

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A GESTÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE DIRETORES DE ESCOLAS ESTADUAIