne professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de pesquisadores de outras instituições (CEFET-MG, SEE-MG, SMED-BH, UEMG, UFES, UFPel) e alunos de graduação e pós-graduação. O grupo tem por objetivo central analisar as políticas educacionais em ação – a gestão educacional e o trabalho docente – em suas diferentes dimensões. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/>>. Acesso em 07/09/2018 às 08:52h.

precarização do trabalho; exigência de trabalho coletivo; reforço à ideia de envolvimento da comunidade escolar nas atividades e decisões da escola e as avaliações e políticas educacionais centralizadas em Ministérios, Secretarias, Gerências e outros órgãos decisórios. Todos estes aspectos citados podem auxiliar ou dificultar o trabalho docente, dependendo de como forem vivenciados.

Já o autor Maurice Tardif, renomado professor da Universidade de Montreal, no Canadá, possui diversas publicações e livros sobre o tema “Trabalho docente” e também traz contribuições sobre os intervenientes do trabalho dos professores. Conjuntamente com Claude Lessard, também professor da Universidade de Montreal e Presidente do Conselho Superior de Educação de Quebec, escreveram o livro intitulado “O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas” (2014), no qual descrevem o trabalho docente como sendo o:

[...] agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre a capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 49).

Os autores (TARDIF; LESSARD, 2014) também mencionam, no mesmo contexto, que a escola é uma construção social contingente com diversos atores com interesses próprios, mas que atuam em colaboração numa mesma organização. Sendo assim, o trabalho docente no ambiente escolar parece ser um trabalho interativo no qual o cuidado e a dedicação se dão graças ao “objeto” exigir tais olhares, por se tratar de um ser humano, assim como o trabalhador docente. Como este trabalho é uma atividade que envolve o contato social entre indivíduos, as relações estabelecidas entre estes parecem afetar também a gênese dessa profissão.

É importante destacar a modificação social que o trabalho sofre quando o trabalhador lida com o “*objeto humano*” (TARDIF; LESSARD, 2014). Na concepção de trabalho docente, na qual o objeto de trabalho é também um ser humano, tem-se a configuração das interações entre os sujeitos com a mobilização de diferentes tecnologias, modalidades e conhecimentos, nos quais ambas as partes envolvidas parecem sair modificadas após esse trabalho. Tardif e Lessard (2014, p. 17), ainda complementam afirmando que “*longe de ser uma ocupação secundária ou periférica [...], o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho*”.

Portanto, a partir das definições apresentadas, pode-se perceber uma concepção sobre o trabalho docente como um fazer específico de professores que vai além da sala de aula e é fundamentado na relação social, sendo uma profissão de relações, o que põe em questão a visão da docência como alguém que tem uma profissão centrada no conteúdo a ensinar, expondo *como* esses agentes realizam seu trabalho e *quais* relações eles estabelecem para que esse trabalho ocorra de maneira satisfatória para todos os envolvidos.

Não podemos deixar de lembrar que, apesar de numa visão simplista a tarefa da docência parecer fácil, na verdade ela é complexa, pois sua realização dentro e fora da sala de aula envolve diversas habilidades e competências do professor, entre elas planejar aulas, preparar e realizar atividades, preparar e realizar avaliações, se relacionar com os pares, com os pais dos alunos, com os superiores, com a comunidade escolar, entender o sistema no qual a classe docente se insere e seus pormenores. Segundo Tardif e Lessard (2014) o trabalho docente é um trabalho no qual:

- A personalidade do professor torna-se uma parte integrante da interação e é absorvida pelo trabalho.
- Esse fenômeno define a docência como um trabalho investido ou vivido, um trabalho emocional e intelectual; a personalidade do trabalhador torna-se uma tecnologia do processo interativo do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 279-280).

É preciso evidenciar, porém, que a construção do que se concebe como trabalho docente vem se alterando com o passar do tempo. A professora Gisela do Carmo Lourencetti, docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - do Centro Universitário Moura Lacerda em Ribeirão Preto/SP, escreve na área de trabalho docente, políticas educacionais entre outras. A autora possui trabalhos (DIAS-DA-SILVA; LOURENCETTI; RACHED, 1995) que remetem ao processo de intensificação do trabalho docente, uma situação apresentada, por exemplo, em seu artigo “O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários”, de 2006. A autora elucida, inicialmente, que as mudanças que ocorrem com o trabalho docente estão relacionadas com o contexto social e políticos vividos durante a profissão.

Além disso, a mesma autora (LOURENCETTI, 2006) comenta que com a internacionalização da informação, com a mudança na organização familiar e democratização da escola e do ensino básico como um espaço para/de todos, o professor vem se transformando, modificando a imagem do clássico professor do ensino secundário do passado. Ela comenta qual é essa imagem clássica, implicitamente a de uma pessoa pertencente às classes mais abastadas da população, quando explicita que além de uma “revolução” nas formas de transmissão de conhecimentos:

[...] o Brasil vive também o impacto da democratização da escola e do ensino básico. A escola pública, agora “de massas”, passou a atender alunos de periferia, de regiões pauperizadas, e que, com frequência, não vêm na escola um lugar atraente nem uma possibilidade de ascensão social. E os professores nesse contexto também são diferentes do clássico professor secundário do passado: a maioria deles, principalmente os da rede pública, também pertence às camadas populares (LOURENCETTI, 2006, p. 01 – grifo nosso).

Lourencetti (2006) ainda expõe que os professores vêm sofrendo uma intensificação de seu trabalho nas escolas, o que pode acarretar na perda da especificidade de seu cargo. Michael Apple (1995) citado pela autora, aponta que a intensificação do trabalho docente decorre da contradição de se exigir uma formação atualizada e com diversas habilidades antes não exigidas aos professores, e o pouco tempo para que essas habilidades e atualização possam ser efetivadas. Ambos os problemas, comenta a autora (LOURENCETTI, 2006), somados aos baixos salários e desilusão em relação à profissão de professor, podem configurar como sinais de uma crise da profissão docente, como indicado por Nóvoa e colaboradores (1999, p. 22).

António Nóvoa, professor catedrático da Universidade de Lisboa, é um autor renomado nas pesquisas na área da educação e profissão docente. Em seu livro “Profissão Professor” (1999) aponta, juntamente com seus colaboradores, que a crise da profissão docente vinha se configurando no cenário mundial desde longos anos, perdurando inclusive até o ano da publicação deste seu livro, no ano de 1999, e que parece vigorar até hoje. Como consequências da crise para os próprios afetados (professores), o autor elenca:

[...] desmotivação pessoal e altos índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos-álibi* de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. (NÓVOA et al., 1999, p. 22 - grifo nosso).

Os autores nos mostram que existem problemas, como a desmotivação pessoal e os índices de absentismo dos docentes, que, no cotidiano das escolas, podem refletir em sua prática docente dentro e fora de sala de aula. Frente a esse cenário, entendemos que o professor provavelmente teria dificuldades em se engajar em novos projetos, especialmente no que tange a EA, visto que geralmente são projetos que podem mobilizar pessoal e recursos e exigem, em muitos casos, um enfrentamento de entraves escolares e de gestão extraescolar.

Como os próprios autores (NÓVOA et al., 1999) complementam, a crise da profissão docente acaba configurando uma auto depreciação e desconfiança em relação às competências e trabalho dos professores. Assim sendo, o trabalho docente pode ser prejudicado por essa situação, o que poderia gerar um descrédito em relação aos professores e seus conhecimentos.

Tendo em vista a intensificação do trabalho docente, suas dificuldades e a crise que a profissão docente parece estar enfrentando, o professor que quiser transpor todos esses problemas, parece ter que ir em contracorrente aos mesmos. Possivelmente o professor necessitasse superar uma inércia em que poderia se encontrar, causada por uma crise a qual ele pode não ser o responsável ou único responsável, de forma a realizar trabalhos de EA realmente significativos para a comunidade em que se encontra. Vários movimentos contra esses problemas são postos em prática e estudados com certa frequência.

Denise Vaillant (2006), catedrática da Universidade ORT do Uruguai, em seu artigo intitulado “*Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica*” comenta que sua revisão de literatura em âmbito internacional têm mostrado que expectativas e desafios nas sociedades e economias situam a educação como centro do debate e os professores como atores chave. A autora ainda continua:

Neste cenário, os líderes educacionais enfrentam o desafio constante de dispor de um número suficiente de professores que sejam competentes, que permaneçam motivados e que tenham condições de trabalho adequadas durante toda sua carreira profissional (VAILLANT, 2006, p. 121 - tradução livre).⁹

A autora expõe uma visão presente em sua revisão das literaturas internacionais que, à luz da interpretação, parece colocar a responsabilidade sobre professores e educação como centro dos debates de expectativas e desafios da sociedade e economia. A autora (VAILLANT, 2006) também comenta que a formação, a motivação e as condições de trabalho na carreira dos professores são desafios que os líderes educacionais têm enfrentado e cujo debate se desenvolve também quanto às políticas educacionais.

Vaillant (2006) menciona que a superação da situação pela qual a educação tem passado no que diz respeito à carreira dos professores e a modificação do imaginário coletivo sobre a profissão docente, pode ser atingida através do aumento da confiança dos professores em si mesmos e também pela melhora nas condições de trabalho docente e exigência de que os docentes se responsabilizem por seus resultados.

No contexto da discussão da crise, os autores Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), expressam os possíveis problemas que o professorado enfrenta em se tratando das mudanças sofridas pela profissão nos últimos anos:

[...] temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade [...]. Esses processos de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas para a organização do sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 101 - grifo nosso).

Além da intensificação do trabalho docente, os autores se referem às modificações do trabalho docente que afetam a autonomia do professorado.

As mudanças recentes tem sido decisivas para os rumos da estruturação do trabalho docente. Tais reestruturações poderiam vir dos estudos sobre o trabalho docente, a profissão e a autonomia docentes.

⁹ En este escenario, los responsables educativos enfrentan el reto constante de disponer de un número suficiente de maestros que sean competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional (VAILLANT, 2006, p.121 - trecho original).

Sobre a perspectiva de controle dos professores sobre seu próprio trabalho, Massabni (2015) comenta que:

As formas pelas quais este profissional [o professor] regula a sua própria prática podem incluir o estabelecimento de prioridades ao traçar objetivos em seu planejamento, a escolha de tarefas pelas quais espera orientar a aprendizagem de seus alunos, as decisões sobre o ensino e a forma de realizar a relação teoria e prática em sala de aula, os julgamentos de situações concretas considerando a diversidade do alunado, a relação com os pares no enfrentamento conjunto dos desafios educativos, entre outras (MASSABNI, 2015, p. 162 – grifo nosso).

Então a autora relaciona a prática de sala de aula à autonomia, por exemplo, ao lembrar que todas as formas de atuar do docente permitem a ele regular o trabalho na especificidade da sala de aula e da escola em que atua, pois estabelecem prioridades, escolhem tarefas, entre outras.

Este controle que o professor tenha sobre seu próprio trabalho pedagógico, alinhado a uma liderança construída pelo mesmo ao longo de sua profissão, parecem ser ideais para a formação de comunidades de aprendizagem nas escolas, desde que estas instituições estejam receptivas à transformação nas estruturas que moldam o ensino atualmente.

Os autores José Gimeno Sacristán e Ángel I. Pérez Gómez, ambos bastante conhecidos por seus trabalhos na área educacional e professores renomados de universidades da Espanha (Valência e Málaga, respectivamente), comentam em seu livro “Compreender e transformar o ensino” (1998) a importância da autonomia e controle do professor sobre sua prática pedagógica. Os autores elucidam que o professor é um planejador de sua própria prática, e não um mero executor de programas realizados por outrem. Assim, *“um baixo nível de dedicação a uma atividade previsora e reflexiva como é o planejar significará atividade profissional pouco autônoma ou alto nível de dependência”* (p. 201).

Esta perspectiva de trabalho docente valoriza a atividade previsora e reflexiva dos professores. A reflexão docente sobre sua ação profissional pode:

A experiência do docente é espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. [...] Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (GHEDIN, 2012, p. 155).

Essa possibilidade de reflexão leva o professor a ter um papel ativo nos rumos de seu trabalho, favorecendo o desenvolvimento de sua liderança:

[...] envolver o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Portanto, a sua reflexão sobre a ação pode levar o professor a assumir papéis de liderança nas reformas escolares e essa liderança depende das relações sociais na escola com os alunos e outros professores.

Essa concepção de que novas mudanças estão a surgir no que diz respeito aos debates sobre o trabalho docente, também aparece no artigo “Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões” (2015) da autora Marli André. Neste recente trabalho, André relata a existência de políticas de valorização do professor, como a bonificação e premiações por desempenho. Porém, observa que estas políticas geralmente remetem a uma compensação individual. A autora preconiza que “seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar” (p. 227), e completa afirmando que, além da criação desses incentivos coletivos, também deveriam ser melhorados os sistemas

de monitoramento, para que pudessem avaliar propostas que estivessem funcionando bem e auxiliar na correção daquelas que não estivessem.

Sabe-se que a história da educação no Brasil, e consequentemente do trabalho docente, passaram por muitas mudanças sociais e no ato pedagógico, desde seu início, com os jesuítas (SAVIANI, 2008), até a atualidade, como apontado por Lauro Carlos Wittmann, em seu artigo “Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor” de 2008:

A educação, como prática social ou intervenção no processo de formação histórica das pessoas, vem passando por uma metamorfose significativa ou revolucionária. Vivemos um momento crítico e privilegiado de mudanças radicais. Não se trata de melhorar ou reformar o que existe. Trata-se de um processo de transformação que exige recriar, reinventar nossas práticas. O fundante decisivo desta situação é a mudança das regras das relações que vêm se engendrando na sociedade e no ato pedagógico. As relações pedagógicas são da mesma tessitura das relações sociais (WITTMANN, 2008, p. 89 - grifos nossos).

Wittmann (2008) mostra que a educação, como um ato social, pode ser influenciada e passar por mudanças que se iniciaram em outros segmentos da sociedade, mas que por final influenciam as relações sociais escolares e acabam por modificá-las também. O autor ainda vai adiante, quando discute a questão da autonomia e democratização escolar:

A ampliação da autonomia da escola e a democratização de sua gestão constituem, hoje, exigências histórico-educativas. A autonomia e a democratização da gestão da escola são demandadas pelos avanços teórico-práticos da educação e de sua administração. Os educadores estão reencontrando e reconstruindo o sentido e o prazer de educar. Uma nova educação está sendo construída no interior das escolas, e ressignificando o ato pedagógico-educativo. [...]. Ao mesmo tempo, há avanços teóricos e práticos na área da administração educacional, entendida no sentido amplo, compreendendo a política, o planejamento, a gestão e a avaliação da educação (WITTMANN, 2008, p. 90 - grifo nosso).

Com as mudanças nas relações sociais hoje visíveis, que parecem transparecer uma exigência social pela democracia em diferentes espaços, uma maior autonomia dos sujeitos sociais, uma exigência de a escola ser um espaço para todos e por todos, também parece surgir uma demanda em relação aos espaços escolares e as normas que os regem. A democratização da gestão educacional e a autonomia na educação parecem ser dois aspectos que vêm sendo abordados em trabalhos e podem iniciar um movimento de contracorrente aos problemas enfrentados pelos docentes em seu trabalho cotidiano.

Outra possível maneira de iniciar um movimento neste sentido contrário aos problemas enfrentados pelos docentes em seu trabalho cotidiano e que corroboraria a luta pelas mudanças na configuração desse trabalho de modo que ele possibilitaria a criação de trabalhos mais coletivos, em comunidades de aprendizagem, parece ser a construção de lideranças docentes nas escolas.

Ana Maria Forte, professora requisitada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Portugal, conjuntamente com a professora associada com agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, Maria Assunção Flores, desenvolveram o artigo “Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola” (2013) no qual abordam essas novas configurações no trabalho docente de modo coletivo, e mais, colaborativo. As autoras comentam que “o trabalho conjunto implica e cria interdependências mais fortes entre os professores e uma responsabilidade partilhada ao nível da prática.” (FORTE; FLORES, 2013, p. 904). Sendo assim, o trabalho coletivo dos professores que visa a melhoria da educação de modo geral parece ser impulsionado quando essas interdependências e responsabilidades são criadas. Um dos possíveis caminhos para se

criar essas situações na escola parece ser a construção, no corpo docente como um todo, de lideranças individuais (posteriormente, coletivas) que poderiam possibilitar mudanças para um coletivo mais unido e democrático.

Forte e Flores (2013) ainda apontam, em seus resultados, que:

[...] é premente reajustar as estruturas existentes de modo a promover nas escolas momentos, espaços e culturas colaborativas com vista a um desenvolvimento profissional mais efetivo e eficaz e à melhoria da escola. Para isso, aponta-se a necessidade de criar e manter condições, espaços e tempos no horário dos docentes, valorizando-os e reconhecendo-os, não para tratar de questões burocráticas e/ou de caráter mais técnico, mas como um espaço de aprendizagem e de colaboração na escola. [...] A formação em contexto de trabalho constitui, desse modo, uma estratégia importante no sentido de ultrapassar o isolamento dos professores e de desafiar a cultura profissional existente (FORTE; FLORES, 2013, p. 917 - grifo nosso).

Neste sentido, possibilitar trabalhos coletivos entre os professores nas escolas parece um caminho a ser seguido, tendo em vista as relações apontadas entre o desenvolvimento profissional de modo coletivo e a maior eficiência do corpo docente na escola. Além disso, as autoras mostram necessidades alarmantes nas escolas, entre elas as de valorização dos professores e da criação com a possibilidade de se manterem condições interessantes de trabalho.

A construção de lideranças docentes parece ser uma possibilidade de melhora na qualidade do ensino-aprendizagem, visto que a melhora significativa provavelmente envolveria outras mudanças na educação e além dela, dos próprios professores, da administração escolar e da sociedade como um todo.

4.2 Os professores como agentes de mudança e a liderança docente

4.2.1 Estudos internacionais

O termo liderança possuía, na língua portuguesa, a definição de "arte de comando", no qual as qualidades de quem comanda subjugam o processo do comando em si. Em Portugal, só a partir do século XIX é que a expressão "arte de comando" foi substituída pela palavra "liderança" (SANTOS, 2007). Durante centenas de anos, a liderança tem sido entendida como parte da personalidade do indivíduo líder, algo que foi herdado, inerente da sua genética, uma característica inapreensível. Porém essa definição tem sido deixada de lado, uma vez que a liderança parece derivar de contextos e atitudes, situações que envolvem a moral e ética e, sendo assim, podem ser ensinadas e aprendidas pelo indivíduo em seu contexto social (BENTO; RIBEIRO, 2013).

A liderança não será abordada na perspectiva de competitividade e do poder de uma pessoa em influenciar as demais. Este trabalho se dedica a tentar contribuir para encontrar caminhos para outro modo de liderança do professor na escola, considerando as leituras do referencial teórico sobre características dos professores líderes e as mudanças e melhorias nas escolas públicas em que atuam, como apresentaremos adiante. Assim, a perspectiva deste trabalho foi elaborada a partir de leituras e reflexões e os argumentos para sustenta-la são discutidos neste item do relatório.

Como uma área interdisciplinar, a discussão acerca do tema parece poder permear também os estudos da educação, visto que a liderança dos professores aparenta ter sido promovida de modo crescente nas últimas décadas tanto nos EUA quanto no Reino Unido, sendo considerada crucial para a reforma educacional (FROST, 2012).

Nos anos de 1980, esta reforma trouxe enfoque para estudos no tema da liderança educacional, mais especificamente da liderança dos professores (FROST, 2011). O conceito de liderança dos professores sugere, correta e importantemente, que os docentes possuem um papel central nas operações escolares e nas funções de

ensino-aprendizagem (YORK-BARR, DUKE, 2004). Grupos que trabalham com o tema em outros países, como Reino Unido, apoiam suas descobertas em projetos inovadores da prática, como o *International Teacher Leadership project* (ITL), projeto comandado pelo professor David Frost, da Universidade de Cambridge e pesquisadores da *HertsCam Network*.

A base teórica fundamentada na liderança escolar, e como consequência, na liderança dos professores mostra que, além de as pesquisas elucidarem sobre temas como prática docente dos professores líderes, também se prolongam em tratar de profissionalismo, identidade profissional (FLORES, DAY, 2006) e autoridade moral docente.

Em um mundo onde as mudanças ocorrem em alta velocidade, também seria esperado que as escolas acompanhassem essas mudanças, porém, como ilustra Frost (2010) as escolas possuem certa tendência a minimizar o papel dos professores a transmissores de “pacotes de conhecimento”, visão esta que parece não ter se alterado na mesma velocidade das mudanças. Isto realmente acontece em algumas instituições escolares, porém elas parecem não corresponder aos propósitos educacionais desse mundo em mudança. O próprio conceito de liderança está em um momento de transição (LAMBERT et al, 2002, p.61).

Para que se entenda o conceito de professores líderes, Frost (2010) elaborou um quadro para resumir as características desses professores nas escolas, ilustradas a seguir:

Professores Líderes	
Professores, com ou sem posição de responsabilidade, que:	
•	Tomam a iniciativa para melhorar a prática
•	Agem estrategicamente com colegas para garantir mudanças
•	Recolhem e utilizam evidências em processos colaborativos
•	Contribuem para a criação e disseminação de conhecimento profissional

Quadro 1: Definição de professores líderes, segundo Frost (2010) (tradução livre).

Embora a liderança venha sendo base de diversos estudos no cenário mundial se vê uma preocupação constante com o líder hierárquico, o líder que está no poder por ter o poder legitimado pelo cargo que ocupa. Quando se trata de escolas, esse líder é o diretor. Diversos são os estudos da liderança escolar cujo enfoque principal é o trabalho dos diretores como líderes (FULLAN, 2002; LEITHWOOD, JANTZI, 1997; MARKS, PRINTY, 2003; YOUNGS, KING, 2002), porém mais recentes (HARRIS, MUIJS, 2002; MUIJS, HARRIS, 2003; FROST, HARRIS, 2003) são os estudos que tratam da liderança dos docentes. Além disso, a maioria dos autores que tratam do tema não se mostra interessado em articular uma definição cabível ao termo e contribuir para o entendimento desse assunto (ROST, 1997).

Sanches (2007) afirma que a ideia de liderança na escola necessita ser fortalecida, tendo em vista que a conceptualização de professores líderes ainda se bifurca, resultando em um polo com professores numa visão administrativa de extensão do “verdadeiro líder escolar”, que seria o diretor; e o outro polo com professores que tem um conjunto de atividades atribuídas pontualmente, porém menos centralizadas em um indivíduo. Nesse último caso, os professores podem trabalhar em grupos ou equipes, porém a visão de hierarquização da liderança ainda é mantida.

De acordo com Elmore (1990) citado por York-Barr e Duke (2004), a reforma educacional configurou três modelos de educação: técnica, profissional e focada no cliente, sendo que destes, o modelo profissional é o que mais empodera os professores como agentes de modificação da educação. De acordo com este modelo, os docentes têm

reconhecidas suas realidades diárias (variedade, ambiguidade e incertezas) e suas habilidades e conhecimentos tácitos são necessários para informar e liderar melhorias.

Frost (2012) afirma que em 2011, um relatório com o resultado da discussão de um consórcio de autoridades estatais, universidades e organizações de professores foi publicado nos Estados Unidos (EUA), e trazia conjuntos de “normas-modelo” para professores líderes, tendo sido considerado um grande avanço para as pesquisas na área. As normas propostas foram organizadas em sete domínios da competência dos professores líderes e seus resumos foram tabelados abaixo, para que se clarifiquem as descobertas feitas durante essa discussão:

1) Fomentar uma cultura de colaboração para dar suporte ao desenvolvimento do educador e aprendizagem dos alunos;
2) Acessar e usar pesquisas para melhorar a prática docente e o aprendizado dos alunos;
3) Promover aprendizagem profissional para contínua melhora;
4) Facilitar melhoras na instrução e aprendizagem dos alunos;
5) Promover o uso de avaliações e dados para melhoramento da escola e do bairro;
6) Melhorar a divulgação e colaboração com as famílias e comunidade;
7) Defender o aprendizado do aluno e a profissão.

Quadro 2: Normas-modelo para professores líderes, adaptado de Frost (2012) (tradução livre).

Faz-se claro que a tarefa do professor líder não é apenas uma única, visto que suas especialidades devem ir além da capacidade de modificação de sua prática. De acordo com a tabela acima, o professor líder tem diversos papéis fundamentais que envolvem tanto seu próprio desenvolvimento profissional, quanto o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Também é preciso aclarar que estes não são somente papéis dos professores considerados líderes; os professores que não exercem um papel de liderança na escola também possuem funções específicas da alçada do professorado. Independentemente disso, ele é o detentor do conhecimento específico de sua área e, de acordo com Paulu e Winters (1998) citados por York-Barr e Duke (2004), são os indicados para tratar sobre a reforma do ensino, tendo em vista que são eles os profissionais que conhecem a gestão de sala de aula e o suporte necessário para realizar um trabalho significativo.

York-Barr e Duke (2004) ainda afirmam que:

A perícia dos professores está na base do aumento da qualidade dos mesmos e avanços no ensino e aprendizagem. Esta perícia torna-se mais amplamente disponível quando professores bem-sucedidos servem de modelo de práticas pedagógicas eficazes, incentivam a partilha das melhores práticas, orientam novos professores e colaboraram com colegas de ensino (YORK-BARR; DUKE, 2004, p. 258 - tradução livre).¹⁰

York-Barr e Duke (2004) complementam o parágrafo supracitado ponderando que através das diversas interações destacadas os professores eliminam o problema do isolamento dos demais e auxiliam na construção de um ambiente de trabalho mais profissional.

O papel da liderança entre os professores parece ser um auxílio na transformação das escolas em comunidades de aprendizagem (HARRIS, MUIJS, 2002). O estudo de Mizukami e colaboradores (2010) também indica que os professores podem trabalhar em comunidades de aprendizagem, sob uma perspectiva cognitivista do processo, no qual eles descrevem e objetivem para o grupo suas experiências de sala de aula para que possam explorar e empreender exame crítico e reflexivo de suas práticas de ensino e práticas de ensino de seus pares.

¹⁰ *Teacher expertise is at the foundation of increasing teacher quality and advancements in teaching and learning. This expertise becomes more widely available when accomplished teachers model effective instructional practices, encourage sharing of best practices, mentor new teachers, and collaborate with teaching colleagues* (YORK-BARR; DUKE, 2004, p. 258- trecho original).

Nas comunidades profissionais, os professores podem atuar de forma dinâmica e inovadora para discutir conflitos de forma coerente e com responsabilidade mútua entre os membros dessa comunidade. Esta possibilidade de trabalho coletivo torna-se importante quando se considera que as escolas são instituições nas quais o trabalho se estrutura em relações e organização de modo que o conhecimento seja apropriado pelas novas gerações (TARDIF; LESSARD, 2014).

De acordo com York-Barr e Duke (2004):

As concepções do professor líder [...] iluminam o uso do conhecimento dos professores sobre ensino aprendizagem para aprimorar a cultura e instrução nas escolas e assim melhorar o aprendizado dos alunos. Tal visão da liderança entre professores envolve conduzir mediante colegas com o foco na prática de instruir, bem como trabalhar a nível organizacional para aliar recursos pessoais, inspecionais e materiais para aperfeiçoar o ensino aprendizagem (YORK-BARR; DUKE, 2004, p. 260 – tradução livre).¹¹

Ser líder ou ter uma liderança é um processo desafiador (YORK-BARR; DUKE, 2004), ele envolve a construção do sujeito que se torna líder pelas características que foi construindo ao longo da vida, das histórias pessoais, possivelmente incluindo crenças, valores, modos de pensar próprios cujo princípio agregador de ideias e sensibilidade para mobilização em torno das ideias os diferencia. Entretanto, essa liderança pode ser construída de diversas formas: pode, por exemplo, ser mais autoritária e hierárquica, como indicada por Barker (1997), o qual expõe que o paradigma feudal da liderança, ou seja, o paradigma do “homem-no-topo”, ainda tem sido aplicado nos dias de hoje, sendo que condiz com locais cuja hierarquia seja amplamente validada, como centros militares; ou pode também a liderança ser construída de forma mais autônoma e horizontal (SANCHES, 2007).

No levantamento bibliográfico realizado para a elaboração deste trabalho, encontrou-se um artigo (BENDELL; LITTLE, 2015) no qual os autores entendem que a liderança dos professores é construída. Segundo Bendell e Little (2015):

A verdade sobre líderes e liderança não é nada além de processos de construção social, e refletem nossos próprios discursos e preocupações de qualquer tempo. Por virtude da natureza, fruto de circunstâncias, algumas pessoas são mais adequadas para certas atividades que outras, porém, a rotulagem de tais ações como liderança e pessoas como líderes depende do que estamos querendo dizer com tais termos e escolhendo reconhecer e ignorar em qualquer situação (BENDELL; LITTLE, 2015, p. 3 – grifo nosso, tradução livre).¹²

Na passagem acima, vê-se que a construção da liderança é resultado de um processo social no qual o líder é reconhecido como tal a partir da aceitação da situação por parte das pessoas diretamente afetadas por ele. Ou seja, a liderança só será validada quando aceita pela comunidade na qual estes supostos líderes estão inseridos.

Nesta construção, as relações estabelecidas pelos professores, tanto com seus alunos, quanto com seus pares, gestores e comunidade, podem ser de forma autoritária ou direcionada à autonomia. Ser um professor líder, para Harris e Muijs (2002) significa afastar-se do controle hierárquico e dar espaço a uma liderança na qual a autoridade é dispersa dentro da comunidade de ensino. Quando o professor possui uma liderança distribuída pela

¹¹ The conceptions of teacher leadership highlight the use of teacher's expertise about teaching and learning to improve the culture and instructions in schools such that student learning is enhanced. Such a view of teacher leadership involves leading among colleagues with a focus in instructional practice. As well as working at the organizational level to align personnel, fiscal, and material resources to improve teaching and learning (YORK-BARR; DUKE, 2004, p. 260- trecho original).

¹² The truth about leaders and leadership are not things to be discovered, but processes of social construction, and reflect our own discourses and preoccupations at any given time. By virtue of nature, nurture or circumstance, some people are better suited to certain activities than others, but the labelling of such actions as leadership and such people as leaders is dependent on what we are choosing to mean by such terms and choosing to recognise and ignore in any situation (BENDELL; LITTLE, s.p., 2015 – trecho original).

comunidade escolar e ainda possui autonomia, os resultados dos alunos tendem a serem melhores (HARRIS, MUIJS, 2002; LEITHWOOD, JANTZI, 2008).

Este trabalho se ancora no princípio de uma escola reflexiva e emancipatória, discutida por Alarcão (2001) e Brzezinski (2001). A escola tida como reflexiva e emancipatória é baseada numa ideia de escola democrática porque “[...] produz uma cultura interna própria, constrói conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua de seus profissionais [...]” (BRZEZINSKI, 2001, p.68), pautando-se na partilha da construção do conhecimento e autonomia para o seu trabalho de crítica e inovação. Pensa-se numa liderança docente que se desenvolva e participe desse contexto reflexivo e emancipatório.

Alguns autores (SANCHES, 2007; ANTUNES, SILVA, 2015) entendem que possivelmente há pouco reconhecimento profissional e social do impacto dos professores líderes. Estes são professores que constroem uma prática docente diferenciada resultando em um trabalho bem sucedido. Essa falta de reconhecimento provavelmente se deve a fatores como o enfoque hierárquico tradicionalmente empregado, com os líderes sendo reconhecidamente apenas os gestores da educação (diretores e coordenadores pedagógicos) (ANTUNES; SILVA, 2015; MULFORD et al., 2007; LEITHWOOD; JANTZI, 2008).

É necessário que se apresente o fato de haverem essas possíveis múltiplas definições e consequentemente características para liderança docente. Como descrito acima, algumas definições assumem os professores coordenadores, ou seja, que já ocupam um cargo de liderança, como aqueles que são os líderes (FROST, HARRIS, 2003); outros assumem que professores líderes são aqueles que passam a auxiliar na gestão escolar ou ainda, que passam a cumprir os papéis dos gestores escolares (HARRIS, MUIJS, 2002).

A literatura sobre lideranças, nos últimos anos, tem se proliferado de modo a oferecer subsídios para reais mudanças nas escolas. Duas teorias, segundo Silva (2007), têm sido mais abordadas do que as demais e são as teorias das lideranças transacional e transformacional, propostas por Burns (1978). Para a teoria transacional, segundo Bass (1997), o líder tem o papel de assinalar os objetivos e propor recompensas, como maiores salários, a seus seguidores se estes atingirem os objetivos propostos. Caso contrário, o líder pode penaliza-los por não terem sido capazes de atingir aquilo que foi proposto inicialmente. Essa visão de transação para atingir os objetivos caracteriza a liderança efêtiva.

Já na liderança transformacional, segundo o mesmo autor (BASS, 1997) é aquela em que o líder auxilia os seguidores a olharem além de seus desejos e almejem o bem do grupo, ela tem como característica a democracia para a tomada de decisões, o carisma e inspiração que os líderes demonstram/tem para com seus seguidores.

Lambert et al (2002) propuseram a liderança construtivista, como um dos desbravadores do caminho no qual há um distanciamento da noção de líder baseada somente em uma pessoa. Ademais, parece haver um encaixe da liderança construtivista nos padrões de relações de aprendizagem em escolas e organizações (LAMBERT et al, 2002). Os autores ainda propõem qualidades em professores que possuam chamados “atos de liderança” para auxiliar os participantes em uma comunidade a suscitar seu potencial, investigar através da prática, repensar velhas máximas, focar na construção do significado das coisas através de um ambiente de confiança. Essas qualidades são as sete listadas abaixo:

- Senso de propósito e ética;
- Habilidade de facilitação;
- Entendimento da construção do conhecimento em todos os humanos;
- Profundo entendimento de mudanças e transições;
- Entendimento de contexto;

- Intenção de redistribuir poder e autoridade;
- Identidade pessoal que permita ter coragem e assumir riscos, além de diminuição da necessidade de engrandecimento do ego e um senso de possibilidades.

A ideia da liderança docente vem evoluindo com o tempo e contexto das pesquisas. Lambert et al (2002) corroboram essa visão traçando um paralelo entre as teorias do ensino-aprendizagem e as teorias da liderança. Nos quadros abaixo vemos esse paralelo, adaptados do quadro de seu livro “*The constructivist leader*”, de modo a vislumbrar a ideia proposta pela autora. Os quadros originais, retirados do livro nas páginas 11 a 14, encontram-se anexos no final deste trabalho.

ENSINO	TEÓRICOS	LIDERANÇA	TEÓRICOS
TRADICIONAL		TRADICIONAL	
Os estudantes aprendem um corpo de conhecimentos pré-estabelecido através da memorização, com o conhecimento visto como verdade absoluta e imutável. Estratégias para o aprendizado focalizam no professor como a fonte do conhecimento e os alunos como recipientes, com o conhecimento existindo por si só, fora do sujeito que aprende. A ênfase é dada à obediência através da autoridade. Enquanto um objetivo importante é a preparação para a participação numa democracia, a sala de aula não se espelha ou dá aos estudantes experiências com processos democráticos.	Jefferson Rush Mann Swett	O líder serve para manter a tradição e direcionar esforços da comunidade dos professores. Professores têm pouca autoridade sobre a tomada de decisão relativa aos objetivos, currículo, ou progresso dos alunos. A liderança não reflete processos democráticos e é autocrática por natureza. Noções de liderança são influenciadas por teorias científicas de administração, com ênfase na eficiência e controle de qualidade.	Moore Schenk Taylor Bobbitt Fayol Gulik Urwick

Quadro 3: Adaptado de Lambert et al. (2002), p. 11-14, retirado do quadro “*Learning and Leading: A Framework of Parallel Development*”.

Analisando o quadro de Lambert et al (2002), eles tratam do ensino tradicional. Esta perspectiva tradicionalista, conforme estudado em outra oportunidade, se apoia na ideia de o professor ser o detentor de todo o conhecimento, e o aluno ser apenas um “receptáculo vazio”, pronto para receber esse conhecimento. Essa ideia se deriva do que Paulo Freire (2007) chamou de *educação bancária*, no qual o conhecimento seria o “dinheiro” e o aluno, o “banco”, onde deposita esse dinheiro sem levar em consideração o sujeito do aluno.

Nessa visão, professor é um mero transmissor de conhecimentos e não há espaço para exercício de uma liderança que vise a mudança, já que esta se dá de forma autoritária e influenciada por teorias da administração, que auxiliam a enxergar a escola como uma empresa e os alunos como produtos. Não há tempo para promulgar mudanças quando o objetivo é forjar indivíduos iguais.

ENSINO	TEÓRICOS	LIDERANÇA	TEÓRICOS
APRENDIZAGEM/ EFICIÊNCIA ESCOLAR		LIDERANÇA INSTRUCIONAL/ TEORIA DA PERSONALIDADE	
Estudantes aprendem quando os objetivos curriculares são claramente delineados e quando as metodologias de ensino e avaliação estão alinhadas ao currículo. O tempo utilizado na aprendizagem ativa é correlacionado ao sucesso. Os pressupostos subjacentes são extraídos da teoria comportamental, na medida em que uma combinação de comportamentos de ensino ou fatores escolares pode prever o aprendizado. Acredita-se que a estima do aluno seja aumentada pelos resultados acadêmicos. Os alunos evidenciam crescimento quando os professores têm altas expectativas e quando há "pressão" para o desempenho acadêmico. Uma crença central é que todos os alunos podem aprender.	Lezotte Edmonds Brookover Good Brophy Weinstein Murphy Weil Hunter	Fatores a nível escolar contribuem para o sucesso do aluno, especialmente a liderança instrucional do diretor. O diretor realiza importantes funções de instrução, incluindo o monitoramento do progresso do aluno e a presença visível no campus. O tempo gasto em observar as salas de aula, participar do desenvolvimento da equipe e fornecer recursos para os professores, influencia tanto o crescimento do professor quanto do aluno, bem como a melhoria geral da escola. A literatura empresarial oferece traços paralelos de líderes eficazes que atingem as metas organizacionais.	Edmonds Murphy Hallinger Little Bird Smith & Andrews Leithwood Bruns Bennis Nanus

Quadro 4: Adaptado de Lambert et al. (2002), p. 11-14, retirado do quadro “*Learning and Leading: A Framework of Parallel Development*”.

Lambert et al (2002) elucidam com o quadro acima que a liderança instrucional pode ser bastante efetiva quando pensada na escola, especialmente por parte dos diretores.

A aprendizagem baseada na eficiência escolar tende a levar em consideração os resultados baseados em números, correlacionando-os da melhor forma possível. Assim, quando o aluno está bem consigo, este pode “render mais” e consequentemente ter melhores resultados. Porém o inverso é verdadeiro. A crença central é que todo aluno pode aprender. Por conta desse quesito, a figura de liderança hierárquica, ou seja, o diretor, apresenta-se como solução para diversos problemas da educação, visto que este pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem se garantir a melhoria da escola como um todo.

Essa visão é interessante também, porém apoiar todo o sucesso escolar na figura de um diretor líder parece não ser justo, visto que muitos outros indivíduos estão relacionados ao mesmo: professores, coordenadores, alunos, apoio (limpeza, merenda, etc).

ENSINO APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTA	TEÓRICOS	LIDERANÇA LIDERANÇA CONSTRUTIVISTA	TEÓRICOS
Com base nas suposições da teoria da comunidade de aprendizes/líderes, os alunos constroem significado a partir de valores, crenças e experiências pessoais. O desenvolvimento do esquema pessoal e a capacidade de refletir sobre as experiências de outrem são princípios teóricos fundamentais. Ao contrário do pensamento tradicional, acredita-se que o conhecimento já exista dentro do aprendente. A natureza social da aprendizagem é enfatizada: a investigação compartilhada é uma atividade central. Múltiplos desfechos são esperados e incentivados, sendo a avaliação parte integrante do processo. O crescimento humano é um imperativo moral. Novas compreensões do cérebro e implicações para o ensino e aprendizagem apoiam o construtivismo. O papel da cultura e o impulso para a equidade se tornam um foco central para a aplicação de princípios construtivistas.	Dewey Bruner Piaget Vygotsky Feuerstein Tyler Resnick H. Gardner Scinto Duckworth Brooks & Brooks Leinhardt Perkins Marzano Jensen Lowery Ladson- Billings Hale	A liderança é vista como um processo recíproco entre os adultos da escola. Propósitos e objetivos desenvolvem-se entre os participantes, baseados em valores, crenças e experiências individuais e compartilhadas. A escola funciona como uma comunidade que é auto motivadora e considera o crescimento de seus membros como fundamental. Há uma ênfase na linguagem como um meio para moldar a cultura escolar, transmitindo a comunalidade da experiência e articulando uma visão conjunta. O inquérito compartilhado é uma atividade importante na identificação e resolução de problemas; os participantes conduzem pesquisas de ação e compartilham as descobertas como uma forma de melhorar a prática.	Greene Senge Zohar Wheatley Foster Kegan Barnett Carlsen Garmston & Lipton Walker Lambert Siddle Walker Delpit Miller

Quadro 5: Adaptado de Lambert et al. (2002), p. 11-14, retirado do quadro “*Learning and Leading: A Framework of Parallel Development*”.

Lambert et al (2002) explicam por liderança construtivista:

A liderança construtivista se encaixa na quarta perspectiva: a redefinição. A redefinição tem sugerido que a liderança está além da pessoa e do papel e incorporada nos padrões de relacionamentos os quais nos referiremos como "processos recíprocos". Esses padrões permitem aos participantes de uma comunidade construir significado e conhecimento juntos. Temos profunda fé de que, quando os indivíduos aprendem juntos em comunidade, o propósito compartilhado e a ação coletiva emergem - propósito e ação sobre o que realmente importa. O saldo [...] examina cada dimensão desta definição:

"Processos recíprocos que permitam que os participantes de uma comunidade educativa construam significados que levem em direção a uma finalidade compartilhada da escolaridade" (LAMBERT et al., 2002, p. 42 – grifo nosso, tradução livre).¹³

O líder construtivista, pela definição proposta acima é, portanto, um modificador social, ancorado na partilha de poder que não se centra na hierarquização escolar, mas sim na construção de ambientes mais favoráveis para o ensino-aprendizado, tanto para os pares, quanto para os alunos.

Além dos paralelos traçados acima, Lambert et al (2002) ainda se demoram, por exemplo, sobre a Teoria Behaviorista, na qual há a crença de que o comportamento e sucesso escolar do aluno podem ser medidos, sendo este recompensado positiva ou negativamente de acordo com suas conquistas. Os principais autores dessa teoria citados no livro de Lambert et al (2002) são Skinner, Mager, Hunter, entre outros. Em paralelo a essa teoria educacional, há a Teoria da Liderança Behaviorista, na qual os líderes tem um papel semelhante ao do professor

¹³ *Constructivist leadership falls into the fourth perspective: redefining. It has been redefined by suggesting that leadership is beyond person and role and embedded in the patterns of relationships we will refer to as "reciprocal processes". These patterns enable participants in a community to construct meaning and knowledge together. We hold deep faith that, when individuals learn together in community, shared purpose and collective action emerges - shared purpose and action about what really matters. The balance of this chapter examines each dimension of this definition in turn:*

"The reciprocal processes that enable participants in an education community to construct meanings that lead toward a share purpose of schooling" (LAMBERT et al., 2002, p. 42 – trecho original)

behaviorista: reforçar positiva ou negativamente ações dos pares para que atinjam um objetivo pré-estabelecido pela organização.

Assume-se, neste trabalho, que os professores ditos líderes também podem ser concebidos como *agentes de mudanças* no espaço escolar e extraescolar, visto que:

[a liderança docente] ultrapassa a dimensão formal, ligada ao desempenho de cargos nas estruturas da escola, englobando também uma vertente mais informal que inclui os professores líderes da aprendizagem na sala de aula, e ainda a liderança de inovações da prática e a construção de conhecimento profissional dentro e para além da sala de aula e da escola (FLORES, 2014b, posição 193 de 4117, Kindle).

Além da autora supracitada, outros trabalhos da língua portuguesa, mais especificamente de Portugal, trazem a expressão “professores como agentes promotores de mudanças”, como é o caso do artigo de Leite e Fernandes (2010), no qual são relatados os desafios e constrangimentos dos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares na escola pública portuguesa. Neste artigo, as autoras se posicionam como defensoras do papel central que os professores ocupam na construção de mudanças nas escolas e na melhoria da educação.

Sendo assim, pensar os professores como agentes de mudanças seria pensar num professorado que se preocupa com seu profissionalismo, tendo em vista que suas ações na escola e fora dela teriam por base o pensamento crítico dos mesmos em relação ao seu fazer diário.

Uma definição de liderança docente que parece ser fomentadora da concepção de professores como agentes de mudanças deste trabalho é a fornecida por Danielson (2006), na qual o autor indica que:

A principal característica da liderança docente [...] é que ela é completamente *informal*. Professores líderes não adquirem sua autoridade através de um papel ou posição designada; ao contrário, eles a *merecem* através de seus trabalhos com seus alunos e colegas. Professores líderes possuem um papel altamente significativo no trabalho em suas escolas e nos esforços para a melhoria das mesmas. Precisamente por causa de sua natureza informal e voluntária, a liderança dos professores representa o maior nível de profissionalismo (DANIELSON, 2006, p. 1 – grifos do autor, tradução livre).¹⁴

Inicialmente, torna-se necessário elucidar o significado de liderança docente nas pesquisas educacionais. Estudos sobre *teacher leadership*¹⁵ vêm sendo realizados há algum tempo na comunidade de pesquisadores de diferentes países, com expressão significativa especialmente nas últimas décadas, sendo considerada crucial para a reforma educacional (FROST, 2012). David Frost é um professor da Universidade de Cambridge, Inglaterra, onde atuou como *University Senior Lecturer* até o final de 2016. É o pesquisador líder de um projeto europeu no tema liderança docente denominado *HertsCam Network*, além de possuir diversos trabalhos nesta área.

Como ilustra Frost (2010) em um mundo onde as mudanças ocorrem em alta velocidade, também seria esperado que as escolas acompanhassem essas mudanças. Porém, as escolas possuem certa tendência a minimizar o papel dos professores a transmissores de “pacotes” de conhecimento e sua visão parece não corresponder aos propósitos educacionais desse mundo em mudança.

A existência de professores que “fazem a diferença” no cotidiano da escola foi percebida ao se estudar de que modo determinadas escolas conseguiam cumprir sua missão de educar diante dos desafios atuais. Ann Lieberman, da *Carnegie Foundation for Advancement of Teaching* e Lynne Miller, professora da Universidade do Southern

¹⁴ The principal characteristic of teacher leadership [...] is that it is completely **informal**. Teacher leaders don't gain their authority through an assigned role or position; rather, they **earn** it through their work with both their students and their colleagues. Teacher leaders play a highly significant role in the work of their school and in school improvement efforts. Precisely because of its informal and voluntary nature, teacher leadership represents the highest level of professionalism” (DANIELSON, C. 2006, p. 1 – trecho original).

¹⁵ O termo em inglês *teacher leadership* será identificado nesta dissertação em tradução livre para o português como *liderança dos professores*, *liderança entre professores*, ou ainda *liderança docente*.

Maine, nos EUA (2005), discutem as mudanças necessárias na escola em uma sociedade globalizada em que as instituições escolares já não detêm o monopólio do conhecimento, no texto “*Teachers as Leaders*”. As autoras perguntam como as escolas respondem a estas mudanças e a resposta inicial, como explicado por Hargreaves (2003) parte de uma perspectiva de buscar a padronização, prestação de contas e avaliação. Com esta ótica, são propostas políticas para as escolas que as responsabilizam pelo cumprimento de padrões externos, tendo como parâmetro o desempenho do aluno. Outra resposta é plausível ao desafio, que requer outra perspectiva, é valorizar o papel intelectual dos professores em políticas que possibilitam boas práticas ao invés de prescrevê-las (LIEBERMAN; MILLER 2005). Com esta outra ótica, podem ser propostas políticas que reconhecem os conhecimentos, ferramentas e habilidades dos professores e apoiam a melhoria de seu conhecimento. Assim, podem ser professores que assumem papéis que os tornam líderes em suas escolas e em sua profissão.

Nos estudos, nota-se uma preocupação constante com o líder hierárquico, o líder que está no poder por ter o poder legitimado pelo cargo que ocupa. Quando se trata de escolas, esse líder é o diretor. Diversos são os estudos da liderança escolar cujo enfoque principal é o trabalho dos diretores como líderes (LEITHWOOD, JANTZI, 1997; MARKS, PRINTY, 2003; YOUNGS, KING, 2002). Porém, em outra linha de pesquisa, há estudos que tratam especificamente da liderança dos professores (FROST, 2010; FROST 2012; HARRIS, MUIJS, 2002; MUIJS, HARRIS, 2003; FROST, HARRIS, 2003). Além desse problema de interpretação da liderança como instituída hierarquicamente, a maioria dos autores que trata do tema não se mostra interessada em articular uma definição cabível ao termo liderança e contribuir para o entendimento desse assunto (ROST, 1997).

As pesquisas indicaram que existe uma liderança exercida pelos próprios professores, sem estarem em cargos de direção ou coordenação escolar. De acordo com Flores (2014b), uma liderança dita distribuída não se limita às posições executivas, e sendo assim, pode ser operacionalizada por qualquer membro, fomentando uma cultura de desenvolvimento das pessoas e colaboração mútua em equipes, parcerias, etc. Uma operacionalização que possa ser levada a cabo por qualquer membro, do ponto de vista escolar, pode também então ser proposta e liderada por um professor.

Flores (2014b) vai ainda mais longe quando expõe o que entende por liderança docente em um contexto escolar:

[...] a liderança docente não se relaciona apenas com o exercício de determinados cargos ou funções nas estruturas da escola, mas inclui também, num sentido mais lato, o modo como os professores mobilizam e influenciam outros nos contextos em que trabalham através de sua agência e participação em iniciativas e estratégias de liderança (FLORES, 2014b, posição 403 de 4117, Kindle - grifo nosso).

Portanto, conforme a citação de Flores (2014b), a liderança docente se refere a influência que determinados professores exercem no contexto em que trabalham por sua perspectiva e estratégia de ação.

A liderança docente se relaciona ao trabalho dos professores quando mobilizam outras pessoas a agirem em determinada direção; pode-se imaginar sua influência com os pares, na gestão da escola, com alunos e comunidade.

O conceito de liderança docente sugere uma posição central dos professores no funcionamento das escolas e na operacionalização do ensino e aprendizagem.

Jennifer York-Barr e Karen Duke (2004), pesquisadoras da Universidade de Minnesota nos EUA, publicaram um trabalho intitulado “*What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*” no qual sintetizam vinte anos de investigações sobre o tema da liderança dos professores, contribuindo para este campo de pesquisa e para evidenciar a existência de um corpo teórico no tema. Elas constatarem que as pesquisas são vastamente descritivas ao invés de explicativas, sem explorar os resultados efetivos desta liderança docente.

York- Barr e Duke (2004) também relatam que a construção da liderança docente não é bem definida tanto conceitualmente como operacionalmente, pois pouco se sabe os meios pelos quais os professores influenciam a capacidade organizacional, o profissionalismo, a melhoria instrucional e o aprendizado do aluno.

Roque Rodrigues Antunes e Ana Paula Silva (2015), da Universidade Lusófona, em Lisboa, Portugal, em seu artigo “A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem” realizam uma revisão de literatura buscando as pesquisas no tema que incidem sobre o perfil e a ação dos professores. Segundo os autores, os professores são considerados os sujeitos que mais diretamente influenciam as aprendizagens dos alunos e dos colegas, com impacto social transformador. Neste artigo, Antunes e Silva (2015) citam o projeto *European Policy Network on School Leadership*, que tem como objetivo melhorar as políticas e práticas da liderança na escola na Europa. Os autores concluem que a liderança dos professores é determinante para a promoção das aprendizagens de todos os alunos e a eficiência dos processos educativos decorre tanto da aproximação das pessoas envolvidas, como das suas características, disposições e ações para conferir qualidade e garantir continuidade a esses processos (ANTUNES, SILVA, 2015).

A busca da equidade e da inclusão através da atuação no contexto e na cultura é uma característica fundamental da liderança docente, segundo Christopher Day e colaboradores (2009). O primeiro autor, professor emérito de Educação da Universidade de Nottingham, na Inglaterra, possui diversas pesquisas na área de desenvolvimento profissional docente, e juntamente com colaboradores, indica que o tipo de liderança que emergiu em sua pesquisa sugere que as características marcantes dos líderes contemporâneos proeminentes são que eles, por exemplo:

[...] buscam a equidade e a inclusão através da atuação no contexto e na cultura. Não se trata apenas de erradicar a pobreza, por mais importante que isso seja. Trata-se também de dar aos alunos e comunidades um senso de valor e empoderamento (DAY et. al., 2009, p. 194 - tradução livre).¹⁶

Day et al (2009) sugerem que as preocupações com os alunos, na busca da equidade e da inclusão, são características marcantes dos líderes. Assim, não se trata apenas de erradicar a pobreza, por mais importante que isso seja e sim de dar aos alunos e as comunidades um senso de valor e empoderamento.

Maria Assunção Flores, professora da Universidade do Minho, Portugal, tem realizado pesquisas na área da liderança dos professores. A professora é a investigadora responsável pelo projeto *Teachers Exercising Leadership, Challenges and Opportunities* - TEL, um projeto de investigação que visa “desenvolver e alargar o profissionalismo dos professores através do exercício da liderança”¹⁷. Este projeto foi realizado em Portugal e, por ter uma ampla abrangência no país e por ter sido desenvolvido por diversos autores, possuiu um vasto número de conclusões em diferentes âmbitos. Um dos trabalhos vinculados ao TEL foi a dissertação de mestrado de Eva Maria Lopes Fernandes (2013) cujo tema era “Os professores enquanto líderes: um estudo com alunos do Ensino Básico”, que concluiu, por exemplo, que os alunos veem os professores líderes como professores acessíveis, justos, que se importam com a escola, que respeitam os outros, que conseguem cativar os alunos, ouvem os mais velhos, se utilizam de metodologias de ensino aprendizagem interessantes e são exigentes mas também são divertidos.

Em seu recente livro “Profissionalismo e Liderança dos Professores” (2014b – versão Kindle), Maria Flores mostra outros resultados do projeto TEL. No livro, a autora afirma que os estudos de liderança docente vêm aumentando ao longo dos anos em diversos países do mundo (EUA, Inglaterra, Austrália), e debate a existência

¹⁶ [...] strive for equity and inclusion through acting on context and culture. This is not just about eradicating poverty, as important as that is. It is also about giving pupils and communities a sense of worth and empowerment. (DAY et. al., 2009, p.194 – trecho original).

¹⁷ Informação disponibilizada no site: < <http://www.teacherexercisingleadership.com/projeto> > Acesso em 23 de Abril de 2017.

dessas lideranças não formais, exercidas por professores, que não são institucionalmente líderes designados em seus cargos escolares. Entre as conclusões em seu livro está a de que a concepção de professores sobre liderança reside em modelos mais tradicionais associados a determinados papéis e responsabilidades específicas. Além disso, conclui também que os professores indicam, como uma das dimensões mais importantes de seu trabalho, a existência de trabalhos colaborativos. Por fim, indicam a existência de líderes, seja no âmbito formal ou informal, como elementos centrais no cotidiano escolar que apresentam um conjunto de características comuns, citadas por seus alunos como sendo: carisma, respeito, equidade, capacidade de inspirar os outros, confiança, ser bom ouvinte, ser leal, possuir espírito de liderança, entre outros.

O reconhecimento feito pela autora (FLORES, 2014b) da existência de líderes não formais escolares, especificamente professores, que lideram processos de aprendizagem na sala de aula, bem como inovações de suas práticas e construção de conhecimento profissional em sua escola e além dela, parece ser de extrema importância para a legitimação das pesquisas decorrentes nesse ramo. É importante destacar que identificou que os professores líderes estão presentes nas escolas e sua influência nas mudanças das organizações escolares também foi corroborada neste trabalho.

Portanto, a liderança docente parece relacionar-se ao trabalho dos professores quando referida como o modo no qual os docentes conseguem exercer influência e através dela, acabam mobilizando os outros (pode-se imaginar os pares, gestão, alunos e comunidade) nos contextos em que trabalham.

Alguns autores (SANCHES, 2007; ANTUNES; SILVA, 2015) entendem que possivelmente há pouco reconhecimento profissional e social do impacto dos professores líderes. Estes são professores que constroem uma prática docente diferenciada resultando em um trabalho bem sucedido. Possivelmente, essa falta de reconhecimento se deve a fatores como o enfoque hierárquico tradicionalmente empregado, com os líderes sendo gestores da educação (diretores e coordenadores pedagógicos) (ANTUNES; SILVA, 2015; MULFORD et al., 2007; LEITHWOOD; JANTZI, 2008).

É necessário que se apresente a possibilidade de haver múltiplas definições possíveis e consequentemente características para professores líderes. Como descrito acima, algumas definições assumem os professores coordenadores, ou seja, que já ocupam um cargo de liderança, como aqueles que são os líderes (FROST, HARRIS, 2003); outros assumem que professores líderes são aqueles que passam a auxiliar na gestão escolar ou ainda, que passam a cumprir os papéis dos gestores escolares (HARRIS, MUIJS, 2002).

Independentemente de serem reconhecidos ou não, o fato de os professores serem chamados a desempenhar diversos papéis nas escolas, mesmo àqueles que talvez não coubessem a eles, é claro e talvez implique em uma formação para a liderança na educação.

4.2.1.1 Formas de exercício da liderança docente e suas características

Neste trabalho procuraremos caracterizar a liderança docente e como o professor a percebe em sua prática. Não será analisado se esta forma de exercício da liderança é distribuída, compartilhada, construtivista (etc.), mas sim como ela é vista.

Assim, há uma preocupação em entender quem é visto como docente líder e suas ações na EA. Podem ser notadas ideias semelhantes entre os autores consultados que pesquisam o tema de liderança dos professores. Na leitura desses trabalhos, destacam-se alguns aspectos importantes, pois estão presentes em vários deles.

Os trabalhos (ZINN, 1997; CROWTHER, OLSEN, 1997; WYNNE, 2001; HARRIS, MUIJS, 2003; YORK-BARR, DUKE, 2004; LIEBERMAN, MILLER, 2005) indicam que os professores líderes atuam com

colegas influenciando-os, incitando confiança e colaboração mútua, sendo procurados para aconselhamento, informação ou assistência em seu trabalho cotidiano.

Outro ponto importante destacado nos trabalhos (CROWTHER, OLSEN, 1997; WYNNE, 2001; HARRIS, MUIJS, 2003; YORK-BARR, DUKE, 2004; FROST, 2010) é que o professor líder é aquele o qual provoca mudanças, por exemplo, confrontando barreiras estruturais da escola, “agindo estrategicamente com colegas para garantir mudanças” (FROST, 2010, p. 210), sendo necessário envolver também pais e comunidade em “diálogos de investigação/ ação/ mudanças de modelos de avaliação” (WYNNE, 2001, p. 2-3).

Os trabalhos (CROWTHER, OLSEN, 1997; YORK-BARR, DUKE, 2004) comentam que os professores líderes procuram estabelecer melhorias no sistema de ensino, promovendo uma “cultura do sucesso” (CROWTHER, OLSEN, 1997, p. 11) para um “mundo melhor” (CROWTHER, OLSEN, 1997, p. 11) junto aos seus alunos.

Uma síntese de duas décadas sobre a literatura de lideranças docentes foi realizada por York-Barr e Duke (2004), porém é importante ressaltar que como o artigo foi publicado em 2004, as duas décadas anteriores datam de 1984 a 2004, não sendo indicados os anos específicos no trabalho. Portanto, 2004 até a data atual não foi encontrada nova síntese no tema e foram publicados vários artigos nesse período. As autoras comentam que os professores líderes são auxiliados por diretores para o desenvolvimento de sua liderança com comunicação e recursos para o seu trabalho, sendo que quando essa relação se estabelece de forma hierárquica, os professores se “sentem isolados e em conflito” (YORK-BARR, DUKE, 2004, p. 288).

Outros trabalhos (WYNNE, 2001; HARRIS, MUIJS, 2003; YORK-BARR, DUKE, 2004; LIEBERMAN, MILLER, 2005; FROST, 2010) mencionam que os líderes docentes ampliam sua compreensão da prática de sala de aula, inventando oportunidades para liderar nesse ambiente com melhoria da aprendizagem dos estudantes, porque tomam iniciativa e incluem a comunidade escolar, criando ambientes de aprendizagem.

Uma importante ponderação é a de que os líderes docentes investigam a própria prática por meio, por exemplo, da pesquisa-ação e desenvolvem seu profissionalismo através de cursos e outros. Além disso, esses docentes estendem ou tornam público seus conhecimentos sobre sua própria aprendizagem e a do estudante (WYNNE, 2001; HARRIS, MUIJS, 2003; YORK-BARR, DUKE, 2004; LIEBERMAN, MILLER, 2005).

Por fim, outros trabalhos (ZINN, 1997; WYNNE, 2001; HARRIS, MUIJS, 2003) discutem que os professores líderes participam da tomada de decisão como, por exemplo, na “melhoria da escola ou com comissões conjuntas com agências externas” (HARRIS, MUIJS, 2002, p. 02) a ela, como reforço de sua autonomia, mantendo certo nível de responsabilidade profissional.

A liderança docente nos artigos consultados se caracteriza por ações dos professores líderes nas escolas, através de exemplos sobre como essa liderança é por eles desenvolvida e mantida em seu cotidiano de trabalho. A melhoria da escola, a tomada de decisão e a autonomia são fundamentais para a liderança. Essa perspectiva de liderança requer entender de forma ampla o trabalho docente, valorizando sua ação dentro e fora da sala de aula.

4.2.2 Perspectivas de estudos no Brasil sobre liderança docente

No Brasil, a preocupação que os professores sejam agentes de mudança requer apropriar-se da discussão educacional de um país marcado pela desigualdade social e as lutas por uma escola pública que atue na construção da democracia e igualdade de direitos.

De acordo com Bueno (2001):

[...] a escola deve ser entendida como espaço de resistência, em que se consegue [sic] pequenos ganhos, mas que, se forem constantes e contínuos, poderão contribuir tanto para elevação da

qualidade do ensino em geral como se constituir em formas de embates contra políticas educacionais que desconsideram a qualidade de ensino (BUENO, 2001, p. 9).

A atuação da escola, nesse caso, parece tomar um rumo político no qual existe uma preocupação com a melhoria nas políticas educacionais que a regem: não só voltada a formação dos alunos através de conhecimentos técnicos, mas também à sua atuação enquanto cidadãos, sendo assim mais democrática e participativa.

A busca dessa proposta de escola democrática e participativa é preocupação presente na legislação brasileira. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as escolas devem pautar-se pela gestão democrática, como previsto no artigo 14 do título IV da mesma lei, a qual prevê esta gestão por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Assim, os profissionais da educação, especialmente os professores, tem assegurada sua participação na construção do projeto pedagógico de sua própria escola, conferindo a estes a possibilidade de uma maior expressividade no ambiente onde trabalham.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) também deixa clara a função do professor na escola, e cita o seguinte:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Portanto, a lei parece mostrar as atividades que cabem aos professores, porém não as dita em seus pormenores, abrindo a possibilidade de diferentes interpretações em certos incisos sobre o que deveras é incumbido a este profissional.

Sendo assim, pode-se pensar que o exercício da atividade docente, quando realizada de acordo com a LDB é um atividade que possibilita ser adaptada e modificada, de acordo com a necessidade de cada professor, escola e comunidade. Esta adaptação e mudança na prática docente parece poder ser positiva, no que tange a construção de lideranças nesses professores frente a problemas enfrentados diariamente, os quais poderiam ser transpostos com mais afinco e eficiência se os professores conseguissem criar comunidades de aprendizagem em suas escolas, onde o ensino-aprendizagem possa ser aperfeiçoado.

O professor pode exercer sua liderança na escola ao participar, de maneira ativa, da elaboração da proposta pedagógica, na elaboração e cumprimento de seu plano de trabalho, ao zelar pela aprendizagem dos alunos, ao ministrar os dias letivos e colaborar com as atividades de articulação entre escola, família e comunidade. A liderança dos professores não é incompatível com as incumbências dos professores incluídas na LDB.

Além disso, a liderança pode ser uma forma de exercer a própria incumbência de desenvolvimento profissional prevista no item V do artigo 13 da LDB, porque é preciso que cada professor busque formas de aprender, momentos em que o ensino-aprendizagem possa ser aperfeiçoado.

Apesar das várias pesquisas internacionais sobre liderança docente, estas não parecem ter grande influência nas pesquisas do Brasil, nem seus pressupostos parecem ser conhecidos entre os pesquisadores da área de educação. Isso foi observado, pois para este trabalho foi feito um levantamento de artigos científicos publicados no Brasil sobre o tema de liderança docente e seus sinônimos, para que ficasse esclarecida a pequena representatividade de pesquisa nesse tema no país.

Optou-se por utilizar a base de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) como fonte de pesquisa, por se tratar de um site que reúne diversos periódicos de diferentes áreas. Para a pesquisa, utilizaram-se três diferentes expressões nos filtros: *Liderança do professor*, *Liderança docente* e *Liderança entre professores*. A pesquisa foi feita nos últimos 10 anos de publicação no site da SciELO¹⁸ (2008-2017) acessado via buscador Google, com as expressões supracitadas, e utilizou-se como critério de inclusão na busca apenas publicações feitas no Brasil, visto que o objetivo desta era voltado ao país.

A SciELO é, de acordo com sua *homepage*¹⁹, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, sendo o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), em parceria com a BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde). A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Na biblioteca consultada, existem 20 revistas cujo título continha a palavra “Educação”, sendo que 3 destas são de “Educação Física”, que não é o foco deste trabalho.

Os artigos foram selecionados seguindo os seguintes critérios: apresentar nos tópicos “título” e “resumo” alguma dessas três expressões seguintes: liderança, líderes ou líder. Quando atendessem a esse primeiro critério, os resumos eram lidos e analisados. Após, eram selecionados para leitura completa somente os artigos cujo conteúdo do resumo e título remetesse a liderança do professor, do diretor ou coordenador escolar.

Foi encontrado um total de 31 artigos e destes, seguindo os critérios indicados acima, foram escolhidos para exame 8 artigos. Os artigos examinados, bem como seus dados de publicação estão indicados no Quadro 6, abaixo:

¹⁸ O site SciELO utilizado encontra-se no seguinte link <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em 23/09/18 às 21:43h

¹⁹ Informação retirada do site <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em 23/09/18 às 22:01h.

Artigo nº) Autores	Mês/Ano de Publicação	Revista	vol. nº pg.	Título
1) Gomes CA	jun/09	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	v.17 n.63 p.235 - 262	Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas
2) Batista AP, Weber LND	dez/12	Psicologia Escolar e Educacional	v.16 n.02 p.299 - 307	Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais
3) Costa, JA, Figueiredo S	jun/13	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	v.21 n.79 p.183 - 202	Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares
4) Costa ARC, Bento, AV	set/15	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	v.23 n.88 p.663 - 680	Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares
5) Vaillant D, Zidán ER	jun/16	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	v.24 n.91 p.253 - 274	Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012
6) Oliveira ACP, Waldhelm APS	dez/16	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	v.24 n.93 p.824 - 844	Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?
7) Lemos JM, Batista AP	abr/17	Psicologia Escolar e Educacional	v.21 n.01 p.53 - 63	Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores
8) Quintas H, Gonçalves JA, Valadas S	out/17	Revista Brasileira de Educação	v.22 n.71	Academic success in schools in the Algarve: when leadership is part of the solution and not of the problem

Quadro 6: Dados dos artigos examinados após busca na base de dados SciELO.

Dos 8 artigos encontrados, 5 estão publicados em uma mesma revista: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Considerando o universo da pesquisa, que foi o total de revistas da SciELO, percebe-se que é na temática política pública que se concentram as preocupações dos estudos sobre liderança, não na sala de aula, no processo de ensinar e aprender ou ainda no trabalho docente desenvolvido por professores líderes.

A maioria dos artigos (artigos 3, 4, 5, 6 e 8) relaciona-se com a liderança atribuída ao diretor, uma liderança dita hierárquica, por este ocupar um cargo de liderança e não necessariamente por ter ações de liderança. Nestes artigos as análises baseiam-se em levantamentos bibliográficos e teorias de áreas de estudo que possuem a preocupação com a política pública e com a psicologia, no que se refere ao desempenho (artigo 3), comportamento (artigo 4), práticas voltadas a avaliação do rendimento escolar dos alunos (artigos 5 e 6), além de métodos qualitativos e quantitativos para tentar avaliar a capacidade de liderança do diretor. Apenas um artigo (artigo 8) pondera a liderança do diretor levando em conta a fala do mesmo em entrevistas semiestruturadas, além da análise documental da escola, relacionado ambos com o sucesso escolar dos alunos, o desenvolvimento profissional docente, o desenvolvimento organizacional e características particulares dos diretores.

Os outros três artigos (artigos 1, 2 e 7) são relacionados à liderança do professor. O artigo 1 é baseado na visão sociológica de três autores clássicos – Émile Durkheim, Willard Waller e Philip Jackson – sobre a relação entre professores e alunos no quadro da relação educativa e pedagógica. As visões desses autores relacionam-se a uma liderança docente disciplinadora e autoritária. Os sociólogos levam em consideração o fato de o docente já ocupar uma posição de liderança chamada institucional, por ser uma figura de autoridade em sala de aula. O artigo, segundo o autor, suscita a questão de procurar saber se existe um diálogo entre as perspectivas dos sociólogos e a educação, podendo vir a ter alguma utilidade no esforço de construção de uma escola capaz de prestar um serviço de formação cívica, democrática e humanista das jovens gerações (GOMES, 2009). O autor comenta que vale a pena olhar para as teorias dos filósofos citados, mesmo sendo elas antigas, pois podemos perceber assim:

[...] aquilo que numa sociedade democrática, aberta e pluralista se deve rejeitar – o regresso a uma educação assente numa concepção autoritária de disciplina – e aquilo que vale a pena reter – a ideia de uma escola que realmente o seja: isto é, uma escola apoiada em valores, regras e objetivos mais consensualmente construídos e assumidos (GOMES, 2009, p. 260).

O artigo 2 propõe estilos de liderança dos professores baseados no modelo de estilo parental, que leva em consideração a interação professor-aluno. O modelo de estilos parentais, de acordo com os autores (BATISTA, WEBER, 2012), foi proposto por Baumrind (1966) como uma primeira forma de analisar a interação entre pais-filhos; foram descritos três estilos parentais baseados no controle dos pais: autoritário, autoritativo e permissivo. Em posterior estudo, segundo os autores, Maccoby e Martin (1983) avançaram na tipologia dos estilos parentais por levar em consideração duas dimensões: a responsividade e a exigência. A partir da literatura dos autores, são propostos 4 estilos de lideranças dos professores baseadas nos modelos de estilos parentais: autoritativo (altas responsividade e exigência), autoritário, permissivo e negligente. Os autores constataam que o modelo de estilo parental é uma boa base teórica para pautar a análise dos estilos de liderança dos professores e inferem sobre a importância de se “analisar os estilos de liderança de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois se trata de um período em que a criança está passando pelas primeiras aprendizagens” (BATISTA, WEBER, 2012, p. 305).

A mesma autora (LEMOS, BATISTA, 2017) publicou o artigo 7 sobre o autoconceito de crianças (representações acerca de si próprio, área que tem se mostrado de grande investigação na psicologia). As autoras relacionam o autoconceito de crianças com os estilos de liderança dos professores, também na perspectiva da interação professor-aluno. As autoras verificam a existência de uma relação entre o autoconceito em crianças e os estilos de liderança de professores por meio de análises quantitativas após o uso de dois instrumentos na forma de questionários, um que mede o autoconceito em crianças e outro que mede os estilos de liderança de professores, respondidos por alunos de escola pública. Como resultado, verifica-se que o modo como o aluno se percebe pessoalmente e nas relações sociais podem sofrer influência da forma como os professores interagem com eles e os estilos de liderança que adotam (LEMOS, BATISTA, 2017).

Portanto, uma visão geral dos artigos encontrados permite afirmar que: 1. Existem poucos artigos no tema liderança dos professores quando consideradas publicações presentes no SciELO, pois foram encontrados 8 artigos em um total de 31 artigos no *site* da SciELO; 2. Quando o enfoque é no docente, são considerados estilos e comportamentos, não seu trabalho como um todo. Por esta razão, embora sem um levantamento exaustivo, pode-se dizer que o tema está em aberto no Brasil na perspectiva proposta, que é a de conhecer a liderança docente e seu trabalho na escola, em especial na educação ambiental.

O papel da liderança entre os professores vem para auxiliar, por exemplo, na transformação das escolas em comunidades de aprendizagem (HARRIS, MUIJS, 2002).

Por outro lado, no Brasil, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, uma autora da área de formação de professores, tem discutido juntamente com colaboradores a ideia de comunidade de aprendizagem (2010). Para que o trabalho na escola ocorra em equipe, com colaboração, é possível que exista um líder, coordenando a proposta e por esta razão as ideias de comunidade de aprendizagem e trabalho em equipe serão apresentadas, uma vez que podem ser idealizadas ou dinamizadas por um professor líder na escola.

Torna-se interessante, para os propósitos deste estudo, entender que o estudo de Mizukami et al (2010), ao abordar o trabalho dos professores em comunidades de aprendizagem, sugere que os docentes descrevam e objetivem para o grupo suas experiências de sala de aula para que possam explorar e empreender exame crítico e reflexivo de suas práticas de ensino e práticas de ensino de seus pares.

Oliveira (2017) chama a atenção ao fato de trabalhos em equipe já serem descritos na Constituição Federal da República do Brasil, onde se vê esta forma de trabalho preconizada e a orientação aos docentes para atuarem de forma colaborativa:

No caso brasileiro, o imperativo da gestão democrática no ensino público, conforme disposto no Inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal da República de 1988, tem demandado dos professores maior compromisso com a instituição educativa, ao mesmo tempo em que exige deles a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe, de discutir coletivamente e de participar da gestão (OLIVEIRA, 2017, s.p., grifos nossos).

No excerto acima, a autora preconiza o trabalho do professor de forma colaborativa, com discussão coletiva e participação na gestão, associando essa forma de trabalho com uma gestão democrática no ensino público, tendo em vista o disposto pela Constituição Federal da República Brasileira de 1988.

Nas comunidades profissionais, os professores podem atuar de forma dinâmica e inovadora para discutir conflitos de forma coerente e com responsabilidade mútua entre os membros dessa comunidade. De acordo com McDiarmid (1995) os professores:

[...] precisam sentir-se parte de uma comunidade de aprendizagem maior que seja uma fonte de suporte e ideias – uma comunidade consistida de administradores, alunos, pais, conselhos escolares, diretorias escolares e pessoas de negócio (MCDIARMID, 1995, p. 06 - tradução livre)²⁰

Esse trabalho em conjunto, segundo McDiarmid (1995), é necessário para uma mudança no ensino dos professores, para que esses possam contar com os pares - e aprender com seus sucessos e fracassos - e com os diretores - que possibilitariam um desenvolvimento no profissionalismo docente.

Esta possibilidade de trabalho coletivo torna-se importante quando se considera que as escolas são instituições nas quais o trabalho se estrutura em relações e organização de modo que o conhecimento seja apropriado pelas novas gerações (TARDIF; LESSARD, 2014).

A partir deste referencial teórico, optou-se por tratar a liderança docente com a expressão professores como agentes de mudança com vistas à escola pública. A ideia de que podem ser agentes de mudança pode ser uma forma de viabilizar a discussão no Brasil, sem o uso da palavra liderança docente, uma vez que a palavra liderança parece imersa em um contexto hierárquico e pouco colaborativo, podendo, a depender dos leitores, ser compreendida como uma visão do mercado imposta ou proposta à organização escolar, diferentemente do que propõe esta pesquisa.

4.3 Educação ambiental

A EA é uma vertente educacional e pode ser um dos meios de transformar a sociedade em que vivemos e os modos de expropriação dos bens naturais, quando nela encontramos a utopia com a qual nos sentimos alinhadas.

Sobre essas utopias, é necessário elucidar que não foram pensadas enquanto irrealizáveis - a utopia segue as concepções da:

[...] exploração de novas possibilidades humanas e à formulação de projetos alternativos de organização social que indicam potencialidades realizáveis em uma dada ordem constituída, contribuindo dessa maneira para sua transformação (LIMA, 2004, p.108).

²⁰ [...] need to be part of a larger learning community that is a source of support and ideas - a community that consists of administrators, students, parents, school councils, school boards and business people (MCDIARMID, 1995, p. 06 – trecho original).

Portanto, quando se pensa na possibilidade humana de reestruturação das relações entre sujeitos e entre eles e o ambiente, se pensa em uma utopia, que pode vir a ser realizada e contribuir para a transformação da sociedade como um todo.

Diversos autores se debruçam e trazem contribuições para a formação e transformação a sociedade em um local mais justo e igualitário.

A questão ambiental vem sendo discutida no mundo há algum tempo. Em 1977 ocorreu a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi, na qual os problemas ambientais vieram à tona oficialmente. Enrique Leff, investigador titular do Instituto de Investigações Sociais do México, professor da Faculdade de Ciências Políticas e Sociais da UNAM e pesquisador Nacional del Sistema Nacional de Pesquisadores do México, discorre em seu artigo intitulado “Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental” que:

A questão ambiental, com a sua complexidade, e a interdisciplinaridade emergem no último terço do século XX (finais dos anos 60 e começo da década de 70) como problemáticas contemporâneas, compartilhando o sintoma de uma crise de civilização, de uma crise que se manifesta pelo fracionamento do conhecimento e pela degradação do ambiente [...] (LEFF, 2011, p. 309).

Conforme Leff, a questão ambiental é complexa e não de simples solução, pois é um sintoma de uma crise de civilização. Neste sentido, a civilização em crise não tem encontrado formas de se manter e a degradação do ambiente é uma consequência, expondo que esta manutenção está em risco.

Marcos Sorrentino, professor livre-docente da Universidade de São Paulo (USP - *campus* ESALQ), ex-diretor de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente do Brasil e ex-assessor especial do Ministro da Educação do Brasil, possui grande colaboração na área da EA, possuindo diversas publicações e livros no tema. O autor, juntamente com colaboradores (2005), elaboraram um artigo com o nome “Educação ambiental como política pública” no qual apontam que o início das discussões sobre a EA e o desenvolvimento sustentável se deu:

[...] ainda na década de 1970, [quando] começou-se a discutir um modelo de desenvolvimento que harmonizasse as relações econômicas com o bem-estar das sociedades e a gestão racional e responsável dos recursos naturais que Ignacy Sachs (1986) denominou de ecodesenvolvimento (SORRENTINO et al., 2005, p. 289).

O ecodesenvolvimento como citado acima consistia, de acordo com Layrargues (1997, p. 03) na “definição de um estilo de desenvolvimento adaptado às áreas rurais do Terceiro Mundo, baseado na utilização criteriosa dos recursos locais, sem comprometer o esgotamento da natureza”.

Grosso modo, a perspectiva de desenvolvimento sustentável idealiza o crescimento da produção e consumo humano de modo harmônico com o bem estar, pois estaria atrelado a fatores que mitiguem a degradação ambiental, tais como redução da emissão de poluentes e tratamento dos resíduos gerados. Os autores Sorrentino e colaboradores (2005) comentam que o nome *ecodesenvolvimento* foi substituído por *desenvolvimento sustentável*, conceito que tem gerado muitas discussões e dissonância entre os ambientalistas, pois parece estar atrelado a uma visão econômica do desenvolvimento, como apontado por Layrargues (1997):

[...] a proposta de um “novo estilo de desenvolvimento”, traduzido pelo desenvolvimento sustentável, que poderia significar uma mudança de rumo, permanece na mesma rota de sempre. O próprio Relatório [da ONU – “Nosso Futuro Comum”] reconhece que “a maior parte da pesquisa tecnológica feita por organizações comerciais dedica-se a criar e processar inovações que tenham valor de mercado”. O que significa que paradoxalmente não há um compromisso com a produção de bens que atendam a satisfação das necessidades das sociedades pobres. O problema é acreditar que a proposta do desenvolvimento sustentável pretende preservar o meio ambiente, quando na verdade preocupa-se tão somente em preservar a ideologia hegemônica (LAYRARGUES, 1997, p. 5).

Sendo assim, o termo *desenvolvimento sustentável* parece não ser adequado, pois tendo em vista desenvolvimento econômico da sociedade no qual o modo de vida capitalista visa o lucro acima dos valores ambientais e sociais, a sustentabilidade não se manteria, seria apenas ilusória.

Com novas pesquisas, congressos, encontros e descobertas dentro da área do meio ambiente, pesquisadores, governos e população puderam ter novos olhares sobre o ambiente natural, o que parece vir modificando a visão do meio ambiente unicamente como um “recurso”, como algo apropriável pelo ser humano (SORRENTINO et. al., 2005; OLIVEIRA, L., 2005, FLORIANI, 2004). Essa visão mercantilista/antropocêntrica da natureza já é explicada em diversos trabalhos, entre eles o do autor Mauro Grün, professor da Universidade do Planalto Catarinense, Santa Catarina, e autor de livros e artigos com ênfase na área da ética e educação ambiental, que enfatiza que:

A natureza não tem mais um tempo que lhe seja próprio, com seus ciclos e suas relações de ecodependência de cadeias tróficas. O tempo da natureza passa a ser o tempo da racionalidade humana. [...]. Relações de mercado, natureza e lógica temporal antropocêntrica passam a formar um sistema complexo de inter-relações. De agora em diante, “tempo é dinheiro” - eis o novo lema (GRÜN, 1996, p. 25).

Esta visão que reduz a importância do ambiente natural, como se o mesmo fosse um empecilho no caminho do sucesso financeiro é justamente a visão do desenvolvimento dito sustentável, no modo como foi concebido.

Uma nova visão sobre o ambiente natural, assim como é a visão Marcos Reigota (2009), autor na área da EA, membro honorário da Academia Nacional de Educação Ambiental do México e professor da Universidade de Sorocaba, que interpreta o meio ambiente como um local dinâmico de integração da vida humana e não humana, em constante interação com aspectos naturais e sociais, pode ser o ponto de partida de uma nova ordem mais socialmente e ambientalmente justa para a humanidade e é o ponto de partida no qual se insere esse trabalho.

Sorrentino et al (2005) também discorrerem sobre a importância da interação harmoniosa entre sociedade humana e meio ambiente, como observado abaixo:

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. [...] Cumpre à educação ambiental fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente) (SORRENTINO et al., 2005, p. 287 – grifo nosso).

Os autores apontam que é necessária a mudança de paradigmas, na qual a humanidade passe de expropriadora à parte integrante da natureza, de modo que este tipo de transformação não ignore e, aliás, perpassa, às questões sociais, como a desigualdade e o capitalismo, alterando-os em seu cerne.

A educação ambiental no Brasil possui um marco. Foi no país que se realizou, em 1992, no Rio de Janeiro (Brasil) a ECO-92. Neste evento de âmbito mundial foram produzidos acordos e documentos como a Agenda 21, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e a Carta Brasileira de Educação Ambiental (NOVICKI, 2009; MORADILLO, MOKI, 2004). Esses documentos vieram a ser produzidos com um propósito de nortear possíveis ações de EA contra a problemática ambiental no Brasil. Almejava-se que, dados os nortes, o país pudesse pensar em políticas públicas plausíveis que auxiliassem na implantação de ações condizentes com a conservação do meio ambiente.

A Agenda 21²¹, por exemplo, é definida como “um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica” (BRASIL, 2017c). Assim, esse documento visa a criação de metas em escala global, nacional e local, com ações de curto, médio e longo prazo, para a transição para sociedades sustentáveis.

A Carta Brasileira de Educação Ambiental, de acordo com o documento Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (BRASIL, 2005, p. 24), “reconhece ser a educação ambiental um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana”. Este documento mostrou que o Poder Público não se comprometia a realmente com a educação ambiental e, por isso, consolidavam uma educação no Brasil que não correspondia às reais necessidades do país.

Já o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2017d) é um documento que se diz em constante construção, que visa o comprometimento dos signatários com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de suas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas. De acordo com o documento, a EA para uma sustentabilidade equitativa é:

[...] um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (BRASIL, 2017c, p. 01).

Evidencia-se, no parágrafo acima, a necessidade de formação de indivíduos que possuam valores e ações que visem à transformação humana, para juntos construir *sociedades* que também se auxiliem entre si na preservação do ambiente, ou seja, uma mudança individual que refletirá, com o tempo, em uma mudança planetária. Este documento traz diversos princípios, recursos, planos de ações, entre outros, que poderiam servir de estímulo e exemplo de como poderia ser iniciada a transição para sociedades sustentáveis.

Em vista de preocupações com a inserção da EA nas escolas e na sociedade, em 1999 o governo brasileiro desenvolveu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – lei 9795/99), que inicia seu documento definindo a EA da seguinte maneira:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999 – art 1º cap, 1- p.1).

A perspectiva presente no documento Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) é a de que seus princípios não se referem apenas ao meio natural. Além de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências envolve a construção de valores necessários à conservação do meio. A visão de meio ambiente não é fragmentada, nem este é visto como recurso, conforme o seguinte princípio:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

[...];

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; (BRASIL, 1999, cap. 01, art 4º, p. 01).

²¹ Informação disponibilizada no site: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>> Acesso em 12 de junho de 2017.

Essa concepção apresentada acima, que se preocupa com a questão social além da questão ambiental, parece se apoiar em uma das correntes de EA que vem sendo bastante estudada e a qual este trabalho se apoia, que é a linha da Educação Ambiental Crítica. As autoras Michèle Tomoko Sato, professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Isabel Cristina de Moura Carvalho, descrevem as correntes existentes nos estudos e pesquisas da EA em seu livro “Educação Ambiental: Pesquisas e desafios” de 2008²². Uma síntese das correntes realizada por Sato e Carvalho (2008) é apresentada no Quadro 7. Ele ilustra como o tema da EA vem mudando ao longo do tempo, e junto com ele, a concepção de pesquisas no tema.

Portanto, a educação ambiental crítica defende que é necessária uma reflexão para que haja a transformação de paradigmas, na qual o meio ambiente se torne um local de emancipação dos sujeitos e onde haja a desconstrução das realidades socioambientais.

Isabel Cristina de Moura Carvalho (2012), em seu livro “Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico”, expõe o chamado sujeito ecológico como “um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que creem nos valores ecológicos, tendo, por isso, valor fundamental para animar a luta por um projeto de sociedade bem como a difusão desse projeto” (CARVALHO, 2012, p. 67). Vê-se a necessidade de formar, então, sujeitos que se preocupem não só consigo, mas também com o entorno social no qual está inserido, e o local difundido por toda a sociedade como núcleo de aprendizado formal é a escola.

Trabalhar com EA na instituição escolar parece requerer dos professores estabelecer um projeto formativo que envolva os alunos, pares e comunidade não só na discussão dos temas ambientais, mas no engajamento de formas de pensar que fomentem a busca de uma sociedade sustentável por todos e todas (ALVES et al., 2010). No presente estudo, este trabalho com EA requer, ao professor, construir um ambiente favorecedor do desenvolvimento de propostas de EA que levem em conta a perspectiva de questionamento do modelo ambiental em que se vive incorporando a crítica necessária a sua superação.

Existem diversas dificuldades para incluir a educação ambiental no cotidiano das escolas. As autoras Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, professora aposentada da Universidade Estadual Paulista – UNESP, pesquisadora do ramo da educação ambiental na educação escolar e Luciana Maria Lunardi Campos, professora no Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP *campus* Bauru, escreveram um capítulo intitulado “A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica” no livro “Educação Ambiental no contexto escolar: Um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável” (2015), no qual mencionam que algumas fragilidades no trabalho com EA na escola são:

[...] as políticas públicas de educação ambiental escolar, a presença de atores externos à escola em seu cotidiano, a organização da escola, a organização dos currículos escolares, as condições de trabalho dos professores, o problema da formação dos professores, entre alguns outros (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015, p. 107).

Estas dificuldades revelam a fragilidade da inserção de EA nas escolas. Outro aspecto que fragiliza esta inserção está no modo como ela ocorre, geralmente através de projetos escolares. (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015). Segundo a autora, a forma de inserção da EA, conforme estudos da área, tem indicado a necessidade de sua presença nos currículos escolares. Quando realizado na modalidade de projetos de EA, coordenado por atores de fora da escola, a EA fica restrita a atividades secundárias ao currículo escolar, realizada de forma pontual pelos professores em uma ou mais disciplinas. Uma das ações mais frequentes são as atividades recreativas, palestras,

²² Original de 2005.

projetos e ações pontuais em datas comemorativas confirmando que a EA é secundária na escola, muitas desses projetos são propostos e coordenados pela iniciativa privada.

Como solução a essa questão, são apontadas a necessidade de se garantir que a legislação a qual propõe a inserção da EA nas escolas de educação básica se concretize, além de maiores investigações acerca da EA escolar que visem uma superação da fragilidade da inserção deste tema no currículo escolar, pois as autoras compreendem a EA como formadora do cidadão, e, portanto, imprescindível à educação escolar.

Corrente	Concepções Meio Ambiente	Objetivos da EA	Enfoques Dominantes	Exemplos de estratégias
Naturalista	Natureza	Reconstruir uma ligação com a natureza	Sensorial, experiencial, afetivo, cognitivo, criativo/estético.	Imersão, interpretação, jogos sensoriais, atividades de descoberta.
Conservacionista Recursista	Recurso	Adotar comportamentos de conservação. Desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental.	Cognitivo Pragmático	Guia ou código de comportamentos, “auditoria” ambiental, Projeto de gestão/conservação.
Resolutiva	Problema	Desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP): do diagnóstico a ação.	Cognitivo Pragmático	Estudos de casos: análise de situações problema. Experiência de RP associada a um projeto.
Sistêmica	Sistema	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para visão global.	Cognitivo	Estudo de Casos: análise de sistemas ambientais.
Científica	Objeto de estudos	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidades relativas a experiência científica	Cognitivo Experimental	Estudo de fenômenos, observação, demonstração, experimentação, atividades de pesquisa hipotético-dedutiva.
Humanista	Meio de vida	Conhecer o seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver um sentimento de pertença.	Sensorial, cognitivo, afetivo, experimental, criativo/estético.	Estudo do meio, itinerário ambiental, leitura da paisagem.
Prática	Cadinho de ação/reflexão.	Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão.	Prático	Pesquisa-ação.
Crítica	Objeto de transformação. Lugar de emancipação.	Desconstruir as realidades sócio ambientais, visando transformar o que causa problemas.	Prático, Reflexivo, Dialogístico.	Análise de discursos. Estudo de Casos. Debates. Pesquisa-ação.

Quadro 7: Adaptado do livro “Educação Ambiental: Pesquisa e desafios” (SATO, CARVALHO, 2008, p. 40-42) que demonstra as correntes de estudo de EA propostas por Sauv, 2003.

Uma tentativa de inserir a educao ambiental nos currculos foi a publicao dos documentos denominados Parmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Tema Meio Ambiente e Sade (BRASIL, 1997). Os PCN so documentos que visam auxiliar o professor em temas considerados transversais, ou seja, que deveriam perpassar todas as matrias na educao bsica, sendo estes temas: Meio ambiente, Sade, tica, Orientao Sexual e Pluralidade Cultural. No PCN de Meio Ambiente e Sade, o enfoque dado para a o trabalho de EA “a fim de

ajudar os alunos a construírem uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria” (BRASIL, 1997, p. 35).

Na EA, os trabalhos pressupõem ao professor desenvolver projetos na escola e liderar processos educacionais com seus alunos que levem a transformação na relação destes com o ambiente. Segundo a PNEA, cabe às escolas “promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (BRASIL, 1999). Para isso, eles precisam construir espaços participativos e buscar a partilha de seu trabalho com os demais docentes, podendo modificar as relações para que a EA seja trabalhada de forma a envolver todas as pessoas.

Além do currículo, outra preocupação é a presença da educação ambiental permeando os propósitos da escola expressos no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Sobre o PPP, o Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental afirma que:

[...] um programa de EA deve ser ancorado na produção do conhecimento, na geração de competências para intervenções, nas habilidades para um planejamento crítico de um Plano Político Pedagógico (PPP), na construção de equipe, no reconhecimento pelos pares, ou pelo grupo social favorecido, e, fundamentalmente, na (re)construção de realidades (BRASIL, 2001, p. 128).

Assim, a inserção da EA no PPP é um auxílio na construção de programas que produzam conhecimentos, gerem de competências e desenvolvam habilidades no tema, segundo documento do Governo sobre o Panorama de EA.

O professor que desejar, então, ser sujeito e protagonista desse processo de ensino-aprendizagem da EA, deve estar conceitualmente preparado para esse desafio, pois a EA “possui especificidades conceituais que devem ser compreendidas com clareza para um correto desempenho de suas atividades” (MEDINA, 2001, p. 17).

De acordo com Sauv (1997) necessria a atuao do professor de maneira que forme sujeitos crticos e autnomos, que pensem por si s e que no aceitem como verdade absoluta toda informao (baseada ou no em fatos) que ouvem tanto em espaos formais, quanto no formais, que venham a frequentar. A crtica de Sauv se concentra na aquisio de conhecimentos de fontes pouco confiveis, que muitas vezes podem no ser exatas, sem que a pessoa reflita sobre o novo conhecimento para admiti-lo como verdade e incorpora-lo a sua base de conhecimentos.

Reigota (2009) complementa essa ideia com o que diz respeito EA, quando faz a seguinte colocao:

A educao ambiental como educao poltica est comprometida com a ampliao da cidadania, da liberdade, da autonomia e da interveno direta dos cidados e das cidadas na busca de solues alternativas que permitam a convivncia digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2009, p.13).

Os professores que desejam trabalhar com o tema ambiental necessitam ter essa viso crtica, para a formao do aluno de forma integral (LOUREIRO, 2015).

O professor tem como papel ser tambm um educador ambiental e auxiliar na conscientizao dos alunos em sala de aula ou fora dela. O documento da Secretaria de Educao Continuada, Alfabetizao e Diversidade (SECADI) “*O que fazem as escolas que dizem que fazem educao ambiental?*” (MENDONA; TRAJBER, 2006) traz essa preocupao de pesquisar como a EA tratada na realidade escolar *in loco*.

O professor que pretende fazer um trabalho diferenciado em EA na escola deve levar em considerao no somente sua prtica, como tambm as necessidades da sociedade como um todo, alm de inserir seus alunos e si mesmo nas questes ambientais (TOZONI-REIS, 2012), de modo que as atividades propostas tenham um impacto definitivo e consigam situar a problemtica mais prxima realidade.

Tanto documentos oficiais do governo brasileiro (por exemplo, PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental, ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental e PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais), quanto alguns autores (MEDINA, 2001; TOZONI-REIS, 2012; LOUREIRO, 2015; TOZONI-REIS; CAMPOS, 2015) consideram ser grande a responsabilidade depositada sobre os professores, cabendo a eles:

[...] envolver-se na melhoria qualitativa da instituição escolar, por meio de processos de aperfeiçoamento contínuo, trabalhos coletivos e propósitos compartilhados com os outros docentes, alunos, pais e comunidade. Para isso, deve ser informado em relação às metodologias de resolução de conflitos e motivado a exercer a liderança (MEDINA, 2001, p. 21-22 – grifo nosso).

Encontra-se, em um dos autores que tratam sobre educação ambiental, que o professor deve ser motivado a exercer a liderança para envolver-se na melhoria da escola, por meio do aperfeiçoamento, trabalho coletivo e propósito compartilhado no trabalho com educação ambiental. Sendo assim, a EA, quando trabalhada em uma perspectiva crítica, parece fomentar um trabalho coletivo entre os professores e assim, possa vir a possibilitar a implantação de comunidades de aprendizagem que promovam a construção de lideranças docentes nas escolas públicas brasileiras.

O próximo capítulo foi elaborado na tentativa de compreender o que poderia significar a liderança docente em educação ambiental na escola.

4.4 Liderança docente em educação ambiental

A partir deste ponto, serão discutidas as possibilidades de construção de uma liderança docente em EA nas escolas públicas, considerando os pressupostos teóricos da EA e também os referenciais sobre a profissão docente e educação escolar abordados neste estudo.

Na escola em que atua com EA, um professor pode desenvolver suas ações na perspectiva crítica, ou não, ao se constituir uma liderança. A liderança docente necessária para o comprometimento das escolas com a transição para sociedades sustentáveis (TROVARELLI, 2016) estabelece, na instituição em que atua, um trabalho educativo consciente de que as mudanças não se resumem a mudanças de comportamentos e atitudes. O comprometimento com esta sociedade requer uma visão crítica sobre as causas dos problemas ambientais coerente com os pressupostos da EA crítica como macrotendência.

A ideia de macrotendências em EA é explicada por Layrargues e Lima (2014) que indicam a possibilidade de haver uma aglutinação entre as correntes da EA, formando macrotendências nas perspectivas mais atuais. Entre as citadas em seu artigo, a *crítica* parece mais coerente com os pressupostos adotados nesta dissertação, pois se embasa na ideia de que deve haver uma “revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LAYRARGUES, LIMA, 2014, p.33).

A liderança docente em EA pode estar baseada em uma visão crítica de educação ambiental, quando o professor problematiza a situação atual de expropriação de bens naturais e de preconceitos raciais, sociais, culturais, entre outros aspectos abordados de acordo com esta corrente.

Uma crítica ao sistema socioeconômico em que vivemos integra a corrente da EA crítica, assim como a mudança da relação pessoal do docente com o ambiente, pois entende ser parte integrante dele (CARVALHO, 2004). Tais pressupostos atuam como orientadores para a prática pedagógica do professor alinhado à EA crítica. Sem reconhecer o significado da EA crítica e sem refletir sobre a urgência de mudanças necessárias para a construção

de sociedades sustentáveis dificilmente o professor liderará processos educativos coerentes com esta perspectiva na escola.

Na perspectiva de se tornar uma liderança em EA na escola, o professor não apenas ensina de modo a auxiliar seu aluno a reconhecer os problemas ambientais que nos cercam. Ele atua, também, na construção pessoal de saberes para auxiliar o aluno em seu pensar e agir cotidiano, visando o pertencimento a uma sociedade igualitária, social e ambientalmente justa. Neste sentido, Sorrentino e colaboradores (2005) fazem algumas considerações relevantes referentes ao envolvimento e preocupação dos humanos, a partir das políticas públicas, com as injustiças do mundo para com seus semelhantes e para todas as espécies e sistemas naturais, como visto no seguinte parágrafo:

[...] tecemos algumas considerações sobre as políticas públicas voltadas à questão socioambiental, especificamente a educação ambiental, a qual tem por finalidade abrir espaços que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos e de todas as espécies e sistemas naturais com os quais compartilhamos o planeta ao longo dos tempos. Isso se dá ao assumirmos nossas responsabilidades individuais e coletivas, interligadas pelas circunstâncias sociais e ambientais (SORRENTINO et al., 2005, p. 288).

Os professores necessitam mobilizar diversos tipos de saberes como os disciplinares, curriculares e da experiência para realizar o seu trabalho, como discute Tardif (2014). Segundo os autores Tardif e Raymond (2000), os chamados “saberes” estão relacionados à ideia de atitudes, habilidades, conhecimentos e competências que os professores possuem e constroem durante sua carreira.

Os saberes curriculares e disciplinares do professor tendem a ser ressignificados no trabalho com a EA crítica, uma vez que esta perspectiva nem sempre está presente nos conteúdos escolares, currículos e materiais didáticos disponíveis. Neste sentido, o ProNEA (BRASIL, 2005) reforça a ideia de que há necessidade de reestruturação da educação em direção à sustentabilidade, por meio da construção de novos currículos que contemplem a temática ambiental.

Conforme Antunes e Silva (2015), os professores desenvolvem ações de liderança pedagógica na sala de aula quando introduzem e experimentam metodologias que facilitam a aprendizagem dos alunos, em um trabalho que não visa à avaliação e classificação, pois prioriza a aprendizagem e as expectativas dos alunos. Esse trabalho pode ser desenvolvido de maneira a não depender apenas das lideranças hierárquicas, como os gestores escolares.

É importante aclarar o que se entende como gestor escolar, visto que são pessoas fundamentais à organização das escolas. Lück (2014) explicita que essa gestão é composta por um diretor escolar, diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares. Sendo assim, esses são os cargos ditos legitimados hierarquicamente por serem de liderança.

Já na liderança distribuída, as decisões e escolhas não se centram nos gestores da escola e são partilhadas com os professores de diversos modos, além das decisões sobre ensinar e aprender em sala de aula. Assim, os professores passam a ter um papel fundamental nos processos de transformação das escolas em comunidades de aprendizagem que visem a transição para sociedades sustentáveis. Essas transformações podem ser reforçadas pelo trabalho em rede e partilha de experiências das lideranças docentes (FERNANDES, 2013).

A construção da liderança em uma instituição escolar, no ensino formal, é provavelmente diferente da construção da liderança nos espaços não formais em que se desenvolve a EA. Para este trabalho, entendemos que a liderança docente em EA crítica na escola sugere formas coletivas de decisão, em que o professor, no exercício informal de líder, organiza e proporciona a participação de todos os envolvidos, sem que esteja em um cargo de liderança. Nos processos educativos em EA, a atribuição de responsabilidades entre todos e da liderança rotativa entre os participantes de um grupo, por exemplo, em um curso ou reunião pedagógica, é frequente como forma de

organização partilhada. Conquistar formas de exercício da liderança distribuída em um contexto participativo nas escolas integra o processo de construção do líder em EA crítica nesta instituição.

Segundo Antunes e Silva (2015), professores líderes possuem valores relacionados à predisposição para abertura e respeito pelos pontos de vista dos outros. Considerando esta predisposição, o líder que trabalhe na perspectiva crítica de EA no contexto escolar busca reconhecer anseios da comunidade escolar e, a partir deles, agir para a mudança no cotidiano, colaborando no direcionamento das ações relativas à EA.

No tópico que se refere à inclusão da EA nas instituições de ensino, o documento ProNEA (BRASIL, 2005) menciona que a escola pode proporcionar um incentivo, por meio de seu PPP, à gestão escolar dinâmica, aproveitando as experiências acumuladas na área de EA, trabalhando com a pedagogia de projetos e promovendo a integração entre as diversas disciplinas. Professores que se dedicam a angariar experiências, propostas e ideias da comunidade escolar que possam integrar uma perspectiva de EA para a escola, a ser incluída, por exemplo, durante a elaboração do PPP, atuam de modo a se tornarem reconhecidos como lideranças docentes em EA onde trabalham.

Com o objetivo de construir metodologias e instrumentos voltados à abordagem da dimensão ambiental com estudantes, o documento ProNEA (BRASIL, 2005) propõe a promoção de eventos entre as áreas de EA formal e não-formal. Eventos e projetos, em especial a pedagogia de projetos, são formas sugeridas pelo ProNEA (BRASIL, 2005) para desenvolver a EA na escola. Para serem realizados, eventos e projetos exigem destrezas e funções que vão além da relação professor e aluno em sala de aula.

Ao elaborar e por em prática estas formas de trabalho na escola, o docente passa a assumir novas dimensões em sua profissão que perpassam funções de planejamento e papel propositivo nas ações. Em eventos e projetos, a participação da comunidade escolar é requerida e novas responsabilidades se apresentam ao professor e uma delas envolve a negociação com os pares, com os alunos e demais participantes para o projeto e evento, como para a partilha de tarefas. A negociação é indicada como característica do professor líder. Quando estas oportunidades ocorrem na escola, emergirá possibilidades de construção de liderança docente entre os professores envolvidos, a qual depende da autonomia no exercício profissional na escola.

O líder é legitimado na relação com os pares (LIEBERMAN; FRIEDRICH, 2007). Apesar disso, a liderança é individualizada, pois a figura de um líder é identificada em uma pessoa. Entende-se que na educação ambiental a liderança é partilhada. Para Leithwood e Riehl (2003) a liderança não é um fenômeno individual ou pessoal.

Lideranças em EA críticas dificilmente terão oportunidade de emergir nas escolas, pois se tende a diminuir o papel do professor como executor de planos externos (SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ, 1998), devendo aplicar os planos que vem prontos, preparados por outros agentes. O planejamento de ações relacionadas à EA em sala de aula e a idealização de projetos nesta linha estão alinhadas a uma visão de professor como líder, capaz de propor e desenvolver projetos escolares na área de educação ambiental.

Antunes e Silva (2015) consideram existir a liderança pedagógica no trabalho específico do professor junto aos alunos, em sala de aula. O comprometimento que é exigido quando se visa o desenvolvimento integral do aluno durante a aula leva o professor a preparar situações didáticas para ensinar e, para coloca-las em prática, seu papel é de líder.

A EA tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que considerem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações (BRASIL, 2005) e a ação docente na liderança com os alunos necessita também atender a este propósito.

O professor se torna uma liderança no plano concreto, o que significa seu reconhecimento como líder por suas tentativas de implementar, na escola, a EA crítica em projetos, ações e aulas.

A experiência do próprio professor em trabalhos com EA bem sucedidos com alunos pode oferecer meios de negociação e formação docente para que outros professores se engajem nestes projetos ou elaborem propostas na área. Propor, desenvolver e refletir sobre suas ações permite ao professor aprimorar sua prática e se desenvolver profissionalmente. Deste modo, a prática requer a reflexão sobre a prática, investigando a própria ação para redirecioná-la, (SCHÖN, 1983, ZEICHNER, 2008, NÓVOA et al., 1999).

Por outro lado, pode existir um professor líder que pouco contribui com suas próprias ideias à escola e à sua transformação. Segundo Elmore (2000), esta característica é a do líder enquanto cumpridor de normas burocráticas atento às regras que regem as escolas, ciente das metas educativas presentes nos princípios homogeneizadores dos testes estandardizados, dificilmente se configurando como um docente líder na visão de uma construção pessoal da liderança.

A EA trabalha com valores e ideais de vida em sociedade que não “caem nos testes” e com conhecimentos não homogeneizadores. Por este motivo, o líder cumpridor destas metas dificilmente poderá ser tido como liderança em educação ambiental na escola. Conforme princípios da PNEA (BRASIL, 1999) cabe a valorização da cultura de cada povo e de sua identidade, além de uma abordagem articulada entre o local e o global. Segundo o documento, dois princípios que expressam a preocupação em respeitar as especificidades são:

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999, p. 66, grifos nossos).

Em suma, procurou-se abordar que a liderança em educação ambiental é possível e tem como uma das preocupações um professor que assuma novas responsabilidades em relação aos seus alunos e ao currículo, trazendo as questões ambientais de forma crítica para a escola.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o delineamento metodológico da investigação proposta. Começamos expondo qual metodologia será utilizada e o porquê de sua escolha. Após isso, elucidamos as técnicas de coletas de dados utilizadas neste trabalho bem como apresentamos o plano de investigação do mesmo. Seguimos apresentando os procedimentos utilizados na seleção dos sujeitos da pesquisa, sua caracterização e as técnicas de recolha dos dados com os mesmos. Por fim, apresentamos algumas limitações deste estudo.

O seguinte percurso metodológico foi seguido:

1º - Revisão da literatura nacional e internacional sobre o tema da liderança (docente, principalmente, porém também de diretores e alunos) e sobre o tema da EA;

3º - Entrevistas com os profissionais da EA dos municípios de Americana e Piracicaba;

4º - Entrevista com os professores cujos nomes emergiram como sendo lideranças em EA;

5º - Análise dos dados, através de um sistema de categorização e codificação através de focos de análise, que permitiu a redução da informação e a sua descrição e interpretação.

Para que este trabalho alcance os objetivos propostos ele foi idealizado como uma pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1982) citados por Lüdke e André (2014) elucidam a presença de 5 características básicas que configuram o conceito de pesquisa qualitativa: Ter o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Essas 5 características parecem ser abarcadas neste estudo, tendo em vista seus instrumentos de coleta de dados e a análise que será proposta com os mesmos.

Para Lüdke e André (2014):

[...] a evolução dos estudos de educação, assim como de outras ciências sociais, tem levado a perceber que não é bem assim que o conhecimento se processa. Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto [...] que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE, ANDRÉ, 2014, p. 05).

Parece ser necessário que, como apontado por Lüdke e André (2014), não haja engano ao pensar que a lente pela qual este trabalho será avaliado é imparcial, pois na realidade ele será desenvolvido através da lente da pesquisadora e autora do mesmo, uma das características da pesquisa qualitativa.

Günther (2006) preconiza que a “primazia do “compreender a vida mental” reaparece em todas as discussões sobre a natureza da pesquisa qualitativa” e é justamente este entendimento do que nossos sujeitos pensam sobre o assunto abordado que iremos investigar, afinal o método de coleta de dados (entrevista semiestruturada) que será utilizado neste trabalho dará valor à interpretação que os sujeitos fazem sobre o assunto de nosso anseio.

Essa foi a metodologia escolhida, finalmente, pois segundo Lüdke e André (2014) “[...] em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito.” (p. 04). Sendo assim, cabe a nós iniciar uma discussão acerca do tema *lideranças docentes em educação ambiental*, porém sem esgotá-lo, tendo em vista que todas as variáveis envolvidas nessa pesquisa podem não ser passíveis de reprodução e assim nos forneçam apenas um vislumbre das incontáveis interpretações possíveis.

Foi realizado um levantamento de professores referência em trabalhos com EA em duas diferentes cidades brasileiras: Americana e Piracicaba, ambas no estado de São Paulo. Este levantamento levou em consideração o fato de Piracicaba ser uma cidade universitária com a alocação da Universidade de São Paulo (USP) em seu território. Americana foi escolhida por ser um município que se localiza próximo a Piracicaba e também por ser a cidade de residência da pesquisadora. A seleção dos sujeitos foi feita em função das questões as quais propusemo-nos a investigar e dos objetivos delineados.

Inicialmente, foi pensado que para realizar uma classificação de certos professores como “líderes ou não”, havia um dilema, por se tratar de uma classificação de cunho subjetivo e talvez muito taxativa. Por esse motivo, se optou por entrevistar diferentes sujeitos envolvidos com trabalhos escolares que talvez pudessem apontar alguns professores e/ou escolas que parecessem corresponder a ideia de liderança proposta neste trabalho para que então pudesse ser delineado um corpo amostral de professores.

Os sujeitos entrevistados para delinear uma amostra de professores para este estudo foram selecionados a partir de cargos que ocupam em certas instituições públicas estaduais ou municipais. Foi proposto entrevistar, então, pessoas que ocupassem cargos de liderança em locais de participação ativa na escola pública e que atuassem nas áreas de EA (meio ambiente) e educação. Dois locais propostos foram as Diretorias de Ensino (DE) e as Secretarias de Educação Ambiental (SEA) dos municípios amostrados. A ideia é que fossem pessoas como dirigentes, secretários ou outros servidores com cargos em diretorias de ensino, NEA e outros. (roteiro de entrevista nos Apêndices A e B).

Para cada cidade foi feita a escolha de 1 (um) funcionário que tivesse relação com algum órgão regulamentador do ensino (por exemplo, Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico – PCNP) e 1 (um) funcionário que tivesse relação com algum órgão regulamentador ambiental que pudesse ter trabalhos desenvolvidos juntos às escolas públicas (como Secretarias Ambientais). A amostragem dos gestores foi feita por conveniência no que diz respeito à disponibilidade de participação na pesquisa. Após a entrevista semiestruturada (vide o item 5.1.1), alguns nomes de professores emergiram como sendo lideranças em suas escolas no tema ambiental. Esses nomes foram reservados para o posterior contato com as escolas e/ou os próprios docentes.

Os nomes reais dos participantes foram alterados para a preservação de seu anonimato, sendo substituídos por nomes fictícios. Todos os participantes consentiram sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Anexo I). Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da ESALQ/USP no dia 20 de dezembro de 2017 sob o número de registro 2.451.370 na Plataforma Brasil.

5.1 Técnicas de coletas de dados

5.1.1 Entrevista Semiestruturada

Antes de explicar a entrevista semiestruturada proposta nesta investigação é necessário elucidar que sua utilização somente foi feita após uma entrevista-piloto, como forma de validação da própria prática proposta neste trabalho. Preocupamo-nos em investigar nossa própria metodologia, para que esta pudesse abranger os pontos que propusemos em nossos objetivos de modo coerente.

A entrevista-piloto tinha o intuito de testar as questões de nossa entrevista quanto à sua forma, conteúdo e ordem. Pudemos observar certos critérios para validar a entrevista piloto: preocupamo-nos com a possível sobreposição das perguntas, a abrangência das perguntas tal qual esperado, tempo da entrevista para que o

entrevistado não se cansasse e respondesse com pressa e pouca qualidade, se o entrevistado se encontrava à vontade para responder os questionamentos, entre outros.

A partir da entrevista-piloto, foi relevante para realizar as modificações no roteiro de entrevista. O roteiro, na versão final, encontra-se no Apêndice B. Esta primeira entrevista-piloto foi feita com o sujeito *Pedro*, cujo verdadeiro nome foi trocado para o devido sigilo identitário proposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que o mesmo assinou.

Pedro é um professor efetivo da Escola Pública Estadual nos Municípios de Americana e Nova Odessa (SP), pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Americana, com dois cargos, sendo um como professor de Ciências e outro de Biologia. O sujeito foi escolhido para ser o entrevistado-teste por estar inserido no contexto escolar público e por conhecer a pesquisadora deste trabalho de mestrado; sendo assim, sua entrevista forneceu dados para observar se estavam sendo contemplados os objetivos deste trabalho com as perguntas elaboradas. Este sujeito forneceu, então, os dados para uma entrevista-piloto previamente mencionada neste item.

Os sujeitos escolhidos passaram por uma entrevista semiestruturada como uma fase da coleta de dados. A entrevista, de modo geral, de acordo com Lüdke e André (2014) possui uma vantagem em relação a outros métodos de captação de dados, pois:

[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita [sic] pode permitir o tratamento de assuntos de natureza pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LÜDKE, ANDRÉ, 2014, p. 39).

Como visto no trecho acima, a entrevista tem a capacidade de mostrar dados subjetivos de natureza pessoal e íntima que provavelmente não poderiam ser acessado de outra forma.

A entrevista tem perguntas de âmbito pessoal, como nome e formação acadêmica, e também de âmbito prático-pedagógico, como a atuação passiva ou ativa do professor em sua unidade, nos quesitos de envolvimento com a gestão da escola, com a proposta de projetos educativos, entre outros e principalmente, sobre o processo de liderança.

5.2 Técnicas de análises de dados

As respostas das entrevistas dos 4 gestores foram analisadas e comparadas entre si, pergunta a pergunta; também foram selecionados excertos das entrevistas para que se pudessem encontrar regularidades e tendências e estas fossem discutidas em relação à construção da liderança docente em EA. O mesmo procedimento de análise foi realizado com as respostas das entrevistas dos 4 professores.

Durante a análise, notou-se a necessidade da construção de quadros comparativos para as respostas às questões 6 na entrevista dos professores e 8 na entrevista dos gestores, que são correspondentes e discorrem sobre o mesmo assunto (as dificuldades do surgimento de lideranças docentes em EA nas escolas). Esse quadro foi construído após a análise das respostas às perguntas e a verificação de que diversos entrevistados observavam dificuldades semelhantes, que puderam constituir focos de análise – que são pequenas frases que resumem a ideia central expressa pelas palavras ou termos mais recorrentes, ocupando papel central na interpretação das respostas.

Ao final, as respostas dos 8 sujeitos (gestores e professores entrevistados) foram comparadas entre si quando às perguntas eram similares, para que se pudesse iniciar uma compreensão da concepção desses sujeitos sobre a liderança docente em EA nas escolas públicas. A partir dessa comparação, foi feito um levantamento das

palavras ou termos mais recorrentes e de mais significado para a proposta de pesquisa dessa dissertação e foram construídos focos de análise na conclusão desse trabalho, os quais foram discutidos levando-se em conta a interpretação das pesquisadoras sobre as respostas dos sujeitos e o referencial teórico estudado para a análise.

A construção da escrita estruturou a análise das respostas, pergunta a pergunta e constituiu a própria análise. Partiu-se dos relatos originais e anotações de ideias sínteses e recorrentes destes relatos, em folha à parte, em uma análise preliminar. Primeiro buscou-se explicitar a ideia do entrevistado, com trechos exemplificando a forma de pensar, entrevistado por entrevistado. Em segundo, passou-se a generalização dos aspectos apresentados pelo conjunto dos entrevistados, indicando eventuais diferenças. A seguir, realizou-se a reflexão sobre as ideias apresentadas, apoiando-se no referencial teórico (textos), considerando as implicações para a presença e ação dos professores como agente de mudança nas escolas, em educação ambiental. Não foi realizada a análise de conteúdo e a forma de análise realizada aproxima-se da análise do discurso.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Apresentação dos sujeitos

Inicialmente apresentaremos os entrevistados: quem são, o que fazem, onde atuam, porquê de serem escolhidos. Para cada grupo de entrevistados (gestores e professores) foi feita uma figura ilustrativa (respectivamente Figura 1 e Figura 2) que trazem um resumo esquemático sobre nossos sujeitos.

Figura 1: Esquema ilustrando os sujeitos gestores escolhidos para esta investigação

6.1.1 Fernanda

Fernanda é Coordenadora de Projetos em Educação Ambiental na Secretaria da Educação do Município de Piracicaba (SP), atuando principalmente com a rede municipal de ensino. De acordo com sua entrevista, Fernanda cuida dos projetos de EA da secretaria municipal de educação e do município como um todo. Da secretaria de educação são projetos que envolvem a educação infantil e o ensino fundamental I. No município atua pelo GMEA (Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental) como representante da Secretaria Municipal de Educação. Este grupo foi criado em 24 de novembro de 2010, quando foi instituída no Município de Piracicaba a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) – Lei nº 6.922/2010, regulamentada através do Decreto nº 14.611/2012 e que previa sua criação (PIRACICABA, 2010). Possui como função propor, analisar e acompanhar o desenvolvimento da PMEa, enquanto órgão deliberativo e executivo no município de Piracicaba²³.

²³ De acordo com o site oficial, em 24 de novembro de 2010 foi instituída no Município de Piracicaba a Política Municipal de Educação Ambiental (PMEA) – Lei nº 6.922/2010, regulamentada através do Decreto nº 14.611/2012. A referida lei prevê a criação de um Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental (GMEA), que tem como função propor, analisar e acompanhar o desenvolvimento da PMEa, enquanto órgão deliberativo e executivo. Disponível em: <<http://gmeapiracicaba1.wixsite.com/gmea>>

6.1.2 Luana

Luana atua na Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo como Especialista Ambiental. Por motivos de sigilo identitário requisitado pela entrevistada, seu exato local de trabalho e cargo serão omitidos, sendo apenas explicitada sua atuação generalizada. A entrevistada é gestora ambiental, mestra em educação ambiental e atualmente é doutoranda nessa mesma área.

6.1.3 Joana

Joana é Coordenadora de Educação Ambiental da Secretaria de Meio Ambiente do Município de Americana. A entrevistada é tecnóloga em gestão pública, tecnóloga em gestão ambiental, e especialista em direito ambiental, ocupando atualmente o cargo por nomeação de Interlocutora do Programa Município VerdeAzul do Município de Americana. Este programa foi lançado em 2007 pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado do Meio Ambiente, com o propósito de medir e apoiar a eficiência da gestão ambiental com a descentralização e valorização da agenda ambiental nos municípios²⁴.

6.1.4 Fábio

Fábio é atualmente um professor efetivo da Escola Pública Estadual no Município de Americana, porém no ano de 2016 atuou como Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) do município de Americana na área da EA. Ele entrou neste cargo enquanto era professor de biologia, pois houve um edital de chamada e ele elaborou um projeto de EA, tendo sido escolhido para a entrevista, sendo selecionado finalmente.

Por ter atuado por um ano no cargo de PCNP da educação ambiental (EA) na Diretoria de Ensino da Região de Americana, o sujeito foi escolhido para a entrevista. Sua escolha pareceu bastante coerente, visto que o atual PCNP de EA de Americana foi consultado e disse ter entrado nesse cargo há pouco tempo e que seria mais positivo para esta investigação se a entrevista fosse feita com o antigo PCNP (Fábio), que teve mais tempo de atuação e conheceria melhor os professores e escolas que atuam em EA de modo promissor.

²⁴ De acordo com o site oficial, o Programa Município VerdeAzul (PMVA) foi lançado em 2007 pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado do Meio Ambiente com o propósito de medir e apoiar a eficiência da gestão ambiental com a descentralização e valorização da agenda ambiental nos municípios. Assim, o principal objetivo do programa é estimular e auxiliar as prefeituras paulistas na elaboração e execução de suas políticas públicas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/municipioverdeazul/o-projeto/>>

Figura 2: Esquema ilustrando os sujeitos professores escolhidos para esta investigação.

6.1.5 João

João cursou bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade de São Paulo (USP/ESALQ) *campus* Piracicaba. O professor contou que desde os primeiros anos de graduação já possuía interesse em se tornar professor, de trabalhar com educação. Fez estágio em grupos cujo foco é educação ambiental, sendo que citou dois deles: o grupo Solos na Escola e o grupo PONTE que atuam na ESALQ/USP. Concomitante a isso, João trabalhou como plantonista de dúvidas em um Curso Pré-Vestibular de Piracicaba - SP. Possui uma vivência ampla com o movimento estudantil que, de acordo com o entrevistado, o colocou em contato com outras formas de fazer educação, em outros contextos. Ao final da graduação, entrou como professor na Escola Pública Estadual no Município de Piracicaba, e tem experiência como professor em sala de aula há quatro anos.

6.1.6 Hélio

Hélio foi aluno de escola pública no Ensino Fundamental e Médio. No Ensino Médio também fez um curso técnico de informática. Graduiu-se inicialmente no bacharelado em Geografia na Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) *campus* Rio Claro, e posteriormente cursou a licenciatura na mesma instituição. Fez uma especialização em “educação em geografia” pela Faculdade de São Luiz, depois cursou o mestrado em educação na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), concluindo-o em 2012. Após isso, atendeu a um curso EaD de tema “educação a distância” na Universidade Federal do Rio. Atualmente pretende tentar o ingresso em um curso de doutorado dentro de temas da Geografia. Em relação ao trabalho em sala de aula, atua como docente desde seu segundo ano de faculdade (1992). Sua carreira docente contou com uma interrupção entre os anos de 1993 a 1997, porém desde este último ano tem estado dentro da sala de aula novamente. Já trabalhou com supletivo e ensino regular particular e estadual. Atualmente, sua maior carga horária de trabalho é na Escola Pública Estadual no Município de Piracicaba.

6.1.7 Eduardo

Eduardo se formou em 2001 pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) em Licenciatura em Ciências Biológicas. Começou a carreira docente em 2000, quando lecionava em aulas de substituição. Em 2001 entrou como estagiário em um projeto de educação ambiental chamado Agente Jovem, um projeto federal que atendia adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nesse mesmo ano, foi chamado para ser técnico ambiental de outro projeto, chamado Geração 21 - Eco empreendedores do Futuro, que também atendia adolescentes em situação de vulnerabilidade social e em conflito com a lei (liberdade assistida). Trabalhou neste projeto por dois anos. Depois, começou a lecionar ciências como professor categoria “O”²⁵ e em 2006 ingressou como professor efetivo do Estado de São Paulo. Em 2007 foi chamado novamente para ser técnico ambiental do projeto Geração 21, e em 2010, concomitantemente ao trabalho no projeto, atuou como professor coordenador do Ensino Médio. Em 2011 o projeto Geração 21 foi terminado pelo Governo, porém continuou atuando como professor coordenador até 2014, quando ingressou na Escola Pública Estadual de tempo integral no Município de Americana, como professor de biologia e ciências, além de disciplinas eletivas.

6.1.8 Tom

Tom é formado em Licenciatura em Geografia pelo Instituto Superior de Ciências Aplicada (ISCA) em Limeira – SP. Atualmente é aluno do curso semipresencial de licenciatura em ciências da Universidade de São Paulo (USP/ESALQ) *campus* de Piracicaba e aluno de mestrado em ensino de ciências ambientais também na Universidade de São Paulo (USP) *campus* São Carlos. Trabalha há quatro anos como professor efetivo da rede municipal de ensino de Charqueada - SP. Trabalhou como professor efetivo no Estado de São Paulo, porém acabou exonerando o cargo em função da dedicação aos estudos para aperfeiçoamento profissional. Atua como professor há dez anos.

6.2 Análise das entrevistas dos gestores

A partir deste momento serão analisadas as questões de ordem informativa sobre os gestores entrevistados. Estas questões têm como objetivo informar quem são os entrevistados no sentido de sua formação e atuação, para que se contextualizem suas respostas de ordem conceitual.

A questão inicial que deu origem ao Quadro 8 foi **“1) Fale um pouco sobre você, como chegou nesse cargo de liderança... (Se a pessoa não responder, perguntar: nome, formação e função na D.E.).”**

O Quadro 8, a seguir, traz informações sobre a formação inicial dos gestores entrevistados a fim de clarificar quem são os sujeitos dessa pesquisa no sentido de sua caminhada na construção de sua identidade profissional.

A análise do Quadro 8 nos permite constatar que todos os gestores entrevistados possuem formação inicial em áreas correlatas às ciências ambientais ou educação ambiental. Dois entrevistados (Fernanda e Fábio) cursaram licenciatura em suas áreas (Ciências Biológicas), por isso, infere-se que possuam conhecimentos básicos da área pedagógica a fim de desenvolver seu trabalho.

Dois entrevistados (Luana e Fábio) são bacharéis em suas áreas (Gestão Ambiental e Ciências Biológicas).

²⁵ Professores denominados categoria “O”, de acordo com a Resolução SE - 68, de 1-10-2009, são aqueles docentes contratados por tempo determinado, de acordo com a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Informação obtida no site <http://siaue.du.net.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_09.HTM?Time=24/08/2018%2019:37:46> Acesso em 14 de setembro de 2018.

Gestores	Formação
Joana	Tecnóloga em Gestão Pública e Tecnóloga em Gestão Ambiental Especialização em Direito Ambiental Extensão Universitária em Educação Ambiental
Fernanda	Licenciada em Ciências Biológicas
Luana	Bacharela em Gestão Ambiental Mestre em Educação Ambiental Cursando Doutorado em Educação Ambiental
Fábio	Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas Curso de Neuropsicopedagogia

Quadro 8: Formação inicial dos gestores entrevistados, ilustrando quais cursos atenderam e em quais modalidades, apontados na resposta à questão 1 (Fale um pouco sobre você, como chegou nesse cargo de liderança).

O próximo quadro, Quadro 9, traz informações relativas à atuação profissional dos gestores entrevistados.

Gestores	Atuação profissional na gestão de órgão público na área ambiental ou educacional
Joana	Coordenadora de EA de uma Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SP)
Fernanda	Coordenadora de Projetos de EA de uma Secretaria Municipal de Educação (SP)
Luana	Especialista Ambiental de uma Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo
Fábio	Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP)* na área de EA de uma Diretoria de Ensino (SP)

Quadro 9: Atuação profissional dos gestores entrevistados de órgão público na área ambiental ou educacional, apontados na resposta à questão 1 (Fale um pouco sobre você, como chegou nesse cargo de liderança).

*Sua gestão foi anterior à entrevista. Porém, o professor Fábio foi escolhido, pois o atual PCNP à época da entrevista havia acabado de assumir o cargo e não poderia opinar sobre as questões de pesquisa por não conhecer o trabalho dos professores nas escolas.

Portanto, todos tem como atuação profissional coordenar trabalhos nas escolas, entre eles aqueles com professores na área de educação ambiental necessitando, portanto, conhecer os professores e estabelecer relações com as escolas.

A questão 2) **Nesta pesquisa procuramos reconhecer o papel das lideranças nas escolas, não só entre os diretores. Você identifica professores que são lideranças nas escolas em que atuam? Justifique**, tem o propósito de verificar se os gestores conseguem reconhecer lideranças docentes nas escolas e possivelmente indicar características dessas lideranças.

Joana comenta perceber a existência de professores líderes além dos diretores. Ela mais precisamente, entende que os professores que são agentes de mudança são idealistas:

“[...] eu percebo assim que alguns [professores] eles se envolvem muito, eles querem fazer o pós, eles ficam encantados com o projeto e outros que você percebe que talvez o projeto vai morrer ali. Mas estes são a minoria [...] E.... mas isso não é muito, o que eu vejo muito e me chamou muito a atenção são pessoas idealistas, pessoas que tratam com muito carinho né [...]” (Joana – grifos nossos).

A entrevistada consegue perceber a existência do professor líder, mas seu comentário se baseia em características pessoais da liderança docente, como “carinho” com os alunos e o fato de serem “idealistas”, além do “encanto” do professor com projetos propostos pela Secretaria do Meio Ambiente, e não necessariamente, com projetos de iniciativa própria do docente na escola.

A entrevistada Fernanda comenta que há professores que são lideranças em suas escolas:

“Identifico. Há então professores que têm bastante (sic) ações que acontecem muitas vezes por causa deles ou de algum outro funcionário que não seja a gestão da escola. É... isso acontece aqui mais no infantil do que no fundamental, a educação infantil ela tem mais autonomia para o professor propor e fazer do que no fundamental. No fundamental as coisas acontecem um pouco mais de cima para baixo... [...] os projetos que acontecem na educação infantil são porque em alguns casos o professor é mais atento, gosta mais da área e aí leva para a direção e eles acabam fazendo o projeto, a intervenção” (Fernanda – grifos nossos).

Para ela, os professores possuem ações nas escolas que não dependem necessariamente de funcionários da gestão escolar. Em sua opinião, as ações acontecem mais no Ensino Infantil do que no Ensino Fundamental, visto que os professores do Ensino Infantil possuem mais “autonomia” para propor projetos, enquanto no Ensino Fundamental, “as coisas acontecem um pouco mais de cima para baixo”.

Destaca-se que a liderança docente em EA não deve ser aquela baseada somente em projetos fora da sala de aula, pois há necessidade de se respeitar o Currículo proposto nas disciplinas escolares. Como o Currículo do Ensino Fundamental é mais complexo e os conteúdos são mais aprofundados e especializados, há menor margem para projetos que não tratem especificamente desses conteúdos.

A entrevistada Fernanda tem ideia dessas diferenças curriculares, pois afirma, na questão 7, que o Ensino Fundamental tem “os conteúdos curriculares mais fechados” porque:

“Um dos grandes problemas que a gente encontra dentro da educação ambiental formal é que ela é muito fragmentada, então o que é língua portuguesa é língua portuguesa o que é matemática é matemática então quando você chega com o termo né, projetos de educação ambiental elas ficam super assustadas “- Mais um projeto, mais uma coisa para fazer” (Fernanda – grifo nosso).

No Brasil existem os PCN (BRASIL, 1997) que são parâmetros curriculares e apresentam entre os temas transversais o Meio Ambiente. Fernanda acredita que trabalhar a EA de forma transversal seria uma maneira de contemplar o que foi proposto nos PCN sem sobrecarregar os professores, visto que, conforme explicitado na introdução, a área de EA, para ser efetivada de forma transversal na escola, precisa ser trabalhada de forma coletiva, com participação de todos, com preocupações ambientais que tenham sentido para a escola e comunidade do entorno e ao mesmo tempo se insira nos currículos e nos projetos político pedagógicos das escolas.

No Estado de São Paulo, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2011) indica conteúdos e determinações metodológicas para o trabalho do professor em sala de aula. Sendo assim, afirmação da entrevistada de que “a educação ambiental seja transversal de fato dentro da escola” implica em uma atuação docente que promova a EA relacionando-a aos conteúdos curriculares de cada disciplina e não somente amparadas em projetos, considerando o currículo que necessita ser trabalhado em sala de aula.

Projetos propostos para além da sala de aula podem sobrecarregar o trabalho do professor preocupado em atender esses conteúdos e orientações curriculares. A entrevistada, conforme o trecho grifado, se preocupa que os projetos não sejam vistos pelos professores como “mais uma coisa para fazer”, pois afirma tentar mostrar que a EA é o eixo transversal e que o projeto pode envolver língua portuguesa, matemática, trazendo todas as áreas em um projeto único que “se conversam e propõem algo de acordo com aquela realidade escolar”. Trazer a EA como eixo transversal de fato na escola e não só na teoria é tornar uma escola democrática.

Além disso, a entrevistada Fernanda menciona autonomia dos professores nesta resposta e em outras passagens da entrevista. Para ela, “isso acontece aqui mais no infantil do que no fundamental, a educação infantil ela tem mais autonomia para o professor”, dando a entender que considera que este professor possui maior autonomia, o que pode ser questionado. O currículo deste nível de ensino é voltado para o desenvolvimento da criança e para conhecimentos iniciais e genéricos, o que não implica em maior autonomia. A autonomia não depende de o professor ter a possibilidade de fazer projetos, mas de regular a própria prática, decidindo as ações mais apropriadas

aos seus alunos e às suas aulas. Como apresentado na introdução “as formas pelas quais este profissional [o professor] regula a sua própria prática podem incluir o estabelecimento de prioridades ao traçar objetivos em seu planejamento” (MASSABNI, 2015, p. 162), e entre estes objetivos, podem estar àqueles relacionados à EA e a inclusão de projetos nesta área.

Nesta pergunta sobre o reconhecimento do papel das lideranças nas escolas, os outros entrevistados (Fábio e Luana) dão respostas sucintas. Para Luana, ser liderança em EA “é pensar em coisas diferentes e propiciar a reflexão crítica” e “ter este perfil” docente.

Luana lembra que interdisciplinaridade é algo que se fala muito na EA e como fazer isso na escola em que os professores trabalham 3 jornadas, cada um em sua disciplina. A entrevistada sugere que deva haver momentos em que os professores pudessem dialogar mais, propondo temas aos alunos na grade horária e trabalho com resolução de problemas, com os professores de história, português, matemática, entre outros e lembra também da importância do PPP, que deve ser construído coletivamente na escola em momentos como os ATPC de diálogos com os colegas e “trocar mais ideias pedagógicas sobre o que eles estão fazendo”, como respondido na Questão14 (Como fazer para tornar as escolas locais de aprendizagem da participação e democracia?).

Já para Fábio, realizar trabalhos diferentes requer sair da própria área, por exemplo, Biologia, necessitando realizar enfrentamentos para um trabalho interdisciplinar, em área que considera de humanas, como feminismo.

Portanto, para 3 entrevistados (Fernanda, Luana e Fábio) trabalhar com interdisciplinaridade é uma exigência da EA na escola e o professor líder estaria disposto a propor ações visando essa interdisciplinaridade. Para Joana, a questão curricular e a interdisciplinaridade não são mencionadas, sendo que os trabalhos de EA indicados por ela são próprios da secretaria em que trabalha (Secretaria do Meio Ambiente). Conforme sua entrevista, são projetos realizados sobre conteúdos não curriculares, por exemplo, o combate de uma infestação de escorpiões na escola, o qual envolveu direção e coordenação escolares em um trabalho articulado com as Secretarias do Meio Ambiente e de Obras para limpar um lixo próximo à escola.

Frost (2010), como discutido na introdução, elucida as seguintes características da ação dos professores líderes: tomada de iniciativa para melhorar a prática, ação estratégica com colegas para garantir mudanças, recolha e utilização de evidências em processos colaborativos e contribuição para a criação e disseminação de conhecimento profissional.

Considerando estas características, a tomada de iniciativa para melhorar a prática poderia estar entre as apontadas pelos gestores ao identificar as lideranças: Joana afirma que “eles se envolvem muito, eles querem fazer o pós”, demonstrando que podem dar continuidade após a finalização de um projeto, sendo esta uma possível iniciativa para melhorar a prática; Luana e Fábio referem-se a ação dos professores quando desenvolvem projetos interdisciplinares que podem, assim, melhorar a prática; esta melhoria, para Luana, envolve “pensar em coisas diferentes e propiciar a reflexão crítica” e “ter este perfil” docente.

Na análise das respostas, os gestores se referem a ação com colegas, mas não especificam que seja estratégica para garantir mudanças. Porém, Frost (2010) ressalta como característica que os processos com colegas devem ser colaborativos, nos quais as evidências de mudança sejam identificadas e utilizadas para continuidade destes processos. Outro aspecto relevante na atuação das lideranças é a disseminação de conhecimento profissional, quando os professores atuam na formação continuada dos pares, por exemplo, ao apresentar, discutir e avaliar propostas de ação aprimorando seus conhecimentos profissionais e dos colegas.

Fábio e Luana apontam que a liderança consiste em ser agente de mudança na escola na questão seguinte

(3. Poderia dar nomes de professores que são líderes para trabalhos com educação ambiental,

especificamente? Por que os escolheu?), explicando os motivos pelos quais escolhem estes professores. Luana, nesta pergunta, reforça a ideia de que, para ela, os professores líderes são os que “fizeram trabalhos diferenciados e que, inclusive, todo mundo é... percebeu que foi diferenciado”, referindo-se aos trabalhos desenvolvidos pelos professores do curso EducaTrilha. Fazer o trabalho diferente é uma característica de liderança, sendo este o perfil. Fábio, por exemplo, aponta como líder, nesta questão, uma professora que faz grades de garrafa PET a fim de colocar nos bueiros para funcionar como um filtro quando chove. Esta atividade é feita com os alunos da escola e a comunidade retira o lixo acumulado na grade de PET após a chuva, evitando entupimento dos bueiros. Portanto, para ele também, o líder é identificado por trabalhos desenvolvidos na escola e comunidade.

Joana, por sua vez, comenta sobre dois projetos desenvolvidos por ela junto à Secretaria de Meio Ambiente para os quais buscou apoio de 2 professores, não sendo inverso o apoio dela para os eventuais projetos desses professores. Um docente indicado, por exemplo, ajudou na divulgação do “Fórum Mundial da Água”, com um projeto proposto pela Secretaria do Meio Ambiente para a sensibilização dos alunos nas escolas. Isto indica que a liderança não é uma liderança que emerge de trabalhos desenvolvidos pelo docente na escola, mas sim de outros trabalhos propostos externamente por órgãos gestores.

A questão 4) **Em que escolas eles trabalham?**, sendo de cunho informativo sobre nomes de escolas, por questões éticas, não será avaliada.

Na questão 5) **Quais trabalhos eles desenvolvem dentro e fora da sala de aula?** pretende-se discutir sobre a percepção do trabalho dos líderes docentes pelos gestores. O intuito é tentar compreender como os trabalhos dos professores líderes são vistos, por um olhar mais externo, dos gestores da educação e da EA.

Como forma de complementar sua resposta à questão 4, Joana reforça, nesta questão, os trabalhos desenvolvidos pela Secretaria do Meio Ambiente, onde trabalha. Ela comenta que “conversamos com o professor, com o pedagogo da escola, com o diretor da escola e perguntamos o que ele precisa, quais são os problemas reais que têm ali”, o que indica que ela não centra sua resposta nas ações das lideranças docentes da escola e sim no trabalho que ela desenvolve. Como grande parte de suas respostas é voltada ao trabalho que ela desenvolve, mesmo quando arguida sobre os professores, pode-se pressupor que ela não tem a dimensão cotidiana do trabalho dos professores nas escolas.

Fernanda e Fábio comentam sobre atividades práticas/projetos que os professores líderes desenvolvem nas escolas. Fernanda indica que “dentro do Ensino Infantil tem bastante escola com horta, com jardim sensorial” o que acaba envolvendo todas as salas, mas que no Ensino Fundamental “tem poucas hortas”, mas acabam desenvolvendo outras ações, como apresentações de murais de fotos ou informativos. A entrevistada menciona que dentro da sala de aula, os docentes líderes desenvolvem os conteúdos curriculares, como ciências e língua portuguesa. Porém, ela não comenta como os projetos de horta, por exemplo, e conteúdos curriculares seriam trabalhados de forma integrada em sala de aula, sendo que sua discussão sobre esse assunto se inicia na Questão 7, já comentada também durante a análise da Questão 2.

Fábio também dá ênfase aos trabalhos de cunho prático na escola, como quando comenta que “os alunos fazem um papel reciclado, né, com rolo, bate no liquidificador, amassa e isso é feito em sala de aula” ou quando menciona o trabalho de uma professora que “trabalhou fazendo blusas usando pedacinhos de garrafa PET”.

As ideias destes entrevistados para apontar quais trabalhos os líderes desenvolvem dentro e fora de sala de aula é que tais trabalhos devem ser projetos e que projetos são a melhor alternativa para o desenvolvimento de EA na escola por professores.

A única entrevistada que se diferenciou nesta questão foi Luana, quando relaciona um trabalho desenvolvido com o grêmio da escola, citando o trabalho de um dos professores entrevistados nesta dissertação. Sua resposta também baseia-se em projetos, porém ela menciona que para o docente líder esses projetos auxiliam a desenvolver, junto aos alunos, “uma visão mais crítica do mundo”, e também “juntar esses esforços de vários projetos numa direção só”.

Se não forem desenvolvidos projetos na linha proposta por Luana, corre-se o risco de que eles sejam desvinculados do currículo, pontuais e dependentes da iniciativa de um só professor. Portanto, se assim fosse, corroborariam o que dizem Tozoni-Reis e Campos (2015) sobre a inserção de EA na escola: uma EA implementada a base de projetos e iniciativa privada e não de forma radical, inserida diretamente nos currículos. Conforme as autoras, esta é uma fragilidade da EA, que fica restrita a atividades secundárias ao currículo escolar, realizada de forma pontual pelos professores em uma ou mais disciplinas. O currículo escolar no Brasil possui orientações legais, como os PCN (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017a), que tem sido alvo de discussão e que estabelece competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada conteúdo curricular. A BNCC foi aprovada em 22 de dezembro de 2017, e sua publicação corresponde à Resolução CNE/CP nº 2, instituindo e orientando a implantação da BNCC. A BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores. Além dessas orientações legais, os livros didáticos e outros materiais como apostilas são determinantes na escolha dos conteúdos a serem ensinados pelos professores, de modo que a EA, se não estiver presente nestes materiais, dificilmente será implementada de forma radical.

Na resposta para a pergunta **6) Que diferença faz um professor líder em uma escola?** Joana associa que o professor faz a diferença conforme “vontade pessoal” para transformar a escola e “qualidade do profissional”, sendo que ela se surpreende com a troca de professores, ou seja, nota-se a diferença na escola por meio de seus trabalhos. Já Fernanda comenta que a liderança docente faz “muita diferença” na escola e é necessário que “parta a ideia, a vontade do professor” porque ele está em “contato direto” com os alunos. Luana indica a importância da liderança para a escola com uma visão crítica, pois, como as pessoas são “carneirinhos”, seguindo a mídia e o consumismo exacerbado, o professor líder teria a capacidade de auxiliar as pessoas a “refletir” sobre essas situações e se tornarem “protagonistas de sua história”. Como liderança, este professor uniria os esforços para uma causa, conseguindo encantar as pessoas com suas ideias e iriam conseguindo transformar, sendo necessários à escola como se nota no uso da expressão “tesouros” pela entrevistada. Fábio responde dizendo que o professor como agente de mudanças sofre, pois há “coisas” que a faculdade não ensina, ou seja, para exercer a liderança e fazer a diferença na escola o professor terá dificuldades, pois não é formado para fazer a diferença, sendo esta liderança dom ou que “algumas pessoas se destacam e possa começar a desenvolver e se sobressair” como agentes de mudanças.

Portanto, a diferença que o professor pode realizar depende de sua vontade e dom pessoal, suportando o sofrimento de tentar fazer a diferença na escola sem ter formação para esta ação, segundo os gestores. Assim, para os entrevistados, à exceção de Luana, a parte pessoal é determinante na ação de um líder. O aspecto profissional surge como um aspecto secundário na compreensão de quem pode ser líder.

A pergunta **7) Quais transformações possibilitadas por essas lideranças docentes tornam a escola mais democrática, participativa e inclusiva?** traz à discussão o entendimento dos gestores entrevistados sobre a escola democrática, participativa e inclusiva.

Entre os documentos norteadores da EA na escola, ao menos um busca viabilizar formas participativas de valorização da EA na escola: o COM-VIDA (BRASIL, 2004). Por meio da mobilização da comunidade da escola, a

ideia é propor orientações para a criação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA). O papel da COM-VIDA é contribuir para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável na escola, estreitando a interação entre a escola e a comunidade. Além do Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres e o Conselho da Escola, a COM-VIDA auxilia a inserção da EA na escola, em diferentes discussões, possibilitadas por conferências e também valorizando a presença da EA nas disciplinas escolares.

Joana acredita que, para um professor líder ajudar a transformar a escola em um local mais democrático, participativo e inclusivo, é necessário haver “diálogo” e “trazer os pais também para participar do processo”. Já Fernanda acredita que o docente líder pode “trazer essa transversalidade da educação ambiental para a prática escolar com a aproximação dos pais na escola”. Luana acredita que para que a escola seja mais democrática e participativa, o professor como agente de mudanças tem que incentivar “o protagonismo dos alunos”, que os alunos deixam de só “ouvir, só receber conteúdo e passam a transformar, e a exercitar a sua participação política”. Quanto ao quesito da inclusão, ela comenta que não vai dar para o docente líder “conversar só com quem é igual inclusive fisicamente” e que para transformar a escola, seu entorno e bairro, ele precisará trabalhar em grupos, lidando com as diferenças.

Em sua resposta à Questão 7, Fernanda trata dos conceitos abordados de forma vaga. Ela e os demais entrevistados apresentam pouco aprofundamento conceitual para explicar o que seria uma escola democrática, por exemplo. De acordo com o Artigo 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a gestão democrática no ensino se pauta nos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP da escola e na participação da comunidade da própria escola e do entorno em conselhos escolares ou equivalentes. Além disso, no Artigo 13º da mesma lei, um dos princípios de participação dos docentes é “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Quanto à inclusão, o Capítulo V. da mesma lei trata sobre Educação Especial, abordando as orientações legais para o trabalho na escola com alunos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Também a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) traz em seu Artigo 5º os objetivos fundamentais da educação ambiental, sendo que o item IV indica “o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente”, a qual dá grande importância para um trabalho coletivo com participação de todos.

Três entrevistados (Joana, Fernanda e Fábio) comentam sobre aproximar pais e/ou comunidade da escola.

Fábio é único que menciona o conceito de gestão democrática, trazendo um de seus princípios, a participação da comunidade escolar e do entorno, como possível solução para o professor líder transformar a escola num espaço mais democrático. Ele propõe que os professores líderes poderiam ter “momentos de reuniões de professores com a comunidade, não só com os pais”, porém ele alerta que a escola é fechada por ter “medo de bandido, de traficante, a escola tem medo de tudo”.

Luana, por sua vez, traz elementos mais práticos da inclusão, como o trabalho em grupo, e essa perspectiva pode ter sido influenciada pelo fato de a entrevistada ter um Doutorado na área de EA e, portanto, maior conhecimento desta área. Somente Fábio e Luana apresentam ideias concretas das ações dos professores como agentes de mudança para transformar a escola. Fábio menciona a presença do Professor Mediador Escolar Comunitário (PMEC) como um possível auxílio na mediação do trabalho com a comunidade que, de acordo com o entrevistado, poderia participar de reuniões com os professores e pais.

Entre as formas de participação que tornam a escola mais democrática para inserir a EA não foi lembrada por 3 entrevistados, nesta questão, a COM-VIDA (BRASIL, 2004), sendo lembrada apenas por uma entrevistada, apesar de ser importante instrumento para as mudanças escolares e de possível participação do professor que busca

mudanças na escola. A entrevistada Luana comenta sobre a COM-VIDA na última questão, que também solicita ao entrevistado falar sobre escola e democracia, na educação ambiental.

Para a elaboração do Quadro 10, a seguir, foram consideradas dificuldades para o surgimento de lideranças docentes em EA nas escolas apontadas ao longo de toda a entrevista dos gestores, visto que alguns deles comentaram sobre essas dificuldades em outros momentos que não somente na Questão 8) **Que atritos ou problemas você percebe para que surjam essas lideranças docentes na escola? Eles enfrentam dificuldades?**

Dificuldades para o surgimento de lideranças docentes em EA nas escolas					
Focos de análise		Respostas			
		Luana	Fernanda	Joana	Fábio
Escola e profissão docente	Reconhecimento financeiro e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Salário baixo dos professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos para o professor • Falta de incentivo para o professor 	Não menciona	<ul style="list-style-type: none"> • Salários insuficientes dos professores
	Reconhecimento e julgamento externo sobre o trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades externas com o julgamento alheio sobre o trabalho dos professores • Resistência do envolvimento da comunidade com os trabalhos desenvolvidos pelos professores 	Não menciona	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades externas com o julgamento alheio sobre o trabalho dos professores 	Não menciona
	Impedimentos relativos à gestão e liderança hierárquica* na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Descontinuidade da gestão escolar 	Não menciona	Não menciona	<ul style="list-style-type: none"> • Diretores que possuem mentes “fragmentadas”, que não entendem completamente seu trabalho, “barrando” as ideias dos professores líderes • O sistema de ensino barra a ação docente por “medo de dar trabalho”
	Características atuais do Trabalho Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho exaustivo com múltiplas jornadas • Professores precisam “sair da zona de conforto” 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo • Professores com pouca autonomia 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho exaustivo com múltiplas jornadas • Falta de estrutura na escola, como “salas <i>super</i> lotadas” • Falta de verbas e recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores com “mentes fragmentadas” • Falta de materiais na escola para seus trabalhos • Falta de incentivo na formação docente continuada • Trabalho exaustivo com múltiplas jornadas
	Trabalho Pedagógico em Sala de Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos participativos são mais demorados • Barreiras pessoais e interpessoais • Falta de diálogo entre os docentes para a promoção da interdisciplinaridade 	Não menciona	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo pedagógico “muito grande” 	Não menciona

Quadro 10: Dificuldades para o surgimento de lideranças em EA nas escolas apontadas ao longo das entrevistas dos gestores.

* Conforme explicado na introdução do trabalho, uma vez que o professor está subordinado a um sistema de ensino, existem lideranças hierárquicas (diretores escolares, por exemplo) que podem ter ideias diferentes de liderança docente.

Como é possível perceber pelo Quadro 10, a entrevistada Luana aponta dificuldades de forma ampla, abrangendo problemas relacionados à escola e profissão docente, como sobre o sistema de ensino, o trabalho docente, a gestão da escola, entre outros, de modo que as respostas dadas por esta entrevistada à Questão 8, ajudaram a delimitar os focos utilizados para a análise das entrevistas de todos os outros gestores. Nota-se, por

exemplo, que a entrevistada demonstra, por suas expressões, que possui maior conhecimento sobre o assunto das dificuldades do surgimento de lideranças docentes em EA nas escolas, possivelmente por ter mestrado e doutorado na área de EA, o que deve se refletir na sua forma de interpretar essas questões.

No Quadro 10, apresentam-se resumidas e organizadas as ideias dos gestores sobre as dificuldades para o surgimento de lideranças docentes em EA nas escolas. Conforme se nota no quadro, a entrevistada Fernanda aponta apenas dificuldades relativas ao reconhecimento financeiro e profissional e características atuais da escola e profissão docente e não caracteriza as dificuldades relativas ao reconhecimento e julgamento externo sobre o trabalho docente, aos impedimentos relativos à gestão e liderança hierárquica na escola e ao trabalho pedagógico em sala de aula. A resposta dessa entrevistada se caracteriza como, de certo modo, superficial em relação aos conhecimentos sobre o trabalho docente, pois se atém às características que parecem ser mais discutidas e comentadas, por exemplo, na mídia: a falta de incentivo financeiro e falta de tempo do professor, como demonstrado no trecho a seguir:

“[...] Falta de incentivo né e às vezes não tem incentivo nenhum para fazer acontecer, falta de recurso, demanda... grande demanda de como elas chamam de projetos prioritários né dentro da secretaria e dentro da escola [...]” (Fernanda).

Como a entrevistada trabalha na área da educação lidando diretamente com os professores, seria relevante para o aprimoramento do trabalho da mesma que esta conhecesse melhor o ofício dos docentes para poder propor as atividades de EA nas escolas em parceria com os mesmos.

A ideia semelhante a apresentada pelo entrevistado Fábio, que aponta dificuldades em relação ao reconhecimento financeiro e profissional dos professores, aos impedimentos relativos à gestão e liderança hierárquica na escola e características atuais do trabalho docente, não mencionando nenhum dos outros 2 focos de análise em suas respostas (Quadro 10). A ênfase do entrevistado reside no fato de a gestão não estar devidamente preparada para a função que lhe cabe. Para Fábio, os gestores escolares barram desenvolvimento da liderança dos docentes na escola, porque não conhecem aspectos importantes do trabalho educacional. A ideia de que os gestores são os maiores responsáveis por não haver o desenvolvimento de lideranças docentes nas escolas é observada na resposta da Questão 8 de sua entrevista:

“Então eu acho que falta para o diretor quando ele senta na cadeira de gestor, ele tem que entender que independente da formação dele, tem que conhecer um pouquinho de cada coisa, um pouquinho de cada coisa do que ele atribui e de que a ele é atribuído como competência, ele tem que conhecer sobre os projetos de educação ambiental, étnico-racial, inclusão para os deficientes, questão de grêmios estudantis, questão de gestão democrática, tudo isso. [...] eu acho que a equipe gestora é o que trava, é o que barra essa frente de liderança mesmo” (Fábio, grifo nosso).

Culpabilizar um único grupo de pessoas pela dificuldade do surgimento das lideranças docentes nas escolas é equivocado. É compreensível que o entrevistado tenha dado enfoque, em sua resposta, nos conhecimentos específicos do trabalho que exerceu na diretoria de ensino, lidando com problemas do topo da hierarquia escolar (diretamente com diretores e coordenadores). A formação do diretor para exercer seu cargo é relevante e pode colaborar com o conhecimento e competências de temas citados pelo entrevistado.

Fábio também menciona o fato de os professores possuírem “mentes fragmentadas”, por exemplo, quando comenta que:

“Olha, ou você não é da área e acontece, não, você não é da área, você não é de biologia nem de geografia, então você não pode ser líder disso, por exemplo, eu já tinha comentado. Essa mente fragmentada dos professores, dos gestores” (Fábio).

O entrevistado comenta que os professores consideram que “você não pode ser líder” em EA quando as disciplinas para as quais você leciona não são biologia ou geografia, fato que ele já havia comentado na resposta da Questão 2. Nesta oportunidade, ele relata que conheceu professores de EA que eram de artes ou língua portuguesa, mas que não conseguiam ser os interlocutores da EA porque “eles eram da área de linguagens e isso é da área de biológicas” como uma crítica ao fato de a maior parte da comunidade escolar pensar dessa forma, fragmentando a possibilidade de trabalhar a EA transversalmente em qualquer disciplina.

Fernanda e Fábio são gestores da educação e têm contato direto com escolas, visto que ela trabalha na Secretaria Municipal de Educação e ele na Diretoria de Ensino. Porém, observa-se que não é claro para esses dois entrevistados o significado de lideranças docentes e nem seu papel para efetivarem políticas públicas de EA na escola. Sendo assim, os próprios profissionais que trabalham diretamente no auxílio dos professores na escola e fora dela parecem não compreender como esse auxílio pode ser valioso na formação e transformação profissional dos docentes para fazer da escola um local de aprendizagem mais justo e ambientalmente sustentável. Não parece haver uma conexão direta entre as escolas e órgãos que as regem.

O foco de análise sobre as características atuais do trabalho docente foi o único mencionado pelos 4 gestores entrevistados. Uma dos comentários presente nas falas de 3 dos 4 entrevistados que abrangeram em suas respostas esse tópico foi a dificuldade docente de múltiplas jornadas de trabalho, o que pressupõe uma intensificação do trabalho docente, aspecto referido em textos de educação. Um dos autores conhecidos, Michael Apple, afirma que:

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentido crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumento ao longo de tempo (APPLE, 1995, p. 39 – grifo do autor).

Sendo assim, os 3 entrevistados que mencionam este quesito possuem um dado conhecimento sobre o cotidiano atual dos professores, visto que elucidam uma das formas de degradação dos trabalhadores educacionais, como mencionado em Apple (1995) acima.

Portanto, a interpretação do Quadro 10 permite inferir que os gestores da escola pública que ajudam a coordenar e avaliar o trabalho dos professores, parecem desconhecer as dificuldades que os docentes enfrentam, o que afetaria o auxílio e amparo dos gestores a esses professores que quisessem se desenvolver como lideranças em EA em suas escolas.

A Questão 9) Na sua opinião, a liderança é um atributo inato da pessoa (nasceu assim) ou não? Explique, tem o intuito de reconhecer a liderança docente como construída.

Perceber como é compreendida a liderança docente pelos que atuam na educação torna-se necessário a fim de propor novas formas de encarar a liderança em uma escola participativa, preocupada com a formação dos alunos.

Segundo Otta, Ribeiro e Bussab (2003) os comportamentos, quando estudados em seu conjunto completo, não podem ser descritos como inatos ou adquiridos. Os autores comentam que existe uma visão dicotômica na psicologia entre o que é inato e o que é adquirido, porém os comportamentos inatos referem-se aos que tem base na herança genética, e no nascimento já se conhece um vasto e relevante conjunto de características ambientais para se saber como agir. Por outro lado, não há como separar os conhecimentos que são adquiridos e, portanto, não inatos, para se saber formas de ação que envolvem os comportamentos humanos.

Características hereditárias influenciam a personalidade e podem favorecer algumas ações do professor líder. Porém, a experiência de vida de cada um, na relação com o meio em que vive é diferente e vai influenciar a

personalidade e formas de interagir. Afirmar que a liderança é característica inata não considera a influência do contexto, os comportamentos aprendidos e reflexões que modificam formas de ação, tratando-se de algo complexo.

Um dos estudos consultados (BENTO, 2008) menciona que a liderança costuma ser vista como um atributo da pessoa e se dedica a estudar estilos de liderança escolar. Segundo o autor, a liderança é um conceito que tem sido alvo de variadas interpretações como alguém que possui características inatas ou adquiridas ou alguém que se adapta às circunstâncias, entre outros.

Pode-se tratar a liderança sem pressupor uma lista de atributos ou características pessoais que diferencia uma pessoa da outra ou um professor do outro, mas como qualidade da docência a ser construída coletivamente. Há como tratar da questão sem buscar na diferença (de atributo inato, de capacidade pessoal, de mérito, de boa vontade ou outra) a qualidade do ser líder, como professor.

Joana e Fernanda acreditam que a liderança é uma característica inata e a ideia de que as pessoas “são assim” prevalece na concepção delas. Na ideia de Joana, esta característica pode ser aprimorada ou desenvolvida, mesmo afirmando, em uma frase solta, que não é inata. Já Fernanda explica que é da personalidade da pessoa e a característica de líder “é dela”, afirmando que quando necessário “a pessoa acaba fazendo”, mas “você percebe que não é dela, faz porque tem que fazer”, isto é, não é uma característica com a qual nasceu.

Luana e Fábio entendem que a liderança docente seja parte inata e parte não inata. Para Luana, existem “pessoas que têm certas facilidades”, ou seja, que nascem com certas características da personalidade que podem vir a facilitar o desenvolvimento da liderança, mas afirma também que o professor líder deve “buscar entender o que é liderança”, para saber quais são as funções de um docente líder, além de comentar que essa liderança vai “fazer algo porque acredita né, vai liderar um grupo para um propósito”, o que indica que ela entende que essa liderança pode ser desenvolvida também nos professores.

Fábio inicia comentando que a liderança docente é inata e a compara a um dom. Porém, em seguida, a ideia que prevalece é de que “é possível uma pessoa que tem compromisso e é responsável pelo que faz, ser despertado, acordar, dá para fazer e se tornar um líder”. Um de seus argumentos para o surgimento de professores líderes é ter o apoio da equipe gestora, que “investe em você”.

Um professor que tenta a construção de sua liderança pode ser sofrer constrangimentos ou pode encontrar espaço de atuação. Assim, no presente estudo, parte-se do princípio de que a liderança será construída se houver condições favoráveis, como apoio e reconhecimento de alunos, pais e outros professores e da direção escolar. Pode também ser limitada pelo contexto, devido aos constrangimentos existentes no trabalho do professor, como apresentado no Quadro 10. Entre eles, notou-se a falta de apoio e reconhecimento da dedicação e comprometimento do professor que é agente de mudanças na escola. É necessário identificar as dificuldades, colocá-los em discussão para que não só o professor, mas o sistema de ensino encontre formas de manter este profissional atuante. Se a liderança depende de um processo construtivo da docência, ela não é dada pelo meio, pela legitimidade do cargo como diretor ou coordenador pedagógico, nem é inata, pela capacidade “natural” do professor, o que implicaria em aceitar dizer que alguns nascem líderes, outros não.

A questão 10) **O sistema de ensino está preparado para valorizar os professores líderes? Justifique**, apesar de parecer um complemento da questão 8) *Que atritos ou problemas você percebe para que surjam essas lideranças docentes na escola? Eles enfrentam dificuldades?, não o é*. Ambas as questões visam colocar em discussão os entraves que os docentes como agentes de mudanças podem enfrentar para seu desenvolvimento nas escolas, porém cada qual com seu enfoque: um (na questão 10) mais externo, relativo ao sistema de ensino no qual a escola está inserida, tendo em vista seus “aspectos sociais, econômicos, culturais, institucionais das políticas educacionais, das diretrizes curriculares,

da legislação, das formas de gestão do sistema de ensino o suporte entendido como básico da educação, que é o sistema de ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 70); outro (na questão 8) mais interno, relativo a abordagem dos “objetivos, os conteúdos, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação das aprendizagens, isto é, os processos internos da escolarização, sem desconsiderar os contextos sociais particulares e os mais amplos” (LIBÂNEO, 2006, p. 70-71).

Joana afirma que o sistema de ensino não está preparado para valorizar o professor líder, pois, como dito por ela, o serviço público de modo geral não valoriza o funcionário, pois não faz avaliação do desempenho que mostre que esse profissional é diferenciado. Também Fernanda diz que o sistema de ensino não está preparado para valorização destes profissionais, pois não dá abertura e autonomia ao professor. Ela comenta que “o administrativo da secretaria não entende o que é autonomia”.

Luana e Fábio, assim como as demais, afirmam que não há um preparo do sistema de ensino para a valorização do docente líder no que diz respeito à política de incentivo da formação continuada do docente. De acordo com Luana, o sistema de ensino não disponibiliza horas fora da sala de aula para o professor desenvolver um trabalho diferenciado, não incentiva com cursos e não há um bom aproveitamento do ATPC para o diálogo e construção coletiva. Para Fábio, não há oportunidades, por exemplo, para que o docente saia da escola em horário de ATPC para fazer um curso interessante, ou ir a um evento em que a falta do professor na escola seja combinada.

André (2015), citada na introdução, relata a existência de políticas de valorização do professor no Brasil, como a bonificação e premiações por desempenho, mas ressalva que estas políticas geralmente remetem a uma compensação individual. A mesma autora comenta que algumas propostas de valorização possíveis seriam o incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar, mas que, para a eficiência destas propostas seriam necessários melhores sistemas de monitoramento.

Portanto, as formas de valorização do sistema de ensino para o trabalho do líder não são especificadas pelos gestores e, quando Joana o faz, lembra-se da política de mérito e de plano de carreira. Esta opinião da Joana não corrobora as orientações educativas atuais, propostas por André (2015).

Na questão 11) **Nos trabalhos com educação ambiental, o exercício da liderança é mais importante do que em outros, por exemplo, por requerer trabalhos coletivos? Justifique**, busca-se entender se os gestores enxergam as características de uma liderança docente em EA na escola.

Joana diz que o exercício da liderança em EA é sim mais importante do que em outros trabalhos. Ela afirma que “você tem que trabalhar em equipe e você tem que saber lidar com as diferenças”. Nesta questão ela explica a liderança a partir de seu próprio trabalho, exemplificando como nos trabalhos com EA que ela realiza, o exercício da liderança foi fundamental para fazer um trabalho coletivo. Ela conseguiu reunir três secretarias da prefeitura para mutirões de limpeza e “entrar nas escolas”, reunindo lideranças do bairro, ONG, igrejas, unindo todos para esses mutirões. Ela não se refere à liderança docente nessa resposta.

Fernanda também acredita que o exercício da liderança em EA é mais importante, pois ela menciona a EA e sua transversalidade no ensino, e diz achar necessário “integrar as diversas áreas, ser o interlocutor mesmo de fazer acontecer na prática”.

Luana entende ser fundamental “que se tenham lideranças para enfrentar a crise ambiental nas suas múltiplas dimensões”. Ela parece não separar os trabalhos de EA dos outros trabalhos em outras áreas, como solicitado na pergunta. Segundo ela “acho que vários temas, inclusive eles, são socioambientais, eu até diria que eles podem ser trabalhados numa perspectiva de educação ambiental, exigem a questão da liderança para se fazer um

trabalho diferenciado”, por exemplo, um trabalho com a questão da inclusão ou da violência para ela dependem de uma compreensão de EA.

Fábio afirma não achar necessário ter liderança em trabalhos com EA. Ele compreende que o professor inicia-se como mediador, até perceber que pode ser o responsável, quando então pode ser visto como um líder. Segundo Fábio, a mediação do professor ocorre quando o que o docente não sabe e vai pesquisar junto com o aluno. Para ele deve existir uma pessoa “para fazer as mediações e equilibrar”, “alguém com um pouco mais de boa vontade, que possa mediar algo até que um líder seja formado, até que alguém se identifique com aquilo e fale assim ‘Eu posso tocar, eu posso dar conta, eu posso ser o responsável’”.

Três dos quatro entrevistados (exceção de Fábio), consideram que em EA a liderança é fundamental, e para Luana a EA abrange múltiplas dimensões. Duas entrevistadas (Joana e Fernanda) ressaltam a importância do líder em EA devido à área exigir trabalhos coletivos.

Os entrevistados não especificam o trabalho docente em suas respostas, mencionando currículo, alunos, e trabalhos desenvolvidos por eles mesmos (no caso da Joana) junto às secretarias. Em nenhum momento os gestores se atentam para a importância do trabalho do professor líder nas escolas.

12) O que almejam, na sua opinião, professores que se tornam líderes em Educação Ambiental? (Eles trabalham com qual ideal? Porque fazem isso?).

A ideia de transformação da realidade por estes professores está presente na resposta de Joana, Fernanda e Luana. Joana entende os professores que exercem a liderança são idealistas e querem ver o mundo melhor, explicando brevemente que “eles almejam conseguir fazer uma pequena transformação” e “ele vê que as ações que foram inseridas se transformaram mesmo em prática”. Fernanda considera que “almejam a transformação daquela realidade que eles veem dentro da escola”. Já Luana amplia o alcance desta transformação, pois, para ela “essa é a motivação de você realmente querer fazer algo diferente, querer transformar a sua realidade e a realidade daqueles que estão do seu lado, e tudo o mais”, porque ele pode fazer por ego, mas ele “tem que ter um ideal por trás disso, acho que ele tem que acreditar no que está fazendo”.

Fábio não deixa claro o que os professores almejavam quando se tornam líderes em EA. Segundo Fábio,

“Então eu tenho assim bem uma presunção em falar, mas eu acho que a cada dez professores que aparecem na diretoria de ensino como interlocutor de educação ambiental acho que um ou dois no máximo gostam, são, fazem por aptidão. Todos os outros é porque são do currículo de biologia, ciências, e a escola mandou” (Fábio).

Ele relaciona a liderança em EA com o papel dos professores que são os interlocutores de EA nas escolas, os quais a escola encaminha para representar a área.

Conforme afirma o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2017d), uma das diretrizes do plano de ação proposto é trabalhar os princípios do Tratado a partir das realidades locais, relacionado- as à realidade planetária, com o objetivo de conscientizar para a transformação. A transformação requer uma abordagem de EA que vise reconhecer inter-relações e determinações dinâmicas e múltiplas entre os diversos âmbitos sociais, naturais, culturais, históricos, econômicos e políticos, segundo o ProNEA (BRASIL, 2005). Somente uma entrevistada (Luana) relaciona as ações dos professores como agentes de mudanças com a necessidade de que ele trabalhe com a EA nas suas múltiplas dimensões: social, cultural, econômico, político e histórico para que a transformação ocorra. Deste modo, falta aos gestores conhecer sobre a EA, suas políticas e deliberações, bem como formas de inserir as discussões ambientais no cotidiano da escola, entre os alunos e professores. Assim, terão condições de apoiar o desenvolvimento dos professores que buscam se tornar agentes de mudança. Esta falta de conhecimento resulta em um isolamento do professor na escola, por pouco poder

contar com o apoio daqueles que poderiam oferecer orientações teóricas e práticas para a sua ação, sem engessar seu trabalho com a proposição de projetos prontos, gerados de fora da escola.

13) A existência de professores líderes está de acordo com uma visão empresarial de escola, na sua opinião?

Conforme apresentado no início desta dissertação o papel do professor enquanto líder para a melhoria das escolas depende da compreensão de seu papel nas escolas e este papel pode ser confundido com encontrar líderes que se responsabilizem por implementar ações e responder a cobranças em uma escola que seja vista como cumpridora de metas, como em uma sociedade competitiva.

Joana afirma que a escola é local de desenvolvimento humano, não deve ser tratada como empresa, lembrando que, diferente da liderança empresarial, na escola “às vezes, o líder nem aparece, por que ele é aquele que conduz todos ao objetivo sem estar na frente, porque essa que é a real liderança dentro da EA”. Assim, ela relaciona o papel desta liderança a busca de objetivos, de modo coerente com estudos sobre liderança docente consultados. A Fernanda entende que é a liderança vê um problema e quer solucionar, mas na parte pedagógica. Segundo ela, o professor não se responsabiliza pela parte administrativa, que cabe à gestão da escola, de uma forma geral. Assim, deixa em aberto se a parte administrativa da escola pode se basear em uma administração empresarial. Para Luana, a liderança docente vai contra uma visão empresarial, em que, nas palavras de Luana “Você mata a liderança, pois visa o lucro e mata as transformações”. Na opinião dela, a visão empresarial:

“não quer professores líderes, ela quer professores que aceitem fazer o que foi mandado e pronto, acabou. (...) O Estado não tem o dever de dar lucro, o estado tem o dever de dar bem estar, dar as condições mínimas para as pessoas, as condições de vida, dar educação, saúde e tudo mais” (Luana).

Fábio entende que a escola se assemelha a indústria, pois está fazendo mão de obra barata para o mercado, não uma pessoa reflexiva, que argumente. Ele entende que a liderança docente não está associada a uma visão de escola como empresa porque, se assim fosse, seria o caso de fazer a diferença, o que não ocorre devido a estar organizada para cumprir protocolos. Os projetos de liderança de educação ambiental, para ele, são inseridos para cumprir protocolos. Pode-se inferir que, para Fábio, os trabalhos de educação ambiental dos professores são formas de cumprir o que é solicitado, sem serem projetos que visam à transformação da realidade.

Esta questão também foi discutida com os professores, em entrevista. Todos os gestores entrevistados se centram na ideia de que o líder na escola não deve ser associado a uma visão de líder empresarial. Joana, Fernanda e Fábio não especificam as características da empresa enquanto modelo de gestão, que é o de uma organização que tem finalidades específicas, com propósitos comerciais e competitivos, diferentes quando se trata de um local de desenvolvimento humano, como mencionado por Joana. Estas diferenças entre escola e empresa foram esclarecidas por Luana em sua entrevista, na qual ressalta que a escola tem a finalidade de dar bem estar e condições de vida para as pessoas.

Esta questão **14) Como fazer para tornar as escolas locais de aprendizagem da participação e democracia?** tem sua relevância na medida em que a democracia e participação social são diretrizes da ProNEA (BRASIL 2005), que é programa de educação ambiental fundamentado nas discussões de EA dos documentos oficiais de EA no Brasil.

Joana, Fernanda e Fábio não abordam os aspectos solicitados na pergunta, pois discutem outras questões. Joana não se dirige a explicar como o respeito e os outros valores se relacionam à democracia e à participação. Ela menciona que imagina ser necessário “ter mais essa abertura da escola para a comunidade do entorno”. Fernanda

afirma que o Programa Escola da Família²⁶ pode ser uma possibilidade de aproximação da comunidade e unidade escolar, valorizando a aproximação dos pais com a escola como um aspecto mais relevante da participação, em sua visão, não comentando como o Programa se relaciona à uma visão democrática de escola. Fábio comenta que “a escola não tem, ela não produz, ela não oportuniza espaços de discussão”. Porém, ele apresenta argumentos em relação à liderança dos alunos quando afirma que:

“é o futuro deles, então, eu acho que esses espaços de diálogo, saíam, debate não existem. Se existisse, a mentalidade desses alunos, a ideia, a democratização, a reflexão e o criticismo começariam a torná-los mais líderes, empreendedores, conscientes, entendem, e falta isso” (Fábio).

Luana, em sua entrevista discute diversas formas de realizar esta mudança na escola, visando que ocorra a participação e aprendizagem pela vivência da democracia: 1. Práticas que propiciem construção coletiva; 2. Incentivo à visão crítica e a pesquisa pelos alunos, com debate, do conhecimento elaborado e metodologias participativas; 3. Incentivar lideranças entre os alunos, como representantes de sala, Grêmios Estudantis, COM-VIDAS e Conselhos de escola; 4. Ter o PPP como instrumento de diálogo e o que as pessoas desejam para a escola, para bairro; 5. Trabalhar a interdisciplinaridade como uma oportunidade de diálogo entre os professores e 6. Modificar o planejamento realizado nas escolas, com professores em grupo conversando como os temas podem ser tratados de modo que uma disciplina ajude a outra. Porém, não especifica como seria o papel do professor para que a escola seja local da participação e democracia e reforça que o professor é um líder “por mais que ele bata a cara muitas vezes, não desistir, né”.

Neste sentido, destacam-se as diretrizes do ProNEA (BRASIL, 2005) como formas de realizara mudança nas escolas, sendo elas: Transversalidade e Interdisciplinaridade; Descentralização Espacial e Institucional; Sustentabilidade Socioambiental; Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Ensino, Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental. Somente a entrevistada Luana dá destaque a interdisciplinaridade, relacionando-se à Sustentabilidade Socioambiental nas respostas.

Entre os 4 entrevistados, 3 parecem não entender as ideias de participação e democracia em sua complexidade, exceto por Luana, o que pode comprometer os trabalho de EA propostos pelos professores, pois os gestores têm pouco embasamento ou subsídios para tratar de democracia e participação na escola, apoiando o professor no desenvolvimento de ações que visem transformações da realidade escolar.

6.3 Análise das entrevistas dos professores

A partir deste momento serão analisadas as questões de ordem informativa sobre os professores entrevistados. Estas questões têm como objetivo informar quem são os entrevistados no sentido de sua formação e atuação, para que se contextualizem suas respostas de ordem conceitual.

Dos 4 gestores entrevistados, cujas respostas foram discutidas acima, solicitaram-se nomes de professores que eles concebiam como líderes. Nas respostas, foram fornecidos diversos nomes e, do conjunto listado na

²⁶ O Decreto nº 48.781, de 7 de julho de 2004, institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. O Programa tem como objetivo, de acordo com o documento oficial, “desenvolver e implementar ações de natureza preventiva destinadas a reduzir a vulnerabilidade infantil e juvenil, por meio da integração de crianças e adolescentes, a fim de colaborar para a construção de atitudes e comportamentos compatíveis com uma trajetória saudável de vida” (SÃO PAULO, 2004). Disponível no site: < <http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Regulamento/Decreto%20n%C2%BA%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Fam%C3%ADlia.pdf> > Acesso em 10 de novembro de 2018.

transcrição das entrevistas, foram selecionados 4 professores. Para a escolha e convite aos professores indicados, o critério foi escolher os de fácil acesso e contato devido a experiências educativas comuns entre eles e a mestrand. Três professores participaram de um curso denominado “EducaTrilha: processo de formação continuada de docentes em educação ambiental em áreas naturais”, no qual a mestrand colaborou na organização e desenvolvimento. Esse curso contou com o auxílio da pesquisadora deste trabalho e, portanto, os professores consultados já eram conhecidos da mesma. O EducaTrilha foi realizado no ano de 2015, fruto da parceria entre o Instituto Florestal (IF), a Diretoria de Ensino – Região de Piracicaba, a Prefeitura Municipal de Piracicaba e a Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), cujo objetivo era estimular processos de educação ambiental em escolas estaduais de Piracicaba que contemplem atividades em áreas naturais, com destaque para o “Horto de Tupi”²⁷. O outro professor indicado, que não participou do curso EducaTrilha, também já era conhecido da pesquisadora por terem atuado na mesma escola. Não houve preocupação na escolha dos entrevistados pelo gênero.

As questões iniciais que deram origem aos Quadros 11 e 12 foram **“1) Fale um pouco sobre você”** e **“2) Em que escolas trabalha?”**.

O Quadro 11 traz informações sobre a formação inicial dos professores entrevistados a fim de clarificar quem são os sujeitos dessa pesquisa no sentido de sua caminhada na educação.

Professores	Formação Inicial			
	Ciências Biológicas		Geografia	
	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura	Bacharelado
Eduardo	X			
Tom*			X	
Hélio			X	X
João	X	X		

Quadro 11: Formação inicial dos professores entrevistados, ilustrando quais cursos atenderam e em quais modalidades, apontados na resposta à questão 1 (Fale um pouco sobre você.).

*Tom cursa também Licenciatura em Ciências e faz mestrado em Ciências Ambientais.

A análise do Quadro 11 nos permite constatar que todos os professores entrevistados cursaram licenciatura em suas áreas (Ciências Biológicas ou Geografia). Somente 2 (Hélio e João) cursaram também o bacharelado, sendo que ambos também cursaram universidades públicas estaduais, enquanto os outros 2 professores (Eduardo e Tom) cursaram somente a licenciatura e em faculdades privadas. Infere-se que, por serem todos formados em licenciatura, possuam conhecimentos básicos da área pedagógica a fim de desenvolver sua prática docente.

O próximo quadro, Quadro 12, traz informações relativas à atuação profissional dos professores entrevistados, como o local onde lecionam e para quais níveis de ensino.

²⁷ Informações retiradas do *site* do Instituto Florestal. Disponível em: <<http://iflorestal.sp.gov.br/2015/04/15/estacao-experimental-de-tupi-desenvolve-acoes-de-educacao-ambiental-em-piracicaba/>> Acesso em 24 de outubro de 2018.

Professores	Escola onde leciona		Níveis de Ensino nos quais atua (A)/atuou (B)*				
	Pública Estadual	Privada Municipal	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior	Educação de Jovens e Adultos	Curso Pré-Vestibular
Eduardo	X		A	A			
Tom		X	A	B	A		
Hélio	X		X	A		B	
João	X			A			B

Quadro 12: Atuação profissional dos professores entrevistados, identificando em quais escolas atuam e em quais níveis de ensino atuam (A) ou atuaram (B), apontados na resposta à questão 2 (Em que escolas trabalha?).

*Todos atuam na rede regular de ensino. Nenhum professor comentou atuar ou ter atuado na Educação Profissional.

Os entrevistados são licenciados em suas áreas de atuação nas escolas. Observa-se que 2 são licenciados em ciências biológicas e 2 em geografia, o que mostra que a área da EA e suas lideranças docentes tem ganhado força também no meio da geografia, pois geralmente essa área é associada ao profissional das ciências biológicas. Dois entrevistados (Eduardo e Tom) são provenientes de faculdades privadas, enquanto os outros dois (Hélio e João) cursaram universidades públicas estaduais.

É possível que haja certa influência da formação com EA ou Ciências Ambientais dos professores para que eles consigam atuar como lideranças em EA, incluindo a realização do Curso EducaTrilha para 3 deles. Isso é dito, pois dos 4 professores entrevistados, 3 já participaram de projetos ou estudos específicos de EA: Eduardo já trabalhou em projetos de EA à nível federal; Tom cursa mestrado em Ciências Ambientais e João participou durante sua graduação de grupos de extensão com enfoque em EA.

Um dos professores (João) estava no início de carreira e nenhum dos outros professores (Tom, Eduardo e Hélio) estava no final de carreira. É possível que professores em final de carreira apresentem diferenças em relação a manter ou conquistar a liderança, podendo já estar em uma fase mais acomodada da docência ou mesmo, tendo consolidado sua liderança.

A partir deste momento, serão analisadas as questões mais conceituais e que indicam as concepções dos entrevistados, iniciando com a questão **3) Quais trabalhos você desenvolve dentro e fora da sala de aula? Extra: Você ensina EA na escola? Como desenvolve esse trabalho?**

O professor Eduardo enfoca, em sua resposta, os trabalhos com EA relativos a projetos e campanhas desenvolvidas por ele na escola onde atua. Ele cita os projetos desenvolvidos pelos alunos em disciplinas eletivas²⁸, propostas pelo Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que visam à criação de disciplinas que “promovem o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum” (SÃO PAULO, 2014, p. 29). Nestas disciplinas, o professor Eduardo comenta ter desenvolvido trabalhos com hortas, terrários e paisagismo e diz que desde 2014 ajuda no desenvolvimento campanhas educativas da área da saúde pública dentro e fora da escola com parceria de um Instituto, sendo que atuam com intervenções (não especificadas) e panfletagem no semáforo.

Já o professor Tom comenta sobre um projeto que participou voltado ao Rio Corumbataí:

“Então, o projeto que marcou bastante pra mim, foi o projeto de Educação Ambiental do Rio Corumbataí que é da Escola [...] em Piracicaba, que fica localizada aí no bairro [...]. É um projeto que eles têm há mais de 10 anos

²⁸ De acordo com o as Diretrizes do Programa de Ensino Integral, para o desenvolvimento das disciplinas eletivas, deve-se considerar a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento. Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Informações retiradas do documento oficial disponível no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>> Acesso em 27 de outubro de 2018.

e em 2014 eu participei de forma mais ativa da produção, e aí que eu passei a me interessar bastante pelas atividades. Então, a partir destes anos a gente tem tentado fazer... É, esse ano, também, eu tenho trabalhado com questão de análise das áreas próximas da escola...” (Tom – grifo nosso).

O comentário grifado indica que o professor pode ter desenvolvido seu profissionalismo docente com maior afinco a partir do momento no qual participou de um projeto que ele considerou “marcante”, podendo fazer a parte mais ativa, como dito pelo mesmo, da produção do projeto.

O professor Hélio traz elementos de sua prática para suas respostas, como oficinas, as quais desenvolveu com seus alunos, com pneus, óleo de cozinha usado e com garrafas PET. A resposta abaixo foi mencionada ainda na questão 1:

“Então aqui nessa escola eu trabalhei com vasos, é... fiz uma oficina de vasos com pneu, com material todo reciclado, o pneu, o fundo do pneu de automóvel fechado... vedado também com a calota, também, usada. Isso, também, virou uma oficina para professores em um encontro de professores que rolou na UNICAMP o ano passado. Eu fui lá e me convidaram e eu fiz essa oficina. Descobri que dá para fazer borta com caixa de salmão, me ensinaram a fazer isso...” (Hélio).

Percebe-se pela sua resposta, que seus trabalhos são de certo modo pontuais, geralmente com períodos curtos de desenvolvimento, como é esperado quando se desenvolvem oficinas, redações e discussões/diálogos específicos sobre os temas de EA nas aulas.

Já o professor João mostra, em sua resposta, que sua experiência com o movimento estudantil durante a graduação influencia seu trabalho enquanto docente:

“É, então, na perspectiva, nesse “lance” de desenvolver projetos é bem melhor. E minha meta é isso, fazer atividades esporádicas. O que aparecer, sabe, de possibilidade... e aí “tocar um grupo mais firme” de horta, de SAF, assim... Não vai “rolar” um SAF assim, mas vai “rolar” uma prática de agricultura mais preocupada, “né”, de fazer mais coisas e “tal”. E que é isso, a “molecadinha” que eu “trampei” há dois anos atrás já viu eu e já “pirou”, já quer. Então, “mano”, meio que eu consegui... tem esse grupinho da horta, aí tem o grupinho que “se pá” vai ser o grêmio, aí tem o grupinho que “se pá” vai ajudar nessas coisas mais, sabe?” (João – grifo nosso).

A preocupação com a articulação de um grêmio estudantil na escola, como observado na fala do professor João, acima, mostra uma provável influência de sua participação política nos movimentos estudantis com a sua meta de formar na escola um grêmio estudantil. Além disso, seu entendimento sobre a EA parece mais crítico que o dos demais professores, em vista da diversidade de atividades que este professor diz propor, como apresentação de capoeira, show de rap e horta, além de sua preocupação com o desenvolvimento de uma meta de trabalhos como a realização de um SAF (Sistema agroflorestal) na escola onde atua. De acordo com Engel (1999), um sistema agroflorestal é definido como um sistema de produção agropecuária, que inclui o plantio de árvores em sua composição, sendo que estas árvores têm um papel fundamental em sua estrutura e função. Sua implementação em um espaço leva tempo e dedicação, o que caracterizaria o trabalho do professor João como um trabalho de longo prazo na escola onde ele propusesse o desenvolvimento de um SAF.

Ainda conforme João é relevante para a sua prática a participação do alunado na tomada de decisões através do grêmio estudantil e as atividades diferenciadas, voltadas ao desenvolvimento pessoal dos alunos dentro de sua própria realidade, as quais apontam para um desenvolvimento profissional do entrevistado que enaltece seu criticismo em relação aos moldes da escola de hoje, apesar de sua pouca experiência em sala de aula, e pode mostrar que, apesar disso, este se preocupa com o desenvolvimento de sua liderança enquanto professor que procura fazer a diferença na escola.

Destaca-se que dois entrevistados (Eduardo e Hélio) se dedicam a trabalhos relacionados a projetos e/ou oficinas que podem colaborar com uma prática educativa em que se inicie a discussão sobre os temas ambientais na

escola. Já os entrevistados Tom e João expressam em entrevista, ainda que de maneira inicial, um entendimento um pouco mais profundo da exigência de um trabalho de EA na escola, como se pode notar nos excertos das entrevistas. Eles percebem a importância que o tempo de planejamento e execução das atividades pode requerer do professor que proponha algum projeto ou ação de EA na escola que venha a ser transformadora de realidades.

Os professores Tom e João explicam que, para por em prática os projetos mencionados, compartilham ideias com outros professores e buscam colaboração para o desenvolvimento dos projetos. No projeto comentado por Tom da análise ambiental do entorno, a ideia foi da professora de Matemática e que ambos resolveram expandir para outros professores. O projeto é desenvolvido em uma escola de um bairro afastado, possivelmente rural onde se localizam usinas de produção sucroalcooleira, de modo que busca relacionar esta produção a uma questão socioambiental relevante para a formação dos jovens para a compreensão e transformação de seu contexto de vida.

João dava aulas em 3 escolas no momento da entrevista e, para conseguir realizar seus projetos perguntou para um professor por ele escolhido se quer fazer junto. Nos exemplos da prática dos professores Tom e João, percebe-se a busca de parcerias entre professores, na escola, para projetos ambientais que os tornam agentes de mudanças na escola. Os demais não comentam sobre esta busca de colaboração na questão 3.

Todos desenvolvem projetos ambientais para além da sala de aula. Na entrevista esclarecem sua participação na elaboração de projetos ambientais. Seja em disciplinas eletivas ou sem relação direta com disciplinas, os professores entrevistados buscam caminhos para por em prática a EA na escola elaborando seus projetos, com autonomia, aspectos fundamentais para o exercício da liderança docente.

Pelas características dos projetos e atividades relatadas pelos professores entrevistados, notam-se diferenças no que diz respeito a serem planejadas, por 2 professores, de uma maneira mais crítica e não pontuais, ou por não serem concebidas de maneira a criar novas formas de ensino, pelos outros 2 professores, tais como ao realizarem oficinas de reciclagem de pneus, panfletagem sobre questões de saúde pública, entre outras.

Há uma ênfase no modo prático de pensar atividades relacionadas à EA pode ser observada na fala de 2 professores. O professor Hélio se atém às oficinas, mencionando, como descrito anteriormente, que ele fez uma oficina de vasos com pneu, e realizou descobertas quando percebeu que dá para fazer horta com caixa de salmão, além de destacar a oficina com sabão realizada a partir de óleo usado. Tanto que valoriza que retoma a importância das oficinas em sua prática na questão 5:

*“[...] Eu também havia me esquecido, eu fiz um sofá de garrafa pet aqui. O sofá acabou virando um puff”
(Hélio).*

Também Eduardo menciona um trabalho pontual, relacionado à panfletagem, em que através de parceria, entrega panfletos informativos nos momentos de campanhas preventivas. Através das falas desses dois professores, percebe-se uma preocupação muito mais voltada ao procedimental do que a concepção teórica. Sendo assim, se estes entrevistados (Hélio e Eduardo) são lideranças em EA na escola, não quer dizer que o sejam do ponto de vista da EA crítica. Trabalhos que sejam pontuais e realizados na forma prática, como as de oficina, não se enquadram com o que se almeja na EA crítica. Para a EA crítica (LIMA, 2009), é fundamental a relação com o modo de vida, consumo e outras que fomentem uma visão de que é necessária a transição para uma sociedade sustentável. A EA crítica é favorecida quando professores se dedicam a trabalhos com duração mais longa e com análise crítica do papel humano nos impactos que buscam amenizar com as práticas.

No ano de 2002, Philippe Pomier Layrargues publicou um artigo intitulado “O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental”, no qual critica o fato de que:

[...] apesar da complexidade do tema [lixo], muitos programas de educação ambiental na escola são implementados de modo reducionista, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a Coleta Seletiva de Lixo, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo (LAYRARGUES, 2002, p. 179 – grifo nosso).

Portanto, a liderança destes dois professores pode estar alinhada a implementação de programas de EA de modo reducionista, como já problematizava Layrargues desde 2002 nos trabalhos escolares de EA. Além deste aspecto, a liderança destes professores poderá se refletir numa atuação pouco autônoma e dependente do pensar de outros profissionais, se não for planejada de modo previsor e reflexivo. Os 2 professores (Hélio e Eduardo) parecem buscar atividades previamente preparadas.

O educador deve ajustar ao contexto seu trabalho, o que depende de produzir conhecimentos teórico-prático-teórico, que supõem uma prática em que o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos “não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista” (GHEDIN, 2012, p. 155). O papel dos professores em seu trabalho deve ser conceber as práticas de EA de modo crítico na escola, para que as lideranças colaborem com processos reflexivos dos alunos sobre o que fazem. Por exemplo, no assunto reciclagem de óleo, o professor poderia abordar o óleo como substância química, relacionando aos conteúdos escolares, seu uso cotidiano na culinária e os outros tipos de óleos usados nos diversos ambientes e ramos de atuação e seu descarte. O óleo de cozinha, sendo descartado nas pias das residências, colabora com a poluição das águas. Tais questões podem ser discutidas com os alunos em sala de aula, incluindo suas ações pessoais e como cidadãos que possam exigir a coleta do óleo usado e a diminuição do uso do óleo para uma alimentação mais saudável com ações concretas nesse sentido. A possibilidade de reflexão sobre as suas práticas leva o professor a ter um papel ativo nos rumos de seu trabalho, favorecendo o desenvolvimento de sua liderança.

Os professores parecem não ter claro, em suas falas, o que é liderança docente nem se seus trabalhos são parte da atuação profissional de um professor líder, considerado como agente de mudança nas escolas. Trabalhos acadêmicos (HARRIS, MUIJS, 2002; YORK-BARR, DUKE, 2004; ANTUNES, SILVA, 2015) comentam que a liderança docente é um tema fluído e que, portanto não é de fácil entendimento, sendo bastante investigado nas últimas décadas no meio acadêmico. Esta dificuldade requer entender que a liderança é exercida com diversos papéis, seja como professor em sala de aula, seja em projetos, seja em reuniões com outros professores, envolvendo tanto o próprio desenvolvimento profissional, quanto o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A questão 4) **Que diferença faz um professor líder em uma escola?** busca iniciar uma discussão acerca do tema liderança docente de modo a fazer com que os professores entrevistados pensem sobre e falem da liderança docente em sua concepção e sobre a diferença que ela faz na escola no contexto em que trabalham.

Eduardo comenta que o professor líder é uma peça essencial na escola quando menciona que:

“Toda a diferença, “né”. O professor que consegue trazer os alunos para o lado dele, lado da educação. Consegue também formar parcerias com outros professores, trabalhar em parceria e em harmonia com a equipe gestora. Ele consegue fazer a diferença na escola. Então com ideias, saber ouvir as outras ideias, também, das pessoas. É importante. Toda a diferença” (Eduardo – grifo nosso).

Eduardo concentra sua resposta nas parcerias que um professor líder faz, mas não menciona como essas parcerias melhorariam o ambiente escolar ou transformariam a realidade dos alunos, de modo que sua resposta é de certo modo superficial, tendo em vista que a pergunta se referia sobre a diferença que um professor líder faz e não o que um professor líder faz ou como ele atua.

O professor Tom também se refere às parcerias do professor líder:

“Acho que o maior desafio é você ter um professor que ajude nessa construção da relação entre os outros professores e que ele possa... poder... também, ter maior participação na escola. Acho que imaginando assim, o professor líder é importante porque ele não espera do outro, não espera que a gestão... , que venha algo de cima pra ele, mas que ele possa reunir os demais e produzir alguma coisa. E é o desafio, porque não é fácil, “né?”” (Tom – grifos nossos).

Essa sua primeira parte da resposta também se mostra pouco elucidativa sobre a diferença que um professor líder faz, tendo em vista que Tom somente faz menção às parcerias com os colegas para “produzir alguma coisa”, não explicitando o que seria esse “alguma coisa”. Porém, mais adiante em sua resposta ele diz:

“[...] hoje em dia, do jeito que andam as coisas, a gente caminha para sempre individualizar o de cima, cada um faz o seu e vai embora. Acho que o líder tem essa... deve ter essa preocupação de poder organizar e fomentar a discussão com os outros professores. né?” (Tom – grifo nosso).

Nessa parte de sua resposta, o professor Tom mostra uma diferença possibilitada pela atuação de um professor líder: organizar e fomentar a discussão com os outros professores. Sendo assim, o líder seria um articulador que se possibilitaria o contato entre professores e deles com a gestão para pensarem juntos sobre sua escola.

O professor Hélio comenta que:

“É você liderar algumas frentes dentro da escola, o seu trabalho fica mais fácil... não que... não é que fica mais fácil, as dificuldades existem, mas se você procurar liderar algumas coisas você vai ter outros.. é.. outros professores, ou até alunos, que vão querer integrar e fazer parte deste protagonismo, vão querer fazer parte do conjunto. Assim como você tem o número que vai remar contra, mas se você liderar você vai conseguir chamar atenção e, de alguma forma, vai obter algum êxito, porque outros vão se sentir atraídos” (Hélio – grifo nosso).

Também este entrevistado menciona, de modo relativamente vago, a parceria que o professor líder faz com os pares e alunos quando diz que estes vão “se sentir atraídos” e o professor líder obtém assim, êxito, porém não é mencionado em que se deseja obter êxito.

Já o professor João menciona o seguinte:

“Porque o grupo não se ajuda, assim, sabe? Não rola uma... não tem um grupo ativo na escola. Para mim é o principal. E eu acho que é onde o líder, no fim das contas, se ele fizer o melhor trabalho ele consegue construir isso. Um coletivo na escola. Um grupo que vá pensar alguma coisa coletivamente, vai objetivar algo junto e vai trabalhar para que aquilo aconteça” (João – grifo nosso).

O professor João aprofunda seu pensar no trabalho da liderança docente quando menciona que o professor líder seria um articulador para a construção de um coletivo de professores na escola, com um intuito de se ajudarem mutuamente. Ele traz outros elementos para sua fala de como esse coletivo serviria para ajudar os professores novos nas burocracias escolares e não auxílio à gestão na cobrança de um trabalho de qualidade seu e de seus pares.

As falas dos quatro entrevistados reiteram a ideia de coletividade no grupo de professores viabilizada pelo trabalho do professor líder, de ele ter que atuar com os pares, alunos e gestão de forma conjunta. Porém, percebe-se que há pouca profundidade na explicitação de como estes trabalhos seriam importantes para a escola. Não parece haver um entendimento do papel do professor líder na escola, no sentido de que os professores entrevistados só mencionam a construção de um ambiente colaborativo entre os pares e alunos. Além disso, não parece claro, nos excertos, que os professores tenham noção do impacto de suas ações na escola, na vida dos alunos ou no sistema.

Para que as concepções dos entrevistados mostrassem um amplo entendimento do papel dos professores líderes na escola, considerando as ideias de Frost (2010) discutidas na introdução, seria interessante que os entrevistados mencionassem a tomada de iniciativa para melhorar a prática, de modo que o professor se preocupasse

com a melhoria da atuação dos pares na escola; agissem estrategicamente com colegas para garantir mudanças, no sentido de se elucidar como essa colaboração com os pares garantiriam as mudanças necessárias nas escolas dos entrevistados; recolhessem e utilizassem evidências em processos colaborativos, uma vez que atuando em conjunto surgiria a necessidade de se pensar processos que estão contribuindo para uma mudança na escola e outros que não estão, refletindo sobre a atuação do grupo; contribuíssem para a criação e disseminação de conhecimento profissional, evidenciando que o professor líder também é um pesquisador da educação que produz conhecimentos na escola que podem ser utilizados por outros em seus ambientes de trabalho.

Será evidenciado abaixo quais dos professores entrevistados se identificam como líderes, mesmo que indiretamente, em alguma de suas falas.

O professor Eduardo é o único que não deixa explícito ou implícito que se concebe como uma liderança docente. Nenhuma de suas falas ao longo da entrevista dá indícios dessa visão de si mesmo.

O professor Hélio deixa implícito que concebe a si mesmo como uma liderança ao responder à questão 8) *O sistema de ensino está preparado para valorizar os professores líderes? Justifique.*, quando diz que:

“Se você chegou até o meu nome foi porque eu tenho alguns colegas que pensam igual dentro da estrutura pública. Que eles procuram viabilizar o melhor deles na melhor condição que aparece, que você sabe qual é. Não é a melhor. A melhor condição que o Estado oferece hoje não é aquela que a gente deseja para trabalhar, né. Então, assim, dentro desta escala qualitativa a gente procura fazer. Então, assim, fora disso ninguém quer saber, né. Eu só sou um número de registro” (Hélio – grifo nosso).

Quando o professor diz que “chegou até meu nome”, foi uma observação em relação à metodologia desse trabalho, que se baseou em perguntar a gestores que tinham alguma relação com a escola pública o nome de professores ou escolas que tivessem trabalhos diferenciados em EA. Sendo assim, quando ele diz que “alguns colegas pensam igual [a ele] dentro da estrutura pública”, ele deixa implícito que essa forma de pensar é a de que ele “tenta viabilizar o melhor deles na melhor condição que aparece”, ou seja, atuam como líderes escolares.

O professor Tom respondeu diretamente à pergunta se ele se considerava uma liderança docente ambiental, tendo em vista que a oportunidade para esta pergunta ser feita surgiu. Tom deixa claro que:

“Não, não me enxergo não. Não me enxergo como líder em nada” (Tom).

Apesar de sua resposta ser negativa, Tom comenta em seguida que acaba de ser eleito representante dos professores no Conselho Municipal de Educação de sua cidade e que “não adianta nada pensar só em escola” visto que a participação política parece ser importante. Então, apesar de não se considerar uma liderança, ele mostra sua preocupação com os rumos da educação pública de sua cidade e seu engajamento para auxiliar nas decisões a serem tomadas em relação a eles, aspecto que caracteriza uma ação de liderança em seu contexto.

Já o professor João comenta sobre ele se conceber como líder ou não em dois momentos diferentes. A primeira vez na questão 7, quando diz:

“[...] eu, por exemplo, não sei se eu tenho exatamente um perfil de líder, mas de alguma forma eu tento me inserir, assim, sabe? Pelo menos nos espaços que eu também enxergo que tem para mim certa responsabilidade de fazer aquilo. Mas, nossa, ao longo da minha vida eu fui um cara muito mais de ouvir e ficar na minha e acompanhar a boiada do que, sabe? Articular, e tal. Acho que isso foi uma habilidade que eu desenvolvi na universidade. De conseguir conversar e entender o que tem de interesse comum aqui e ali, então porque não... sabe? Acho que isso foi uma habilidade desenvolvida, não foi muito um negócio que eu... não... não tinha isso” (João – grifo nosso).

Nesse primeiro momento, observa-se que João não sabe se tem “perfil” de líder, mas comenta que se insere nos espaços que ele enxerga exigir certa responsabilidade e que desenvolveu a habilidade de articulação na

universidade e, portanto, ele evidencia em sua fala uma construção da sua liderança. A segunda vez em que o professor João comenta sobre o assunto foi em um momento conveniente no qual foi inquirido diretamente sobre se considerar um líder ou não:

“Ah, “meu”, eu não... Gostaria de não precisar. Risos. Mas, não sei, acho que de uns tempos para cá talvez eu tenha me preocupado em assumir mais esse “lance” de líder. Mas que eu prefiro usar “exemplo” a palavra. Não líder, sabe? Não sei, acho que também tem a ver com a entrevista. Aquela primeira que nós fizemos, “né”, de pensar nesse lance de professor como líder e “tal, né”. E aí voltar para a escola e falar “realmente, né, tem pessoas que”” (João – grifo nosso).

João usa a palavra “exemplo” para comentar sobre sua liderança. Ele menciona que está mais preocupado em assumir o papel de líder ultimamente e completa:

“Porque, se não, meu... tem que assumir a “branca”, risos. Mas é isso, né, você tem que estar muito forte para aguentar. Vamos ver até quando eu aguento, risos. Porque, no fim das contas, você não vai ser valorizado e o seu potencial.... Que essa é minha grande crítica ao estado, você não é valorizado e o seu potencial não é explorado. Mas você assumindo essa posição seu potencial fica um pouco mais testado, você tem que fazer as coisas acontecerem” (João – grifos nossos).

Sobre o tema das responsabilidades na liderança, Parente e colaboradores (2015) mencionam:

[...] a liderança não se centra apenas no desempenho de papéis e de responsabilidades no quadro das estruturas e hierarquias da escola, mas engloba os diferentes modos como os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através da influência e mobilização de outros (colegas, alunos, pais, etc.) e da participação em iniciativas inovadoras [...] (PARENTE et al, 2015, p. 129 – grifo nosso).

Os autores acima comentam que a liderança não se centra apenas nas responsabilidades no quadro das hierarquias da escola, ou seja, não basta assumir as responsabilidades que lhe cabem enquanto docente para ser uma liderança docente. Assim, quando o professor João comenta sobre assumir as responsabilidades, este aparenta estar desenvolvendo ações de uma liderança.

Em sua segunda fala, João menciona uma primeira entrevista feita com ele durante o Curso EducaTrilha, porém é importante ressaltar que não foi feita uma entrevista e sim um questionário com perguntas sobre a liderança dos professores. Nesse momento ele questiona o uso da palavra *líder* e prefere usar o termo *exemplo* com a mesma conotação.

Com a finalidade de entender se os professores percebem o impacto e o alcance de sua liderança como agentes de mudança na escola e entre seus alunos, perguntou-se **5) Quais transformações possibilitadas por essas lideranças docentes tornam a escola mais democrática, participativa e inclusiva?**

O professor Eduardo traz a seguinte abordagem sobre a escola mais democrática, participativa e inclusiva:

“É, a partir do momento que um professor consegue mostrar a sua vontade de fazer a diferença, trazer ideias novas, de escutar os seus alunos, de escutar os seus pares, de pensar, a democracia está acontecendo” (Eduardo – grifo nosso).

Sua resposta aborda o escutar o outro, seja ele o colega de profissão ou os alunos, com ênfase, no restante da resposta, na participação dos alunos. Porém, se observou que ele não se refere à da gestão democrática na escola com a criação de espaços para a tomada de decisão em conjunto com esses pares e alunos. Apesar de mencionar o “ouvir” o outro, o professor não se aprofunda sobre como vincular a ideia do outro a uma tomada de decisão que colabore para a transformação da escola.

Já o professor Tom trouxe a seguinte concepção sobre o assunto:

“Acho que já este fato de você, por exemplo, não ter a tomada de decisão de cima e sim da base é que faz a diferença. Então, quando vem uma coisa de cima que vem, no geral, sempre muito fechada, quando você discute com os demais, quando você constrói com os demais a diversidade e a riqueza que tem é muito maior. Então, não só o professor com liderança, mas que ele possa também englobar os outros professores e aproveitar as ideias é que é importante. É o caminho inverso, ao invés de a gente descer em nível de gestão, a gente puxar de baixo, né? Os professores e os alunos” (Tom - grifos nossos).

Este professor menciona que a tomada de decisão não deve ser exclusiva das pessoas que ocupam cargos “de cima”, portanto estende e valoriza a tomada de decisão entre os professores e alunos. O trabalho de Souza (2009) comenta que a participação na tomada de decisão é um dos elementos da escola que possui uma gestão democrática, mas que essa democracia esperada não pode se limitar somente a isso. O autor comenta que mais do que a tomada de decisões, a gestão democrática da escola se sustenta no diálogo, na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção de regras de forma coletiva e também na criação de canais de comunicação (SOUZA, 2009).

Considerando a gestão democrática como concebida acima, a resposta do professor Tom pode ser considerada demasiadamente simplista visto que não há comentários sobre como os espaços para essa tomada de decisão seriam possibilitados e sustentados pelas lideranças docentes. Espaços instituídos pela escola, como os Grêmios Estudantis tornam viável a representatividade para que suas pautas possam ser ouvidas, como escreve o *site* oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo²⁹. Além disso, quando Tom constrói sua resposta, ele não inclui a comunidade, o que exclui sua resposta de um perfil de profissionalismo docente que entenda que a democracia requer a participação de todas as esferas que devem opinar na educação, por exemplo, os pais dos alunos.

O professor Hélio acredita que:

“Bom, se você envolve o aluno em um projeto, independente do projeto, e ele se sente parte ou... é... se sente uma engrenagem do funcionamento do projeto. Quando ele se sente parte das coisas ele tem um outro comportamento dentro do ambiente escolar. Ele reflete de forma positiva, e, assim, no momento que ele... do momento de permanência dele dentro da unidade escolar, seja 2, 3, 4, 8 anos, ele vai sempre procurar fazer parte desse protagonismo” (Hélio).

O professor Hélio dá ênfase, em suas respostas, na participação do alunado nos projetos desenvolvidos na escola. Ele comenta sobre um sentimento de “pertença” do aluno para com a escola, mas não comenta como a liderança despertaria esse sentimento no aluno, o que também torna sua resposta demasiado simplista.

A busca da equidade e da inclusão através da atuação no contexto e na cultura é uma característica fundamental da liderança docente, segundo Christopher Day e colaboradores (2009). Esse aspecto foi abordado por Hélio. Ele lembra a liderança dos alunos como relevante para uma escola que seja inclusiva, mas não menciona as instâncias de representação de alunos como, por exemplo, os grêmios estudantis ou representantes de turma. Isso pode ser observado quando o entrevistado fala de um aluno homossexual no excerto abaixo:

“[...] porque nós temos alunos que são líderes também, líderes natos. Então, qualquer atividade que acontece na escola todo mundo fica pensando “nesses carinbas” né. A gente tinha um aluno aqui, o menino caiu para este universo da dança [...] os caras eram gays, eram respeitados, ninguém tirava “jaroja” com eles aqui na escola. Em momento algum a gente precisou chegar e falar “ó, respeita o cara pela condição dele”” (Hélio).

²⁹ De acordo com o *site* oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, os Grêmios Estudantis tem a função de ampliar o debate entre os alunos, através do projeto Gestão Democrática, que convida os estudantes a estabelecerem o protagonismo juvenil e criarem meios de discussões para avaliar a própria realidade e propor soluções. Informação disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/gremio-estudantil>> Acesso em 31 de outubro de 2018.

No trecho acima, destaca-se o fato de o entrevistado centrar sua resposta na participação dos alunos, sendo que este não menciona como seria a participação dos pares, gestão e comunidade escolar. Apesar de o professor entrevistado comentar sobre a liderança do alunado, ele não deixa claro como essa liderança torna a escola mais inclusiva, participativa ou democrática em se tratando das questões como a homossexualidade, visando uma escola que inclua a todos os alunos sem discriminação. O entrevistado se referiu a orientação sexual do aluno como uma “condição” e manifesta uma preocupação com o aspecto social da vida do aluno quando comenta como sua orientação sexual era vista pelos colegas e respeitada, porém comenta que mais recentemente precisou mediar uma situação de não aceitação da homossexualidade entre os alunos.

Por esta menção a uma “condição”, Hélio não se expressa de forma coerente com o que tem sido discutido sobre a questão de gênero, que se preocupa com uma “educação plena, que não tenha como preço a invisibilização de suas identidades, a negação dos seus jeitos de ser, muito menos a mutilação de seus próprios corpos” (BORTOLINI, 2008, p. 686). De acordo com Flores (2014a) “[...] o professor surge com responsabilidades mais amplas, para além da sala de aula, incluindo o contributo para a escola, para o sistema educativo, para a comunidade e para os alunos [...] com vista à construção de uma sociedade mais justa e democrática”.

O professor João não respondeu por completo a essa questão na pergunta 5 e sim na pergunta 3, na qual comentou:

“Então, já estou na “função” do grêmio, dia 21 já tenho um “rolê” de capoeira, semana que vem tem um show de “rap”, mais para frente vai ter borta. Então, “tipo”, é muito diferente você chegar numa escola que a galera já “bota fê” em você, e vai falar assim: “Não! Vamo aí, João!”, risos, “Tem que fazer mesmo! Faz aí!”. Porque, meu, é isso. Se você chegar em um lugar novo, até você ganhar alguma confiança. “Meu”, o espaço para as relações, a escola, é muito ruim, “véio”, é muita “picuinha”, muita... Nossa, “cara”! As pessoas não se cuidam [...]” (João).

Como parte integradora da resposta à questão 3 descrita acima, o entrevistado responde à questão 5:

“Nós também temos dificuldade de atrair pai e mãe para dentro da escola, tudo, “né, na real”, tem dificuldade. A escola é muito isolada de tudo, não devia ser, “né”. Quem está absorvendo as coisas que estão acontecendo, as famílias, tudo... se você procurar vai ter alguém que sabe fazer alguma coisa e pode ir lá ensinar o “buguio” num dia diferente, sabe? Enfim, acho que... não sei se respondeu” (João).

Pode-se observar que pela sua resposta a questão 3, ele menciona a criação de espaços para tomada de decisão entre os alunos, quando diz que está articulando o grêmio estudantil, porém João não menciona nenhum outro espaço de tomada de decisão coletiva da escola, como Conselhos de Classe. O entrevistado não menciona na resposta como seria esta atuação do grêmio, nem a articulação com outros professores, gestão e comunidade. Da mesma forma, na questão 5, João comenta a necessidade de se trazer os pais à escola, porém não explicita a possibilidade de esses pais poderem participar da transformação do espaço escolar em si, numa visão mais democrática de decisões.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi mencionado apenas por Tom em uma frase solta, e sendo um documento oficial, este pode dar respaldo para o trabalho de um professor como agente de mudança que vise à transformação da sua escola. Veiga (2009) aborda como o PPP é fundamental para que a gestão democrática da escola ocorra, sendo essencial a participação dos professores na elaboração deste instrumento orientador da escola. Neste sentido, os professores como agentes de mudança poderiam ter uma visão de que inserir ideias e proposições no PPP são formas de o líder modificar a escola.

Segundo Veiga (2009), a gestão democrática exige um repensar da estrutura de poder da escola e da participação nas decisões. A participação requer ouvir o outro, no caso, a comunidade escolar, tornando óbvia a partilha do poder na escola:

Nesse sentido, participar significa que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades. Para tanto, a escola conta com instâncias colegiadas, entre elas, o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe, etc. [...] Ela [participação] é condição para a gestão democrática e uma não é possível sem a outra. A gestão democrática da escola pública poderá constituir um caminho para a melhoria da qualidade do ensino se for concebida como um mecanismo capaz de inovar as práticas educativas da escola (VEIGA, 2009, p. 167).

Além do PPP e dos Grêmios Estudantis, a autora (VEIGA, 2009) comenta sobre outras instâncias de participação e partilha do poder na escola, como as APM e os Conselhos de Classe. Isso é importante no contexto deste trabalho, pois para que ocorra a gestão democrática na escola, parece ser necessária a participação de todos os envolvidos na educação escolar. A gestão democrática pode ser um auxílio para o desenvolvimento de lideranças docentes, assim como as lideranças docentes colaboram para consolidar a gestão democrática na escola.

A ideia dos professores como agentes de mudanças dos 4 entrevistados revelam formas de pensar a liderança. As mudanças dos professores podem ocorrer por meio do “alargamento de perspectivas e de focos de atenção e o aprofundamento das dimensões éticas, num contexto democrático” (SIMÃO, CAETANO, FLORES, 2005, p. 185). O professor que se modifica pode influenciar seu contexto.

Para Eduardo e Hélio a liderança se afirma na relação com os alunos durante as aulas e os projetos que o professor organiza. Para Tom e João, a liderança que envolve o aluno também é importante para as mudanças na escola, porém ela exige que o professor se envolva na tomada de decisão da escola contemplando também a base, ou seja, alunos e pares e também tenha espaço garantido pelas lideranças hierárquicas com metodologias e formação adequada para o seu desenvolvimento. Segundo João, essas condições não ocorrem, pois as lideranças hierárquicas não conseguem exercer essa forma de trabalho no cotidiano da escola. Como parte da complexidade do surgimento das lideranças entre os docentes, Hélio pontua que os outros professores podem se sentir “ofendidos” e “desconfortáveis” com as ações que as lideranças dos pares têm em suas escolas.

Os 4 professores concebem a liderança docente de forma a não contemplar todos os aspectos apresentados, por exemplo, por Frost (2010), que são: tomada de iniciativa para melhorar a prática; ação estratégica com colegas para garantir mudanças; recolhimento e utilização de evidências em processos colaborativos e contribuição para a criação e disseminação de conhecimento profissional. Um aspecto de tomada de iniciativa que pode ser relacionado às falas dos professores entrevistados são as iniciativas de envolver os alunos e respeitar a liderança discente. Essa valorização do aluno foi a forma de contextualizar a liderança docente na visão dos professores Hélio e Eduardo. Ambos se referem, por exemplo, a liderança trazendo o aluno para começar a participar da aula e de projetos, pois, segundo Hélio, tem professores que não conseguem “liderar nem a disciplina na sala de aula, quem dirá um projeto”. Segundo Tom, o líder é alguém que participa da tomada de decisão “a partir da base”, quando os professores e alunos decidem. Já para João, o líder necessita do auxílio das lideranças hierárquicas, incluindo gestores da própria escola e diretoria de ensino, para se “tornarem feras”, ou seja, desenvolverem melhor o seu trabalho, e nas palavras dele, terem uma formação de professores na qual estes “gostem de estar lá” na escola. Os aspectos de recolhimento e utilização de evidências em processos colaborativos e contribuição para a criação e disseminação de conhecimento profissional não são contemplados nas falas de nenhum dos professores entrevistado, ou seja, eles não percebem a complexidade do trabalho de um professor líder.

O aspecto democrático do ensino foi abordado também na questão 12) **Como fazer para tornar as escolas locais de aprendizagem da participação e democracia?**, com o intuito de entender o trabalho docente do líder e não a escola democrática propriamente dita em suas concepções teóricas. Essa questão complementa a questão 5, porque as respostas das duas questões se completam no sentido de que a questão 5 era voltada a professores líderes e a questão 12 era mais ampla e será discutida posteriormente neste trabalho.

Na análise da questão 6) **Que atritos ou problemas você percebe para que surjam essas lideranças docentes na escola? Eles enfrentam dificuldades?** optou-se por organizar um quadro, com a síntese das dificuldades apontadas pelos professores em entrevista.

Conforme se nota no Quadro 13, dois professores, Hélio e João, indicam os problemas gerados pela ausência de auxílio financeiro/material os quais necessitam ser superados quando o professor realiza projetos de educação ambiental nas escolas, enquanto os outros dois não indicam.

Dificuldades para o surgimento de lideranças docentes em EA nas escolas					
Focos de análise		Respostas dos sujeitos			
		Eduardo	Tom	Hélio	João
Escola e profissão docente	Ausência de auxílio financeiro/material	Não menciona	Não menciona	<ul style="list-style-type: none"> • Não há recursos financeiros para compra de materiais para os trabalhos com EA • Não há material nenhum 	<ul style="list-style-type: none"> • Problema estrutural • Não há materiais/ferramentas para os trabalhos com EA
	Impedimentos relativos à gestão e liderança hierárquica* na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade no “trato” com a gestão • Ausência de uma gestão democrática 	<ul style="list-style-type: none"> • “Briga de ego” • Problema estrutural no sentido de falar e não ser ouvido em momentos como o ATPC • Dificuldade de relacionamento com “os outros” 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores querem “pular fora da pirâmide” da hierarquia, pois ninguém quer ficar “embaixo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em realizar os trabalhos sem o auxílio da direção da escola, que “empurra a escola com a barriga”
	Impedimentos relativos ao Trabalho Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade com os pares que acham que o professor líder “quer aparecer/se promover” 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças de ideologia e dificuldade em conciliá-las • “Briga de ego” • Professores têm dificuldades em serem “ouvidos” pelos pares • Dificuldade de relacionamento com “os outros” 	<ul style="list-style-type: none"> • Pares “negativam” e vão contra o trabalho dos professores líderes • Alunos que não conhecem a história da escola acabam vindo “delimitar território” e “atacar” • Ausência de “material humano” 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores “acomodados”, que “só reclamam ou querem ir embora” • Precariedade na disposição de fazer acontecer • Atuação isolada baseada no comodismo do professor e seus pares

Quadro 13: Dificuldades para o surgimento de lideranças em EA nas escolas apontadas na resposta à questão 6 (Que atritos ou problemas você percebe para que surjam essas lideranças docentes na escola? Eles enfrentam dificuldades?).

* Conforme explicado na introdução do trabalho, uma vez que o professor está subordinado a um sistema de ensino, existem lideranças hierárquicas (diretores escolares, por exemplo) que podem ter ideias diferentes de liderança docente.

Por sua vez, todos os professores tratam de impedimentos relativos à gestão e liderança hierárquica na escola como dificuldades para o exercício da liderança em seus ambientes de trabalho. Estas dificuldades nem sempre são especificadas nas entrevistas, por exemplo, quando Eduardo menciona problemas no “trato com a gestão”. Esta menção ao trato pode ser um indício da falta de troca de ideias e colaboração entre os professores em cargo de liderança hierárquica com os professores que não possuem estes cargos, evidenciando um distanciamento entre a gestão e os professores visto que não se sentem ouvidos em oportunidades instituídas, por exemplo, segundo

Tom, nas reuniões de ATPC. A falta de apoio da gestão aos projetos e ações cotidianas de EA realizadas pelos professores entrevistados torna difícil para eles realizar os trabalhos descritos.

De modo semelhante, todos os professores tratam de impedimentos relativos ao trabalho docente. Estas dificuldades que necessitam ser superadas no trabalho cotidiano do professor nem sempre são especificadas nas entrevistas, por exemplo, quando Tom menciona a “Briga de ego” como uma delas e discute melhor esta dificuldade quando afirma:

“[...] trabalhei em escolas que os professores que tinham ótimas ideias, que procuravam transformar, quando eles falavam, eles eram massacrados, eles eram... pela gestão, pelos outros professores” (Tom).

O “comodismo”, citado por João, as diferenças de ideologia e a briga de ego, na visão de Tom, os pares que “negativam” e vão contra o trabalho, na visão de Hélio e a ideia de Eduardo que determinados professores só “querem aparecer” e se promover tornam evidente que é muito complicado o surgimento de professores líderes nas escolas. Professores que tenham ideias que possam torna-lo um agente de mudança estão presentes na rede de ensino, porém encontrarão barreiras para consolidar um trabalho em um contexto em que colegas professores não valorizam ideias diferentes e ações que exijam mudança no cotidiano, tirando-os na “zona de conforto”. Deste modo, os professores que buscam mudanças necessitam enfrentar individualmente outra forma de trabalho, uma vez que os colegas não pressupõem nem apoiam outra forma de atuação. Na educação ambiental, esta outra forma necessita ser encontrada, pois os trabalhos requerem a criatividade, o debate, a pesquisa e a participação de todos (REIGOTA, 2009).

Os professores enfrentam dificuldades no trabalho docente cotidiano que podem tornar projetos de educação ambiental e outros que o professor líder possa desenvolver uma sobrecarga diante das condições de exercício profissional. Segundo Nóvoa e colaboradores, os professores enfrentam a:

[...] desmotivação pessoal e altos índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-álibi de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. (NÓVOA et al., 1999, p. 22 - grifo nosso).

O autor discute que existem problemas, como a desmotivação pessoal e os índices de absentismo dos docentes, que, no cotidiano das escolas, podem refletir em sua prática docente dentro e fora de sala de aula. Os resultados das entrevistas apontam que os professores que se tornam agentes de mudanças em EA necessitam enfrentar dificuldades em especial em relação aos seus colegas e diretores, não sendo mencionada como dificuldades esta relação com alunos ou outras pessoas da comunidade escolar. Portanto, engajar-se em novos projetos, especialmente em EA, é mobilizar um lado pessoal e também buscar recursos e apoios que pouco estão presentes no cotidiano por eles vividos. Exigem o enfrentamento de entraves escolares, que se referem tanto a manter seu trabalho em meio a desmotivação, como a buscar meios, como apoio financeiro e apoio da gestão e dos pares, para conseguir realizar as mudanças almejadas em sua escola.

A questão 7) **Na sua opinião, a liderança é um atributo inato da pessoa (nasceu assim) ou não? Explique (Se a pessoa responder que não é inato e não discorrer muito sobre o assunto, acrescentar: Existe uma construção?)** visa colocar em discussão como a liderança é vista pelos próprios professores: um atributo inato, no qual a pessoa já nasce com o “dom” de ensinar, ou algo construído ao longo do aperfeiçoamento da identidade do docente?

Os 4 professores concebem que a liderança não é inata, ou seja, para eles, não é um atributo com o qual você nasce ou traço de sua personalidade.

O professor Eduardo é o único que pressupõe que a liderança docente somente construída por influência ambiental, sendo, em suas palavras, “conquistada” pelo docente. Ele comenta que:

“A liderança é um atributo conquistado. Não é... a pessoa não nasce líder. Os líderes eles são formados a partir da convivência, das situações que ele vivencia. Então, para ser um líder hoje, no século XXI, nesse momento de tantas mudanças, tecnologia, é preciso ter bastante resiliência. Então, saber lidar com as adversidades que acontecem no ambiente escolar, com os conflitos e perceber que está aprendendo ainda. Então, ninguém é líder, já nasceu líder. Isso é uma construção.” (Eduardo – grifo nosso).

Eduardo reforça o fato dessa construção da liderança docente ser uma conquista, a partir das situações que ele vivencia, nas quais ele aprende que ter resiliência é necessário.

Os outros professores têm uma visão de que a liderança é desenvolvida durante a vivência cabendo também a parte pessoal do professor.

Tom acredita que existem pessoas que podem nascer com atributos de liderança e nunca desenvolvê-los por falta de oportunidades, e pessoas que não nascem necessariamente com esses atributos, mas que os desenvolve por uma questão de “condição e oportunidade” para isso. Na entrevista, assim ele se coloca:

“É a mesma ideia do ATPC que você falou, né? Se a gente não tem um centro de formação na hora do ATPC, de que adianta? Exato” (Stefania).

“É é bacana isto aí. Acho que quando você coloca a pessoa... você delega as atividades ou você possibilita que as pessoas tenham mais espaço você vai... vai surgindo essa liderança. Esses novos líderes” (Tom).

Quando o entrevistado é indagado pela pesquisadora sobre se o ATPC tem colaborado sobre a formação de professores, ele responde que a liderança pode surgir a partir do espaço propiciado por essa formação.

Hélio, apesar de não responder especificamente se a liderança é ou não inata à pessoa do professor, o entrevistado desenvolve uma fala na qual mostra que acredita serem necessárias diversas situações de apoio ao docente para que este desenvolva sua liderança. Ele conta sua experiência numa escola onde lecionou e não tinha apoio da direção e da gestão, na qual inclusive, a diretora não sabia sequer seu nome após um ano de trabalho em conjunto. Já na escola onde trabalha atualmente, ele comentou receber bastante suporte da direção para seu trabalho, mas que esse suporte não ocorreu sem esforço: ele teve que conquistar a confiança da gestão com seu bom trabalho em sala de aula.

“A [...] diretora, uma vez me disse, no primeiro encontro, [...] “Estou precisando de professores de geografia bons”. Aí, eu respondi para ela: “Se na tua escola tiver gestão, tiver direção, e um espaço que eu consiga ser um bom professor eu vou trabalhar. Se não eu vou ser igual aos outros. Vou assinar ponto e fazer de conta.”. Eu me lembro que no dia ela ficou roxa! Deve ter sido de raiva, né. E isso despertou na gestão uma coisa, até que foi engraçado. Eu percebia que [...] a gestão assistia minha aula [...]. O supervisor de ensino da época [...] veio, não pediu licença e ficou no fundo da sala de aula para assistir minha aula no dia. Porque eles acharam que, talvez, eu não fosse fazer nada, né. Mas, ele veio, sentou e eu não me incomodei. Eu nunca me incomodei com isso (Hélio).

Na fala de Hélio é evidente que a fiscalização, ao invés do apoio da gestão, foi a resposta da escola quando confrontada com o fato de que, para ser um bom professor, ele precisaria de uma boa gestão escolar. Então, o contexto de trabalho num sistema organizacional hierárquico, burocrático e fiscalizador foi o encontrado pelo professor ao chegar à escola, tendo que construir um ambiente em que conseguiu confiança para o desenvolvimento do seu trabalho diferenciado na área de EA, por exemplo. Embora, segundo suas próprias palavras, ele afirma “nunca me incomodei com isso”. Estruturas de gestão que atuam nesse sentido fiscalizador inibem trabalhos

diferenciados dos professores que podem ser agentes de mudanças, pois muitos professores não vão querer arriscar a exposição de seus trabalhos.

O entrevistado João comenta que no caso dele, especificamente, sente que desenvolveu essa habilidade para liderança. Esse desenvolvimento, segundo ele, ocorreu na universidade, sendo esse o único professor que destaca a influência da época de sua formação universitária e dá importância para essa formação em sua atividade atual, como professor como agente de mudanças. João pontua:

“Então acho que, com certeza, algumas pessoas têm mais facilidades que outras, isso não tem dúvida. Mas acho que é uma habilidade a ser desenvolvida, uma competência e que, necessária, bastante” (João).

Também para ele, o contexto possibilita o desenvolvimento dessa liderança e existem grupos nos quais ocorre a troca de ideias, onde se decide, faz e alguém é responsável por cuidar disso. Para ele, “mecanismos sociais” facilitam o desenvolvimento de habilidades que podem ser partes da ação de uma pessoa que busca exercer a liderança.

A pergunta 7) Na sua opinião, a liderança é um atributo inato da pessoa (nasceu assim) ou não? Explique, foi elaborada no intuito de discutir a construção e constituição de professores líderes na escola, uma vez que, se pressuposto que as ações de liderança fossem inatas, excluir-se-iam da possibilidade de melhoria da educação os professores que não possuísem, desde o nascimento, características comportamentais que possibilitassem essas ações de liderança. Em contrapartida, se elucidado que as ações de liderança podem ser construídas, então a formação e o trabalho docente poderiam contribuir para o desenvolvimento de características que visassem à melhoria do ensino.

No conjunto das respostas, percebeu-se que os professores compreendem a importância do contexto para a construção da liderança e a necessidade de buscar condições, nem sempre encontradas, para sua ação cotidiana visando um trabalho que faça a diferença para os alunos e se caracterize como um bom trabalho, tal como comenta Hélio em sua resposta.

De acordo com Pimenta (1996), é necessário, desde a época da publicação de seu artigo, que a discussão se forme ao redor da docência como um ofício e não como uma atividade burocrática para a qual se adquire habilidades técnico-mecânicas e conhecimentos, apenas. A autora acrescenta que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irrem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1996, p. 75).

Duas questões serão abordadas a partir do excerto da professora Selma Garrido Pimenta (1996). A primeira delas diz respeito à construção permanente do professorado em seu trabalho docente cotidiano. É claro, na fala da autora, que ser professor não é um “dom” com o qual a pessoa nasce. Se assim fosse, seria possivelmente mais fácil “selecionar aqueles que nasceram para o ofício”, enquanto os que não nasceram, seria de igual facilidade a exclusão da profissão. Essa construção pessoal revela que o trabalho docente e suas diversas vertentes podem ser ensinados e aprendidos, de modo que não se preconize quem tem o direito de nascença e, consequentemente, o poder, de aprender tal ofício e ser líder na profissão.

Neste trabalho, todos os entrevistados são licenciados e, sendo assim, eles deveriam ter um aporte teórico e prático para o enfrentamento das adversidades que possam existir para a construção de sua liderança na escola. Pimenta (1996) afirma, no excerto anterior, que a formação na licenciatura possibilita ao professor se construir

dentro de seu espectro de atuação cotidiano. Assim, ele pode aprender nas situações de sala de aula que somente ele irá passar à medida que elas forem surgindo, porém amparado pelos conhecimentos que carrega da licenciatura.

Portanto, ser líder ou ter uma liderança é um processo desafiador (YORK-BARR; DUKE, 2004) percebido pelos professores entrevistados quando afirmam que requer a construção do sujeito que se torna líder ao longo da vida, considerando crenças, valores, modos de pensar próprios. Lembrando o que já foi dito, é uma tentativa mais autônoma e horizontal (SANCHES, 2007) de construção da liderança em contraposição à ideia de que existe um ambiente em que a hierarquia seja amplamente validada, como centros militares que possuem uma visão piramidal de liderança.

A questão 8) **O sistema de ensino está preparado para valorizar os professores líderes? Justifique**, visa discutir o sistema de ensino no qual a escola está inserida e os entraves que ele pode criar para o surgimento de lideranças docentes.

Nesta questão, nenhum dos 4 entrevistados considera que o sistema de ensino esteja preparado para valorizar os professores líderes.

Eduardo considera que existem líderes também entre os professores e gestores, e que são esses líderes que talvez “vão causar a mudança no sistema de ensino”. Para Tom, a falta de valorização docente é uma questão cultural da população brasileira que não valoriza “nem os professores líderes, nem ninguém”. Hélio e João entendem que o sistema de ensino já vem com decisões prontas que afetam o trabalho do professor, como o Currículo Paulista, segundo Hélio, e o sistema de reconhecimento baseado na bonificação dos professores mediante resultado de um índice gerado por uma prova dos alunos, segundo João.

Portanto, para os professores entrevistados o sistema de ensino vem com decisões prontas que dificultam as mudanças por parte do professor, as quais são implementadas pela gestão da escola.

A valorização dos professores líderes depende do sistema de ensino reconhecer que existem lideranças docentes na escola. A presença de professores que trabalham de forma diferenciada e preocupada em colaborar e trazer projetos e oficinas significativas para o estudante faz com que a escola seja um lugar de aprendizagem efetiva e transformadora de realidades.

Nos trabalhos consultados na introdução, não se observou menção ao reconhecimento dos professores líderes pelo sistema de ensino, embora se saiba que a melhoria dos resultados da escola perpassem as ações diferenciadas de alguns professores.

Uma das razões pela qual o sistema de ensino não reconhece as lideranças docentes é porque, de acordo com Danielson (2006), essa liderança é informal. A informalidade da liderança do professor não condiz com o funcionamento do sistema de ensino que, em sua estruturação, se baseia em documentos oficiais, normas, leis e diretrizes, que constituem um agir formal. Para esse reconhecimento das lideranças seria necessário ou torná-la formal, ou buscar mecanismos de reconhecimento do agir informal.

A diversidade cultural do Brasil e dos alunos nas escolas, bem como na identidade e cultura de cada escola e região em que se localiza, dificulta uma formalização do reconhecimento do líder, podendo implicar em profundas injustiças e mudanças que não serão favoráveis às escolas e que poderiam afetar os professores em seu trabalho.

Inserir mecanismos de reconhecimento do líder com valorização, com punição dos outros num sistema competitivo entre os professores, vai numa direção de política educativa que distorce a própria gênese da ideia de liderança como sendo algo próprio do trabalho docente, descaracterizando o trabalho do líder e inserindo a liderança num sistema competitivo e neoliberal de perceber a educação como algo que depende das cobranças, punições, valorizações financeiras.

A questão 9) **Nos trabalhos com educação ambiental, o exercício da liderança é mais importante do que em outros, por exemplo, por requerer trabalhos coletivos? Justifique.** Com essa questão pretendia-se discutir a importância da liderança dos professores em EA, visto que o desenvolvimento de ações de liderança docente e de EA na escola parecem requerer trabalhos coletivos entre os professores líderes e seus pares, alunos e gestão.

Os 4 professores entrevistados concordam que a liderança é necessária em qualquer trabalho, não somente nos de EA. O professor Tom afirma que:

“Eu acho que... se a gente pensar, assim, em liderança, talvez imaginar da pessoa que dá o pontapé inicial seja importante. O líder é aquele que começa as discussões. Mas, para a educação ambiental não adianta ter só a base como líder, precisaria ter todo mundo junto” (Tom).

Pode-se perceber, pelo excerto da resposta de Tom, que ele conduz um pensamento de liderança docente de modo geral, não centrada em EA. Assim, ele indica acreditar que essa liderança docente é importante em qualquer situação, para se dar o “pontapé inicial” nas ações coletivas na escola.

O professor Hélio comenta, em sua resposta, que a liderança é importante para direcionar e chegar naquilo que o professor programa:

“A liderança ela é importante para você direcionar e chegar naquilo que você programa. Mas, para chegar naquilo que você programa essa liderança é... digamos assim, ela é mais informativa do que... digamos... ela não é uma liderança das estruturas administrativa ou gerencial. Essa liderança que eu vou colocar para você é uma liderança pedagógica onde a gente vai, através do diálogo estabelecer os direcionamentos. Muitas vezes, entre os docentes, essa diferença não é entendida” (Hélio – grifo nosso).

Um elemento de destaque da resposta de Hélio é o entendimento mostrado por ele sobre a liderança docente não ser, como ele diz, “administrativa ou gerencial”, e sim voltada a parte “pedagógica”. Ele indica em sua resposta o exemplo da “quadrilha” de dança que formou com seus alunos, na qual teve que “brigar com eles para eles terem ideia do que seria” e que, no final, “eles é que deram conta” de serem críticos, autossuficientes e realizar a dança proposta. O entrevistado diz que:

“Eu tenho que apontar, mesmo, se não houver um consenso dentro do grupo que eu tiver liderando. Mas, depois desse apontamento a gente procura um jeito para que os componentes do projeto, eles por eles mesmos, consigam apontar ou que consiga sair algum líder desses grupos. A ideia é essa de transferir para o outro” (Hélio – grifo nosso).

O entendimento de Hélio sobre a liderança distribuída aparece quando ele indica que “a ideia é essa de transferir para o outro”. Ele mostra que a liderança docente é baseada em “apontar” caminhos, mesmo que não haja um consenso inicial, para que outros líderes surjam dos grupos.

Somente os professores Hélio e João explicam a forma do exercício de liderança em EA nessa pergunta. Eles comentam que, inicialmente, a liderança precisa ser centrada no professor, mas que ao longo do trabalho, “essas funções, essas tarefas, essas ações” passam a ser “diluídas”, “distribuídas”, como comenta João, ou transferem-se para o outro, como comenta Hélio.

Os professores líderes têm predisposição à abertura e respeito pelos pontos de vista dos outros, como elucidam Antunes e Silva (2015). Assim, o professor como agente de mudança deve ter essa capacidade de dialogar com seus alunos, pares e gestão para poder desenvolver ações transformadoras de EA na escola. Essas ações podem ser oficinas, hortas, projetos e até mesmo a quadrilha de dança, que visem a formação de um ambiente de respeito mútuo e de possibilidade de acordo de todos.

Sorrentino e colaboradores (2005) discutem que, para que a EA seja trabalhada de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos, é necessário assumir trabalhos coletivos, interligados pelas circunstâncias sociais e ambientais.

Portanto, os professores como agentes de mudança que propõem trabalhos de EA na escola desenvolvem, no caso dos professores entrevistados, uma liderança centrada na partilha de ideias com seus alunos, sendo que estes tomem para si a coparticipação e as responsabilidades do desenvolvimento dessas atividades, de modo a descentralizar essa liderança ao longo do tempo com o amadurecimento desses processos entre os participantes.

A questão 10) **O que almejam, na sua opinião, professores que se tornam líderes em Educação ambiental? (Eles trabalham com qual ideal? Porque fazem isso?).**

Nesta questão, os entrevistados deixam claro que o que almejam ao trabalharem EA nas escolas são mudanças que possam “melhorar o planeta”, mas que necessitam de mudanças na visão dos alunos.

Como afirma Eduardo, essa melhora almejada deve abranger a “justiça social e equidade”. Sua resposta é coerente com o que afirma o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2017d), quando expande a EA para além das ações locais, que interferem em aspectos relacionados ao modo de vida das pessoas em sociedade, cujo modelo não tem permitido o alcance da justiça social e equidade.

A visão de Eduardo é a mais idealista entre os entrevistados, porém todos afirmam que o que almejam os professores líderes em EA é provocar mudanças na forma de pensar e agir dos alunos que, assim, se tornam capazes de também modificar sua relação com o meio, da seguinte forma:

“O ideal dos professores de educação ambiental?” (Tom).

“Sim” (Stefania).

“Nossa, e agora? “Risos”. Aí, tem níveis assim, será que a gente poderia falar em níveis?” (Tom).

“Pode” (Stefania).

“Pensando na questão, por exemplo, desde base e esta integração, uma mudança local, uma participação, talvez, um pouco mais política, um envolvimento na sociedade com questões ambientais” (Tom).

O professor Tom afirma existirem níveis nos quais a mudança deve ocorrer para haver um envolvimento da sociedade nas questões ambientais. O que se destaca nessa fala, é que o professor passa de uma mudança local para um envolvimento da sociedade, o que indica que, na opinião desse entrevistado, a mudança deva ocorrer de forma gradual com a participação de todos.

Para Hélio:

“É dar continuidade ao processo, ao trabalho. Tentar dentro desta questão do... Digamos, atingir alguma coisa dentro dessa história do desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável seja uma forma, quem sabe, utópica que você vai dar um jeito no meio. Mas, se não houver uma inteligência para poder pensar o consumo, a poluição, né” (Hélio).

O professor Hélio baseia-se na sua utopia de desenvolvimento sustentável, em “dar um jeito no meio”. Para isso, ele acredita que o caminho seja o professor líder em EA desenvolver uma “inteligência” sobre as questões ambientais, como o consumo e a poluição, ou seja, a inteligência como o saber pensar sobre essas ações para que se impacte o mínimo possível o ambiente.

João pondera:

“Ah, acho que proporcionar mais... uma melhor leitura de mundo da molecada e de quem passar pelo projeto. Pelo menos, eu acho que esse é um dos meus principais, e acho que da galera que eu conheço que faz alguma coisa nesse sentido é pensando em mostrar algo além, mostrar mais, trazer mais elementos de mundo, de vida, de produção, de coisas [...] Vamos fazer um projeto que, sim, vamos ler livros, mas também vamos plantar, vamos fazer minhocário, vamos fazer não sei o que lá, para aumentar a capacidade de leitura de mundo [...] Proporcionar... e aí, também, proporcionar um lugar mais prazeroso, né. Proporcionar mais prazer mesmo, e gostar de estar ali, sentir vontade de vim e blábláblá. Acho que é isso” (João).

Para João, o almejado pelos professores é melhorar a “leitura de mundo da molecada”. Com isso, ele espera que o professor como agente de mudanças possa trazer elementos para a vida dos alunos que os faça pensar dentro de suas vivências diárias sobre o mundo, a vida e a produção pelo plantio, além de proporcionar ao aluno um lugar mais prazeroso na escola.

Hélio destaca a contribuição ao desenvolvimento sustentável. Tom comenta sobre a contribuição da comunidade em geral nas questões ambientais e políticas e João para a leitura de mundo. Pode-se afirmar, assim, que os professores como agentes de mudanças não se restringem em mudar a escola para resultados objetivos e mensuráveis a curtos prazos, como por exemplo, a reciclagem de óleo. Esta reciclagem, realizada pelo professor Hélio, está inserida em uma utopia que almeja mudanças dirigidas nos alunos visando o desenvolvimento sustentável.

A questão 11) **A existência de professores líderes está de acordo com uma visão empresarial de escola, na sua opinião?** visa discutir a visão que os professores têm dos líderes docentes na escola.

Existem visões concorrentes de educação e, em cada uma, a expressão “liderança docente” pode ter um sentido. Em uma visão neoliberal, da escola produtivista, alinhada com o mundo do trabalho, o professor líder assumiria o papel de liderar para um ideal de sociedade alinhado com os pressupostos da mesma. Já em uma escola democrática, participativa e que busque ser plural, haverá outro tipo de liderança do professor, que estará alinhado com outro ideal de sociedade, diferente do primeiro. Há tentativa de ver o funcionamento da escola tal como o funcionamento de uma empresa, e isso pode levar alguns grupos a desenvolverem uma visão de liderança docente de forma empresarial no Brasil e em outros países. Porém, este trabalho se preocupa com a visão de escola democrática, participativa e plural, convergente com a gestão democrática, para a qual será dado o enfoque de análise desta questão.

Somente o professor Hélio em sua resposta afirmou que a liderança docente não está de acordo com uma visão empresarial dentro da escola. Ele comenta:

“Dentro da escola, não. [...] a direção vai olhar para cara dele e vai dizer “Que legal que você está trabalhando, eu sei que você vai dar conta. Qualquer coisa se eu tiver o poder de te ajudar pode contar comigo.”, mas fora disso... Agora, quem não consegue realizar, quem fica de fora, acha que isso acontece, tem uma visão empresarial. E nessa visão empresarial ele vai achar que aquele que está desenvolvendo um o projeto é favorecido no dia a dia dele, no cotidiano dele, justamente, porque ele faz as coisas. Então que “ele pode faltar”, que “ele pode ter horário”, que “ele pode fazer o que ele quer”, que “ele pode tirar aluno dentro da sala de aula”, que “isso atrapalha meu conteúdo”. Porque, eu já escutei muito isso.” (Hélio).

Assim, para o entrevistado, as pessoas que estão no ambiente escolar e que veem o trânsito do professor líder na sala da direção são aquelas que enxergam a liderança como empresarial, pois imaginam que o líder terá regalias pela realização de seus trabalhos, como “fazer o que quiser”, “faltar às aulas”, “tirar o aluno de dentro da sala de aula”.

Os demais entrevistados acreditam que o líder docente pode ser enxergado como um líder empresarial, por compararem ou pressuporem que a escola está sendo comparada a empresas. Porém, eles não se colocam como líderes empresariais.

Eduardo comenta que a escola está começando a atuar como empresa e que, por isso, os professores líderes possam ser enxergados como líderes empresariais, porém, ele chama a atenção para a diferença entre empresas, que visam o “lucro” e tem um “produto final”, e uma escola, que não visa o lucro e visa formar “cidadãos”. Tom comenta que a nos últimos anos, a ideia de educação se torna uma questão empresarial, e que, talvez por isso, os termos como “liderança” estejam emergindo. Ele também pontua que o líder em EA é diferente do líder empresarial,

mas não se prolonga sobre essa discussão. João, por sua vez, comenta que o líder ainda não é visto como empresarial nas escolas, pois isso dependeria de fatores como “entregar as escolas para as O.S.” e “terceirizar a gestão”.

Todos os professores sabem que não é coerente haver liderança em EA na escola de acordo com a visão empresarial, mas eles não conseguem aprofundar a discussão de que a visão atrelada à liderança em EA envolve a partilha, a colaboração propostas nos documentos como o PNEA (BRASIL, 1999) e o ProNEA (BRASIL, 2005).

Portanto, todos os professores entrevistados não apresentam a visão da EA crítica na discussão de lideranças em EA na escola em suas entrevistas, pois eles não conseguem unir a EA crítica à visão de liderança docente em EA. Além disso, nota-se que pouco é abordada a questão da EA pelos entrevistados de modo geral.

Na questão **12) Como fazer para tornar as escolas locais de aprendizagem da participação e democracia?** os entrevistados expressam que entendem as escolas como locais democráticos de aprendizagem. Os alunos e professores necessitam ser ouvidos e suas ideias e opiniões, aplicadas, segundo Tom.

Espaços para esta expressão estão pouco presentes segundo os professores, seja pelo “*modelão* de sei lá quantos anos atrás: todo mundo sentadinho olhando pra lousa” (Hélio) que não valoriza a participação em aula, seja por desperdiçarem a oportunidade quando as oportunidades de participação são instituídas, segundo Hélio, como ocorrem com o Grêmio Estudantil, com o mau uso do dinheiro arrecadado, usado para ir na pizzeria, ou para *junk* no intervalo. Os Grêmios Estudantis também são lembrados por João como relevantes na conquista de uma escola democrática, os quais às vezes recebem pessoas para falar em momentos informativos. “Sair dos muros” trazer os pais para a escola são processos a serem construídos com o tempo.

Nas respostas, o aspecto da aprendizagem mais presente nos estudos internacionais consultados sobre liderança docente não foram mencionados nem evidenciados. Nestes estudos, tornar as escolas locais de aprendizagem carrega a visão do líder como aquele professor preocupado com o rendimento dos alunos, com a melhoria da escola nos exames, mas também com a busca de formas de ensino em que propiciem aprendizado para todos, uma vez que o aprimoramento no aprender e o ensinar fazem parte da profissão docente. Por exemplo: tais pontos são previstos para as ações dos líderes, segundo Flores (2014b).

Portanto, como já se vem notando pelo conjunto das respostas, os professores que são agentes de mudanças entrevistados se dedicam a mudanças fora da sala de aula, em projetos e ações prioritariamente extracurriculares ou fora das disciplinas “tradicionais” do currículo. Suas ações de mudanças não atingem o cerne da profissão e do ensino e aprendizagem em sala de aula. Assim, espera-se que essas ações na escola possam mudar sua rotina e colaborar com novas visões dos alunos e na construção de um “amadurecimento” para que não precisem de líderes para efetuar ações.

7. CONCLUSÕES

Este trabalho realiza uma aproximação inicial do tema “liderança docente”, muito pesquisado internacionalmente, mas pouco presente no Brasil, conforme levantamentos realizados nesta dissertação. Assim, as conclusões não são indicativas de fechamento de assunto, mas são escritas no sentido de colaborar com a inserção do tema na pesquisa educativa, uma vez que a existência nas salas de aula e fora delas de professores que são agentes de mudança, pela liderança que exercem entre os colegas, alunos e comunidade, é fundamental para a transformação da escola.

Parecem não ser claras as especificidades da EA nem para os gestores, nem para os professores, pois apenas uma gestora entrevistada relaciona os fundamentos da educação ambiental às ações na escola. Em se tratando de gestores exatamente desta área em órgão público, este aspecto torna-se preocupante.

Neste momento serão feitas considerações finais a partir da síntese das respostas de professores e gestores da rede pública de ensino sobre a liderança docente através das quais foram elaborados focos de análise sobre temas recorrentes nas respostas dos mesmos.

O primeiro foco de análise é a diferença da concepção de liderança docente por gestores e professores. Todos os professores entrevistados consideram que a liderança docente seja construída ao longo de sua carreira profissional. No grupo dos gestores, 2 dos 4 entrevistados acreditam que em parte a liderança é inata, sendo que consideram que os docentes possuem características que facilitam o desenvolvimento da liderança, e parte construída ao longo de sua carreira. Ainda em relação aos gestores, 2 dos 4 entrevistados acreditam que a liderança é somente inata.

A partir dessa síntese, pode-se imaginar que provavelmente o professor consegue perceber caminhos para a construção de sua liderança em EA nas escolas, enquanto os gestores parecem não perceber esses caminhos no dia-a-dia dos professores na escola. Essa não percepção de que a liderança é construída no cotidiano pode indicar um desconhecimento de que a escola necessita oferecer oportunidades, condições e apoios para que esses professores líderes trabalhem, sejam reconhecidos e permaneçam no ensino público. Além disso, um entendimento de que a liderança seja somente inata elimina a possibilidade do desenvolvimento de líderes na escola, uma vez que somente os “agraciados com o dom da liderança” poderiam exercer a mesma na escola.

Assim sendo, os professores e gestores reconhecem que existem, na escola pública, professores capazes de realizar projetos diferenciados de EA, os quais se tornam agentes de mudança na escola e entre os alunos. Estes, no entanto, são lideranças informais e não são reconhecidos e valorizados pelo sistema de ensino público, ainda que a forma de valorização não deva implicar em avaliação ou bonificação que fragmenta a categoria docente, como sugere uma das gestoras entrevistadas. A valorização requerida pelos professores se refere a maior apoio da direção escolar para facilitar o trabalho e reconhecimento de sua capacidade de liderança e mudança junto aos alunos.

Os gestores apresentam ações que eles realizam nas escolas e também projetos de EA presentes nas escolas. No entanto, têm dificuldade em identificar quais professores desenvolvem estes projetos, o que denota distanciamento da gestão (Secretarias) do trabalho efetivo das escolas, com exceção de uma entrevistada. Este indicativo de distanciamento do trabalho da gestão do ensino e das escolas em si expõe que os gestores da educação sequer compreendem os trabalhos desenvolvidos por professores (líderes ou não) em suas escolas.

Os professores tem dificuldade em se reconhecerem como líderes, mas consideram saber que possuem um trabalho diferenciado, que pode ser relacionado a uma forma de liderança na escola pública. Os professores

entrevistados buscam articulação entre os pares e direção escolar, escolhendo colaboradores para viabilizar projetos de EA, em disciplinas eletivas ou em projetos específicos, paralelos ao desenvolvimento do currículo em sala de aula.

Outro foco de análise emergente foi o trabalho coletivo das lideranças docentes. Esta característica primordial da liderança docente foi percebida tanto pelos gestores quanto pelos professores entrevistados: a possibilidade de a liderança organizar e fomentar discussões entre os pares, comunidade e alunos. Entre os gestores entrevistados surgiram afirmações sobre o docente líder auxiliar as pessoas a refletir e se tornar protagonistas de suas próprias histórias, indicando esse fomento na articulação docente com toda a comunidade escolar e externa à escola.

As respostas dos professores entrevistados foram mais embasadas, com mais elementos. Uma ideia que permeia a questão do fomento à colaboração entre os docente é o fato de terem mencionado a criação de coletivos de professores na escola, sendo estes locais de atuação participativa e colaborativa entre os diversos docentes da unidade escolar. Mencionam também, que o professor líder articula, entre os alunos, a construção dos Grêmios Estudantis, que seria um espaço de diálogo e deliberação de questões escolares entre professores e alunos, cuja relação de colaboração seria legitimada durante as aulas e projetos desenvolvidos entre eles. Os professores entrevistados se atentaram a mencionar a colaboração existente entre os professores agentes de mudanças em EA e a gestão escolar, quando comentam sobre o auxílio do desenvolvimento de projetos e a tomada de decisões coletiva. Para eles, essa interação gestão x professor é fundamental para o desenvolvimento de trabalhos em EA na escola e para a legitimação de sua liderança.

Sendo assim a colaboração é necessária e reconhecida como aspecto central para a ação do professor que atua como agente de mudança ou líder, tanto por gestores como por professores entrevistados. Porém, para parte dos gestores a necessidade de colaboração é explicada quanto a seus projetos e não em projetos elaborados, planejados e conduzidos pelos próprios professores. Ou seja, a colaboração é vista como “uma via de mão única” no qual os professores colaboram com os gestores, mas o contrário não é mencionado.

Projetos como os principais trabalhos desenvolvidos pelas lideranças docentes em EA constitui outro foco de análise. Professores e gestores comentaram sobre esses trabalhos e percebem que as lideranças docentes os desenvolvem dentro e fora da sala de aula. Os entrevistados listaram alguns projetos e oficinas que possuem objetivos semelhantes nas escolas. Os projetos de horta na escola, de reaproveitamento de garrafas PET em diversos usos, como na confecção de roupas, filtros de bueiros e sofás/*puffs*, são citados nas entrevistas dos gestores e professores, mostrando que são temas recorrentes da ação de professores líderes em EA na escola.

Dois professores citaram trabalhos diferenciados dentro da EA: Tom comenta sobre desenvolvido por uma professora de outra área do conhecimento, cujo desenvolvimento está sendo articulado por ele com o intuito de proporcionar uma análise ambiental do entorno da escola. Esse projeto é diferenciado dos demais por ter sido organizado por um grupo de professores e por direcionar a análise de problemas ambientais para o cotidiano do aluno. João também propõe a articulação de um Grêmio Estudantil como forma de exercício de sua liderança em EA, o que indica a preocupação do docente com a participação e democracia na tomada de decisão na escola.

Destaca-se que os entrevistados possuem elementos em suas falas do que seja a liderança docente, mas não têm clara a atuação profissional desse líder de forma complexa e integral, como discutidos nos trabalhos sobre liderança docente da introdução e resultados. Entre estes trabalhos, os de Harris e Muijs (2002), York-Barr e Duke (2004), Frost (2010), Flores (2014a) e Antunes e Silva (2015).

Constitui-se outro foco de análise as dificuldades para o surgimento de lideranças docentes em EA nas escolas. Uma divergência entre as dificuldades listadas por professores e gestores entrevistados foi relativa aos impedimentos relacionados à gestão hierárquica da escola. Todos os professores entrevistados mencionaram

dificuldades neste quesito, entre elas a ausência da gestão democrática, a “briga de ego” e as dificuldades em realizar os trabalhos sem o auxílio da gestão. Porém, somente 2 gestores entrevistados mencionaram dificuldades nesse quesito, podendo indicar um desconhecimento da necessidade do apoio da gestão escolar para o desenvolvimento de professores que promovam mudanças na escola dentro dos ideais da EA.

Um ponto mencionado pelos gestores e que não foi lembrado pelos professores é a falta de tempo para o desenvolvimento de trabalhos diferenciados em EA. Entende-se que essas observações dos gestores são válidas, visto que os professores geralmente atuam em múltiplas jornadas de trabalho, o que pode levar o docente à exaustão e não comprometimento com trabalhos diferenciados que possam exigir mais de sua atuação diária.

Todos os docentes entrevistados comentam sobre as dificuldades do trabalho pedagógico em sala de aula com o auxílio dos pares, seja por “comodismo” dos professores, seja por os pares acharem que se está “querendo aparecer” ou por “brigas de ego”. Na entrevista dos gestores, somente a entrevistada Luana parece perceber essa dificuldade relatada pelos docentes, quando ela menciona a demora dos trabalhos participativos e a falta de diálogo entre os docentes para trabalhos interdisciplinares. Assim, o entendimento da complexidade das relações entre os docentes dentro da escola parece distanciado dos gestores, que deveriam ser fomentadores do trabalho coletivo entre os docentes nas escolas.

Assim, as dificuldades encontradas por professores que exercem a liderança centram-se na falta de apoio dos colegas e, principalmente, nas formas de gestão que fiscalizam, ou pouco reconhecem, seus esforços para viabilizar projetos junto aos alunos e comunidade. A gestão democrática é uma forma de auxiliar o desenvolvimento da liderança docente na escola, colaborando para consolidar esse modo de atuação profissional do professor. Os gestores, à exceção de uma entrevistada, pouco compreendem as especificidades do trabalho docente e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola, bem como pouco revelam conhecer a especificidade da educação ambiental que tem na participação e democracia na escola formas de agir para a sustentabilidade e qualidade de vida, como as Comissões denominadas COM-VIDA.

Um foco de análise é a desvalorização da liderança pelos gestores e pelo sistema e a EA na escola. A liderança de determinados professores na escola é reconhecida, pois os entrevistados identificam sua existência a partir do trabalho que alguns professores realizam em EA, na forma de projetos. Gestores e professores entrevistados concordam que há uma desvalorização de professores que se envolvem em mudanças, as quais dependem de conseguirem desenvolver projetos diferenciados em EA, liderando os alunos e enfrentando dificuldades para colocar projetos em prática.

As razões, porém, para que não sejam valorizadas, são diferentes: para os gestores e professores. Ainda que não tenham clareza nas respostas de possíveis formas de valorização, formal ou informal desta liderança, os gestores consideram que, por não haver avaliação de desempenho no serviço público, não há diferenciação – e valorização – dos funcionários; consideram também que são raros os momentos instituídos para diálogos entre os docentes (e.g. reuniões pedagógicas) que permitam uma construção coletiva das ações e, portanto, são necessárias formas de organização escolar que propiciem o engajamento dos professores em projetos coletivos e interdisciplinares, como seria esperado em EA.

Os professores entrevistados, por sua vez, entendem que a desvalorização de professores ocorre *quando há pouco apoio e incentivo da gestão da escola – e mesmo de colegas – para que trabalhem de forma diferenciada*. Um deles entende que a desvalorização se situa como uma questão cultural no Brasil, sem especificar o porquê. A falta de apoio é entendida como desvalorização, pois narram situações em que a equipe gestora da escola não apoia o trabalho diferenciado do professor, que fica isolado, tentando realizar as mudanças com projetos ambientais de relevância para os alunos ou

comunidade, contando com o apoio de um ou outro colega docente. Conforme 2 dos 4 professores, as situações de falta de apoio da direção da escola foram superadas, por um deles, ao encontrar apoio da Diretoria de Ensino local para seus projetos, por outro, por meio da aceitação da fiscalização de suas aulas e projetos pela direção escolar até que estes gestores reconhecessem sua responsabilidade com sua própria forma de trabalho.

Para os professores, há desvalorização do papel do professor enquanto agente de mudança *quando decisões, projetos e materiais “vem prontos”*, referindo-se a elaboração externa, sem sua participação. Projetos de EA são percebidos, por uma das gestoras, como forma de sobrecarregar o trabalho, porque são desvinculados dos conteúdos curriculares e de momentos de elaboração de forma interdisciplinar pelos professores, mas esta preocupação não é evidenciada pelos entrevistados, que se referem a forma de valorização por bonificação e avaliação, as quais, ao modo como propostas atualmente, avaliam o rendimento do aluno em provas externas e resultam em valorização das escolas em que os alunos se saem melhor, sem que o impacto destes projetos e a existência de um intenso trabalho de um líder tanto para articular alunos, mediar situações e desenvolver ações de EA sejam reconhecidos pelo sistema de ensino.

Embora possa ser reconhecida pela comunidade, a liderança é informal (Danielson, 2006) e os desdobramentos da ação do professor que atua como agente de mudança na escola não tem reconhecimento do sistema de ensino. O reconhecimento, como sugere uma das gestoras, pode ser relacionado a avaliação de desempenho dos professores, em uma ótica que torna os professores imersos em uma cultura organizacional produtivista e competitiva, em que os ideias educativos ficam submetidos a uma lógica que não leva em conta a escola como instituição com uma função social de relevância para a formação humana.

É necessário cuidar para que as formas de reconhecimento, caso possam existir oficialmente, não aprofundem a crise profissional na qual a categoria seja fragmentada ainda mais, por exemplo, fazendo diferença salarial ou de carreira entre os que “são líderes” e os que “não são líderes”. Fragmentações existem, por exemplo, quando na mesma escola, trabalham os “concursados” e “não concursados”, sendo valorizados de forma diferente; os de determinados conteúdos curriculares, que são vistos como mais importantes do que outros; os de determinado nível de ensino, sendo valorizados os profissionais que atuam nos níveis mais elevados de ensino, entre outras formas de fragmentação que incidem sobre a docência.

Outro foco de análise é a relação frágil entre tornar a escola mais democrática e participativa por meio do professor líder e da EA. As orientações que propõe a LDB, no sistema de ensino brasileiro, a gestão democrática e participação como eixos (BRASIL, 1996) respaldam outras formas de compreensão de como a liderança docente pode ser reconhecida e apoiada. Também as orientações, políticas (por exemplo, a PNEA) e programas sobre EA na educação brasileira inserem mecanismos de valorização da participação, da troca como forma coletiva de busca do meio ambiente equilibrado e sugerem como as escolas podem se tornar instituições que fomentam a visão crítica para as transformações necessárias na sociedade de modo a buscar a sustentabilidade. No entanto, os professores não abordam a participação e democracia nas questões em que se solicita. Entre as mudanças necessárias, está a necessidade de que a EA seja trabalhada pelos professores com uma visão crítica, junto aos alunos, proposta em ações que tornam a escola mais democrática e participativa conforme documentos de EA, como a PNEA (BRASIL, 1999).

Como os gestores poderiam apoiar os professores e escolas nesta valorização da democracia e da participação se as não reconhecem ou as relacionam à EA? Apenas uma das gestoras entrevistadas aponta as diversas formas em que o professor pode atuar para ser um agente de mudança na escola, considerando a construção de espaços coletivos, como a instalação de comissões como a COM-VIDA, a ativação do Grêmio Estudantil e a

participação dos professores no PPP da escola. Outra gestora entende que tornar a escola mais democrática requer trazer os pais e comunidade, em especial no Programa Escola da Família, sendo o aspecto de ampliar a interação com a comunidade também lembrada outro gestor entrevistado, que indica que o professor líder pode ter reuniões com a comunidade para viabilizar projetos de EA. .

Os gestores não parecem ter claro como é o trabalho docente, especificamente como podem agir na escola para que os projetos de EA, que muitas vezes eles mesmos propõem, sejam realizados impactando os alunos com as mudanças de visão sobre suas relações com o meio ambiente, incluindo o entorno e entre si, enquanto comunidade escolar. Prevalece a visão dos gestores de que a liderança hierárquica é a que faz a diferença, quando consegue mobilizar algum professor, para as mudanças nas escolas e não que a liderança que “vem da base” lidera mudanças, como afirma um dos professores, o Tom.

Já os professores entendem que a escola se torna mais democrática quando ampliam-se os momentos em que os alunos são “escutados”, em que as aulas diferenciam-se por darem momentos de discussão entre alunos e a formas de representatividade dos alunos, como o Grêmio e ações em projetos em que o professor consiga conduzir trabalho de forma que emerja, entre os alunos, lideranças que se apropriem dos projetos, sendo este seu papel de líder. *Percebe-se que, na concepção dos professores, para que as escolas possam se tornar espaços mais democráticos e participativos é dever ampliar a participação do aluno, sem pleitear que os professores sejam mais ouvidos e apoiados nas mudanças que propõem.* Pouco são lembradas as instâncias de decisão dos professores, como os Conselhos Escolares e PPP, embora citada a participação em instância decisória de fora da escola- O Conselho de Educação do município. Buscar formas de opinar e intervir na tomada de decisão da escola, com responsabilidade sobre as ações desenvolvidas junto aos alunos na EA, é característica do exercício da liderança. Os entrevistados descrevem realizar esta busca, sem discutir como podem intervir nos rumos da escola pública no que se refere a tornar a EA um canal para a democratização.

Por fim, na concepção dos professores, para que as escolas possam se tornar espaços mais democráticos e participativos, é dever ampliar a participação do aluno, sem deixar de pleitear que os professores sejam mais ouvidos e apoiados nas mudanças que propõem. Pouco são lembradas as instâncias de decisão dos professores, como os Conselhos Escolares e PPP e como podem ser instrumentos de mudanças para que a sustentabilidade seja inserida nas escolas. Para que o trabalho docente com EA seja crítico, libertador, emancipatório, é necessário que se instituem essas instâncias de decisão nas quais os professores possam participar abertamente, para que se constituam parte da tomada de decisão e vejam seu trabalho ser levado a cabo nas escolas. Além disso, a EA necessita ser mais abordada na escola pública, inclusive dentro da proposta da transversalidade, para que possua um papel central no cotidiano do aluno e se constitua num valor crítico para o respeito à vida de todos os seres vivos, à natureza e ao planeta.

REFERÊNCIAS

- Alarcão I, organizadora (2001) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre, Artmed.
- Alves DM, Andrade DF, Barbosa CR, Biasoli SA, Bidinoto VM, Brianezi T, et al. (2010) Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. *AmbientalMente sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental*, ano V, 1(9-10):7-35.
- André MEDA (2015) Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86):213-230.
- Antunes RR, Silva AAPA (2015) Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30):73-97.
- Apple MW (1995) Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Barker R (1997) How can we train leaders if we don't know what leadership is? *Human Relations*. 50:343–62.
- Bass BM (1997) From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, Oxford, 18(3):19-31.
- Batista AP, Weber LND (2012) Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2):299-307.
- Bendell J, Little R (2015) Searching for sustainability leadership. *IFLAS, Occasional Paper* #1. s.p.
- Bento AMV (2008) Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Trabalho Docente e Organizações Educativas, p. 145-157.
- Bento A; Ribeiro M (2012) A liderança escolar a três dimensões: directores, professores e alunos. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Coleção ideias em prática.
- Bortolini A, coordenador (2008) Diversidade Sexual na Escola. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ.
- Brasil (1999) Decreto- lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília.
- ____ (2005) Diretoria da Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA. Brasília: MMA.
- ____ (2017a) Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 de novembro de 2018.
- ____ (2004) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formando Com-vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola. 2. ed. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/comvida.pdf>>.
- ____ (1996) Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- ____ (2017b) Ministério do Meio Ambiente (MMA). Acordo de Paris. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris>>. Acesso em 03 de junho de 2017.

- _____ (2017c) Ministério do Meio Ambiente (MMA). Agenda 21. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>>. Acesso em 12 de junho de 2017.
- _____ (2001) Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC ; SEF. 149p.
- _____ (1997) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 128p.
- _____ (2017d) Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf> Acesso em 12 de junho de 2017.
- Brzezinski I (2001) Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: Alarcão I, organizadora (2001) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed.
- Bueno JGS (2001) Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, Curitiba, (17):101-110.
- Carvalho ICM (2012) Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 6ª ed., São Paulo: Cortez.
- _____ (2004) Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24.
- Chakur CRS L (2005) Desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Paidéia*, 15(32):397-407.
- Costa ARC, Bento, AV (2015) Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 23(88):663 – 680.
- Costa JA, Figueiredo S (2013) Quadros de referência para o desempenho dos líderes escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79):183 – 202.
- Crowther F, Olsen P (1997) Teachers as leaders - an exploratory framework. *International Journal of Educational Management*, 11(1):6-13.
- Danielson C (2006) Teacher leadership that strengthens professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Day C, Hopkins D, Harris A, Ahtaridou E (2009) The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report.
- Dias-da-Silva MHGF, Lourencetti G, Rached MN (1995) S.O.S. escola noturna: uma tentativa de intervenção. *Paidéia*, Ribeirão Preto, (8-9):63-76.
- Dias-da-Silva, MHGF (1998) O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do aluno incompetente. *Caderno CEDES*, Campinas, 19(44):33-45.
- Duarte A, Augusto MH (2007) Trabalho Docente: configurações atuais e concepções. ANPAE, XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, p. 1-25.
- Elmore RF (2000) Building a new structure for school leadership. Albert Shanker Institute.
- Engel VL (1999) Sistemas agroflorestais: conceitos e aplicações. In: Introdução aos Sistemas Agroflorestais. Botucatu: FEPAF.
- Fernandes EML. Os professores enquanto líderes: um estudo com alunos do Ensino Básico. (2013) Braga, Portugal. Dissertação [Mestrado em Ciências da Educação] - Universidade do Minho.
- Forte AM, Flores MA (2013) Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147):900-919.

- Flores MA (2014a) Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59):851-869.
- _____. (2003) Mapping Teacher Change: A Two-Year Empirical Study. Trabalho apresentado na 84th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- _____. (org.) (2014b) Profissionalismo e liderança dos professores. De Facto Editores: Portugal, edição Kindle.
- Flores MA, Day C (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2):219-232.
- Floriani D (2004) Disciplinaridade e construção interdisciplinar do saber ambiental. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 10:33-37.
- Frost D, Harris A (2003) Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3):479-498.
- Frost D (2010) Teacher leadership and educational innovation. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(2):201-216.
- _____. (2011) Supporting Teacher Leadership in 15 countries. International Teacher Leadership project, Phase 1, A report. Disponível na URL: https://www.educ.cam.ac.uk/networks/1fl/projects/teacherleadership/ITL%20project_Phase%201_A%20Report_Nov2011.pdf. Acesso em 09 de outubro de 2018.
- _____. (2012) From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional development in education*, 38(2):205-227.
- Fullan M (2002) The change leader. *Educational Leadership*, 59(8):16-20.
- Garcia MMA, Hypolito AM, Vieira JS (2005) As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1):45-56.
- Ghedin E (2012) Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta SG, Ghedin E, organizadores. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Gomes CA (2009) Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(63):235-261.
- Grün M (1996) Ética e educação ambiental: a conexão necessária. 14.ed. Campinas: Papirus.
- Günther H (2006) Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(2):201-210.
- Hypolito AM, Vieira JS, Pizzi LCV (2009) Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem fronteiras*, 9(2):100-112.
- Hargreaves A (2003) Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press. In: Lieberman A, Miller L (2005) Teachers as leaders. The Educational Forum. 69(2). Taylor & Francis Group.
- Harris A, Muijs D (2002) Teacher leadership: A review of research. *Retrieved January*, (25).
- _____. (2003) Teacher leadership: Principles and practice. General Teaching Council. Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/5132/1/download%3Fid=17417&filename=teacher-leadership-principles-practice-full-report.pdf> Acesso em 12 de junho de 2017.
- Imbernón F (2011) Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez.

- Jeffrey DC (2006) Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilema e possibilidades. São Paulo. Tese [Doutorado em Educação] - Universidade de São Paulo.
- Kellerman B (2012) O fim da liderança: como a liderança mudou e de que forma podemos resgatar sua importância. Tradução Vicky Block. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Lambert L, Walker D, Zimmerman DP, Cooper JE, Lambert MD, Gardner ME, et al. (2002) The constructivist leader. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Layrargues PP (1997) Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? *Rio de Janeiro: Proposta*, 24(71):1-5.
- _____ (2002) O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: Loureiro CFB, Layrargues PP, Castro RS (Organizadores). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 179-219.
- Layrargues PP, Lima GFC (2014) As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17(1):23-40.
- Leff E (2011) Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental. *Olhar de professor*, 14(2):309-335.
- Leite C, Fernandes P (2010) Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, Porto Alegre, 33(3):198-204.
- Leithwood K, Jantzi D (1997) Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: a replication. *Journal of Educational Administration*, 35(4):312-331.
- _____ (2008) Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4):496-528.
- Leithwood KA, Riehl C (2003) What we know about successful school leadership. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lemos JM, Batista AP (2017) Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*. 21(01):53 - 63.
- Libâneo JC (2006) Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. In: Lopes AC, Macedo E, organizadoras. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 7.
- Lieberman A, Miller L (2005) Teachers as leaders. *The Educational Forum*. 69(2):151-162.
- Lieberman A, Friedrich L (2007) Teachers, writers, leaders. *Educational leadership*, 65(1):42.
- Lima GFC (2009) Educação Ambiental Crítica: do Socioambientalismo às Sociedades Sustentáveis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 35(1):145-163.
- _____ (2004) Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: Layrargues PP, coordenador. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 156p.
- Loureiro CFB (2015) Educação Ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável: polêmicas, aproximações e distanciamentos. In: Loureiro CFB, Lamosa RAC, organizadores. Educação ambiental no contexto escolar. Rio de Janeiro: Quartet.
- Lourencetti GC (2006) O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 29.
- Lück H (2014) *Liderança em gestão escolar*. 9.ed. Petrópolis: Vozes.
- Lüdke M, André MEDA (2014) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U.

- Marengo JA (2001) Mudanças climáticas globais e regionais: avaliação do clima atual do Brasil e projeções de cenários climáticos do futuro. *Revista Brasileira de Meteorologia*, 16(1):01-18.
- Marks HM, Printy SM (2003) Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3):370-397.
- Massabni VG (2011) Os conflitos de licenciandos e o desenvolvimento profissional docente. *Educação e Pesquisa*, Brasil, 37(4):793-808.
- _____. (2015) Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente. *Dialogia*, (22):161-172.
- McDiarmid GW (1995) Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky teachers. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370915.pdf>> Acesso em 09 de outubro de 2018.
- Medina NM (2001) A formação dos professores em Educação Ambiental. SEF. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, p. 17-24.
- Mendonça PR, Trajber R (2006) O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, (Secadi) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) [online], (23):252. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>>. Acesso em: 31 Ago. 2015.
- Mizukami MGN, Reali AMMR, Reyes CR, Martucci EM, Lima EF, Tancredi RMSP, Mello RR (2010) Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2ª reimpressão. 230p.
- Moradillo EF, Moki MC (2004) Educação ambiental na universidade: construindo possibilidades. *Química Nova*, 27(2):332-336.
- Muijs D, Harris A (2003) Teacher leadership - Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4):437-448.
- Mulford B, Kendall D, Edmunds B, Kendall L, Ewington J; Silins H (2007) Successful school leadership: what is it and who decides? *Australian Journal of Education*, 51(3):228-246.
- Noronha MMB, Assunção AA, Oliveira DA (2008) O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trab. Educ. Saúde*, 6(1):65-85.
- Novicki V (2009) Educação para o desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis? *Linhas críticas*, 15(29):215-232.
- Nóvoa A, Mendes IL, Correia R, Gil LS (1999) *Profissão, professor*. 2ª ed. Portugal: Porto.
- Oliveira ACP, Waldhelm APS (2016) Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 24(93):824 – 844.
- Oliveira DA (2004) A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, 25(89):1127-1144.
- _____. (2005) Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, 26(92):753-775.
- _____. (2007) Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28(99):355-375.
- _____. (2010) Trabalho docente. In: Oliveira, DA; Duarte, AMC; Vieira, LMF (2010) DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.
- _____. (2012) O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Retratos da Escola*, 2(2-3):29-39.

- _____. (2017) Trabalho docente. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=429>> Acesso em: 01 de junho de 2017
- Oliveira L. (2005) A ideologia do desenvolvimento sustentável: notas para reflexão. *Tamoios*, ano II(2):41-46.
- Otta E, Ribeiro FL, Bussab VSR (2003). Inato versus adquirido: A persistência da dicotomia. *Revista de Ciências Humanas*, (34):283-311.
- Parente C, Vieira F, Fernandes E, Pinheiro C, Flores MA (2015) As potencialidades da liderança docente e do desenvolvimento profissional em contexto: resultados de um estudo empírico. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 4(1):127-149.
- Paulu N, Winters K (1998) Teachers leading the way: Voices from the National Teacher Forum. Washington, DC: U.S. Department of Education. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419778.pdf>> Acesso em 09 de outubro de 2018.
- Pimenta SG (1996) Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2):72-89.
- Piracicaba. Lei Municipal nº 6922, de 24 de novembro de 2010. Institui a Política Municipal de Educação Ambiental e dá outras providências. Piracicaba, 2010. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/p/piracicaba/lei-ordinaria/2010/693/6922/lei-ordinaria-n-6922-2010-institui-a-politica-municipal-de-educacao-ambiental-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 11 de outubro de 2018.
- Quintas H, Gonçalves JA, Valadas S (2017) Academic success in schools in the Algarve: when leadership is part of the solution and not of the problem. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71).
- Reigota M (2009) O que é educação ambiental. 2.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Rost JC (1997) Moving from individual to relationship: A postindustrial paradigm of leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 4(4):3-16.
- Sacristán JG, Pérez Gómez AI (1998) Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed. Reimpressão 2007.
- Sanches MFCC. Liderança dos professores em contexto de comunidades de prática. In: Ramos FS, coordenador (2007) Educação para a cidadania europeia com as artes (p. 135-144). Coimbra: Fernando Ramos (Editor).
- Santos EF. Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso. (2007) Braga, Portugal. Dissertação [Mestrado em Educação] - Universidade do Minho.
- São Paulo (Estado). Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-109316.07.2009.html>. Acesso em: 05 out. 2016
- _____. (2011) Secretaria de Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/235.pdf>> Acesso em 8 de novembro de 2018 às 13:57h.
- _____. (2014) Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo. Imprensa Oficial, SE.
- Sato M, Carvalho ICM (2008) *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed.
- Sauvé L (1997) Educação ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, 6(10):72-102.

- Saviani D (2008) História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EcoS - Revista Científica*, São Paulo, 10(n.º esp.):147-167.
- Schön D (1983) *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Silva JM (2007) Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: da revolução à globalização. Disponível em: <<https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/164/1/Gest%C3%A3o%20e%20lideran%C3%A7a%20nas%20escolas%20p%C3%BAblicas.pdf>> Acesso em 13 de outubro de 2018.
- Simão AMV, Caetano AP, Flores MA (2005) Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. *Educação & Sociedade*, 26(90):173-188.
- Sorrentino M, Trajber R, Mendonça P, Ferraro Junior LA (2005) Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(2):285-299.
- Souza AR (2009) Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista, Belo Horizonte*, 25(3):123-140.
- Tardif M, Lessard C (2014) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif M, Raymond D (2000) Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244.
- Tardif M (2014) *Saberes docentes e formação profissional*. 17.ed. Petrópolis: Vozes.
- Tozoni-Reis MFC (2012) Educação Ambiental na Escola Básica: Reflexões sobre a prática dos professores. *Revista Contemporânea de Educação*, 7(14):243-255.
- Tozoni-Reis MFC, Campos LML. (2015) A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: Loureiro CFB, Lamosa RAC, organizadores. Educação ambiental no contexto escolar. Rio de Janeiro: Quartet.
- Trovarelli RA (2016) *A transição para sociedades sustentáveis: uma abordagem a partir de comunidades escolares*. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-07112016-112256/>>. Acesso em 12 de junho de 2017.
- Vaillant D (2006) Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación, Madrid*, (340):117-140.
- Vaillant D, Zidán ER (2016) Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 24(91):253 – 274.
- Veiga IPA (2009) Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. *Retratos da Escola*, Brasília, 3(4):163-171.
- Wittmann LC (2008) Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*, 17(72):88-96.
- Wynne J (2001) *Teachers as Leaders in Education Reform*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. ERIC Digest.
- York-Barr J, Duke K (2004) What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3):255-316.
- Youngs P, King MB (2002) Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5):643-670.

- Zeichner KM (2008) Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103):535-554.
- Zinn LF. (1997) Supports and Barriers to Teacher Leadership: Reports on Teacher Leaders . Trabalho apresentado na Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente às entrevistas com os sujeitos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Documento básico e fundamental do protocolo e da pesquisa com ética).

A pesquisa denomina-se “A construção de lideranças docentes na Educação Ambiental”. É um projeto de Mestrado em Ecologia Aplicada da ESALQ-USP. Seu objetivo geral é compreender se gestores da educação pública estadual paulista percebem a existência de lideranças docentes nas escolas, como as concebem e quais professores da área da EA são incluídos em suas concepções de liderança docente. Visa também analisar quais os empecilhos que dificultam a construção dessas lideranças docentes nas escolas, que colaboram para a transição para sociedades sustentáveis.

Esta pesquisa necessita da colaboração de 3 sujeitos diferentes: Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) responsáveis pela área de Educação Ambiental (EA); Funcionários de órgãos públicos que visam o trabalho com EA, como os NEA (Núcleos de Educação Ambiental) e os professores das escolas públicas estaduais. Todos são convidados a participar desse trabalho voluntariamente. O procedimento de trabalho que conta com a colaboração desses sujeitos é a **entrevista gravada** sobre suas práticas e sobre suas percepções sobre o tema. A pesquisa se utilizará de trechos retirados das transcrições, sendo que as mesmas estarão na íntegra em posse da mestranda.

Os responsáveis por esse projeto de pesquisa são: a aluna do curso de Mestrado em Ecologia Aplicada (PPGI-EA) da ESALQ-USP “Stefania Rosalen”, cujo projeto de Mestrado fará uso de tais dados, e sua orientadora “Profa. Dra. Vânia Galindo Massabni”.

- Esclarecimentos e garantias:

- * Os eventuais sujeitos da pesquisa podem se recusar a participar em qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade.
- * Será mantido o sigilo de dados confidenciais ou que, de algum modo, possam provocar constrangimentos ou prejuízos ao voluntário.
- * Não haverá gasto econômico com esta pesquisa.
- * Não há previsão de danos ou riscos para o sujeito da pesquisa.
- * Caso seja de vontade do voluntário, a ele será entregue uma cópia do termo de consentimento.

- **Contato:** Stefania Rosalen - E-mail: stefania.rosalen@hotmail.com / Telefone: (19) 992009665 / Endereço: Rua Espanha, nº 255, Santa Maria – Americana, SP. CEP: 13471-613. Vânia Galindo Massabni – E-mail: massabni@usp.br

Coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento, antes, durante ou após a realização da pesquisa.

Stefania Rosalen

Eu, _____, li, entendi e concordo com os termos acima listados e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do concedente

Figura 3: Foto do quadro “Learning and Leading: A Framework of Parallel Development”, retirado de Lambert et al. (2002), p. 11-14.

FIGURE 1.1
Learning and Leading: A Framework of Parallel Development

LEARNING	THEORISTS	LEADING	THEORISTS
TRADITIONAL Students learn a prescribed body of knowledge through memorization, with knowledge viewed as true and unchanging. Strategies for learning focus on the teacher as the source of knowledge and students as recipients, with knowledge existing outside the learner. Emphasis is on obedience to authority. While an important learning goal is preparation for participation in a democracy, the classroom does not mirror or give students experience with democratic processes.	Jefferson Rush Mann Swett	TRADITIONAL The leader serves to maintain tradition and direct efforts of the teaching staff. Teachers have little authority over decision making related to goals, curriculum, or student progress. Leadership does not reflect democratic processes and is autocratic in nature. Notions of leadership are influenced by scientific management theory, with emphasis on efficiency and quality control.	Moore Schenk Taylor Bobbitt Fayol Gulick Urwick
BEHAVIORAL Learning takes place when knowledge is broken down into smaller pieces and students are rewarded for successful performance. Direct teaching strategies dominate, based on the belief that student behavior can be measured, diagnosed, and predicted. The aim in the classroom is to calibrate behavior to achieve set learning objectives and goals.	Mager Thorndike Popham Skinner Hunter	BEHAVIORAL The role of the leader is to shape human behavior to match organizational aims. Leaders, such as principals, reward desired teacher behavior and use sanctions when teachers do not cooperate. Leadership is viewed as being “transactional” in nature, that is, there is an exchange between leader and worker to achieve established goals.	Burns Halpin Barnard Simon Bundel

(continued)

Figura 4: Foto do quadro “Learning and Leading: A Framework of Parallel Development”, retirado de Lambert et al. (2002), p. 11-14.

FIGURE 1.1 (CONTINUED)

LEARNING	THEORISTS	LEADING	THEORISTS
GROUPING/TRACKING Based on assumptions from behavioral theory, students are characterized as differing widely in ability, necessitating homogeneous grouping strategies where similar students are given the same learning “treatment.” Teaching efforts are directed at moving students to higher level groups, although in practice group placement generally remains fixed. Variations in teaching strategies and learning activities are based on the perceived ability level of students.	Thorndike Binet Dunn & Dunn Gregoric	CONTINGENCY/SITUATIONAL Originating in the business literature, leadership is differentiated based upon the maturity level or work style of the employee. Teacher supervision by principals has as its aim moving teachers to higher levels of functioning. Leaders are either more or less directive with those they lead so that organizational goals are met.	Fiedler Bogardus Hersey & Blanchard Vroom-Yetton & Jago Gluckman Glatthorn Fagers
LEARNING/SCHOOL EFFECTIVENESS Students learn when the curricular goals are clearly delineated and when teaching and assessment methods are aligned with the curriculum. Time spent engaged in active learning is correlated with achievement. The underlying assumptions draw again from behavioral theory, in that a combination of teaching behaviors or or school factors can predict learning. Student esteem is believed to be enhanced by academic outcomes. Students evidence growth when teachers hold high expectations and when there	Lezotte Edmonds Brookover Good Brophy Weinstein Murphy Weil Hunter	INSTRUCTIONAL LEADERSHIP/TRAIT THEORY School-level factors contribute to student success, especially instructional leadership by the principal. The principal carries out key instructional functions, including monitoring student progress and serving as a visible presence on campus. Time spent observing in classrooms, participating in staff development, and providing resources for teachers influence both teacher and student growth as well as	Edmonds Murphy Hallinger Little Bird Smith & Andrews Leithwood Burns Bennis Nanus

Figura 5: Foto do quadro “Learning and Leading: A Framework of Parallel Development”, retirado de Lambert et al. (2002), p. 11-14.

<p>is “press” for academic performance. A core belief is that all students can learn.</p>		<p>overall school improvement. Business literature offers parallel traits of effective leaders who achieve organizational goals.</p>	
<p>COMMUNITIES OF LEARNERS Student learning is enhanced when students work cooperatively and share knowledge. Classroom reward structures are designed to encourage cooperative learning and assessment methods are adapted to determine group and individual progress. The process for learning is valued as highly as the content. Students and their teachers learn together, with group skills and interdependence emphasized.</p> <p>The teacher’s role changes from presenter to facilitator of knowledge; classroom processes tend to be more democratic. The role of the educational environment or “ecology” is also seen as interrelated with how students learn and how teachers teach. Student ability or intelligence is believed not to be an innate quality but part of the educational context.</p> <p>The professional community of the school takes on added meaning and importance. Teachers and principals must be part of an effective learning community to affect positively student learning.</p>	<p>Johnson & Johnson Slavin Cohen Goodlad Oakes Costa Eisner Della Dora Egan Bowers Flinders Sternberg Joyce Resnick Newman Whelage Krovetz</p>	<p>COMMUNITIES OF LEADERS Leadership is viewed as a shared process among educators—principals and teachers. The principal is seen as a “leader among leaders” who facilitates the growth of others. Thus, the organizational structure is flattened and integrated, and participants share common values and purposes.</p> <p>The interactive nature of a community promotes continuous improvement, with assessment integral to the work of the community. Again, democratic processes are emphasized. This view of leadership has its roots in a number of theoretical constructs, including human relations and systems theory and ecological thought.</p>	<p>Peters Waterman Deal Meier Lieberman Little Sarason Barth Vygotsky Sergiovanni J. Gardner Follett Getzels & Guba Garmston Bowers Flinders Glickman Seashore Louis Kellerman</p>

(continued)

Figura 6: Foto do quadro “Learning and Leading: A Framework of Parallel Development”, retirado de Lambert et al. (2002), p. 11-14.

FIGURE 1.1 (CONTINUED)			
LEARNING	THEORISTS	LEADING	THEORISTS
<p>CONSTRUCTIVIST LEARNING Based on assumptions from the community of learners/leaders theory, students construct meaning from personal values, beliefs, and experiences. The development of personal schema and the ability to reflect upon one’s experiences are key theoretical principles. Unlike traditional thought, it is believed that knowledge exists within the learner. The social nature of learning is emphasized: shared inquiry is a central activity. Multiple outcomes are expected and encouraged, with assessment being integral to the process.</p> <p>Human growth is a moral imperative. New understandings of the brain and implications for teaching and learning support constructivism. The role of culture and the push for equity become a central focus for applying constructivist principles.</p>	<p>Dewey Bruner Piaget Vygotsky Feuerstein Tyler Resnick H. Gardner Scinto Duckworth Brooks & Brooks Leinhardt Perkins Mazzano Jensen Lowery Ladson-Billings Hale</p>	<p>CONSTRUCTIVIST LEADING Leadership is viewed as a reciprocal process among the adults in the school. Purposes and goals develop from among the participants, based upon values, beliefs, and individual and shared experiences. The school functions as a community that is self-motivating and that views the growth of its members as fundamental.</p> <p>There is an emphasis on language as a means for shaping the school culture, conveying commonality of experience, and articulating a joint vision. Shared inquiry is an important activity in problem identification and resolution; participants conduct action research and share findings as a way of improving practice.</p>	<p>Greene Senge Zohar Whitely Foster Kegan Barnett Carlson Garmston & Lipson Walker Lambert Siddie Walker Delpit Miller</p>

Source: Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., & Fred Slack, P. J. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.

APÊNDICES

APÊNCIDE A. Roteiro da entrevista semiestruturada para pessoas em cargos de gestão (área de educação ou do meio ambiente)

- 1) Fale um pouco sobre você, como chegou nesse cargo de liderança. (Se a pessoa não responder, perguntar: nome, formação e função na D.E.).
- 2) Nesta pesquisa procuramos reconhecer o papel das lideranças nas escolas, não só entre os diretores. Você identifica professores que são lideranças nas escolas em que atuam? Justifique.
- 3) Poderia dar nomes de professores que são líderes para trabalhos com educação ambiental, especificamente? Por que os escolheu?
- 4) Em que escolas eles trabalham (caso não tenha respondido antes)?
- 5) Quais trabalhos eles desenvolvem dentro e fora da sala de aula?
- 6) Que diferença faz um professor líder em uma escola?
- 7) Quais transformações possibilitadas por essas lideranças docentes tornam a escola mais democrática, participativa e inclusiva?
- 8) Que atritos ou problemas você percebe para que surjam essas lideranças docentes na escola? Eles enfrentam dificuldades?
- 9) Na sua opinião, a liderança é um atributo inato da pessoa (nasceu assim) ou não? Explique. (Se a pessoa responder que não é inato e não discorrer muito sobre o assunto, acrescentar: Existe uma construção?).
- 10) O sistema de ensino está preparado para valorizar os professores líderes? Justifique.
- 11) Nos trabalhos com educação ambiental, o exercício da liderança é mais importante do que em outros, por exemplo, por requerer trabalhos coletivos? Justifique.
- 12) O que almejam, na sua opinião, professores que se tornam líderes em Educação ambiental? (Eles trabalham com qual ideal? Porque fazem isso?).
- 13) A existência de professores líderes está de acordo com uma visão empresarial de escola, na sua opinião?
- 14) Como fazer para tornar as escolas locais de aprendizagem da participação e democracia?

APÊNDICE B. Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada aos professores

- 1) Fale um pouco sobre você.
- 2) Em que escolas trabalha? - Caso não tenha respondido antes.
- 3) Quais trabalhos você desenvolve dentro e fora da sala de aula?
Extra: Você ensina EA na escola? Como desenvolve esse trabalho?
- 4) Que diferença faz um professor líder em uma escola?
- 5) Quais transformações possibilitadas por essas lideranças docentes tornam a escola mais democrática, participativa e inclusiva?
- 6) Que atritos ou problemas você percebe para que surjam essas lideranças docentes na escola? Eles enfrentam dificuldades?

- 7) Na sua opinião, a liderança é um atributo inato da pessoa (nasceu assim) ou não? Explique (Se a pessoa responder que não é inato e não discorrer muito sobre o assunto, acrescentar: Existe uma construção?).
- 8) O sistema de ensino está preparado para valorizar os professores líderes? Justifique.
- 9) Nos trabalhos com educação ambiental, o exercício da liderança é mais importante do que em outros, por exemplo, por requerer trabalhos coletivos? Justifique.
- 10) O que almejam, na sua opinião, professores que se tornam líderes em Educação Ambiental? (Eles trabalham com qual ideal? Porque fazem isso?).
- 11) A existência de professores líderes está de acordo com uma visão empresarial de escola, na sua opinião?
- 12) Como fazer para tornar as escolas locais de aprendizagem da participação e democracia?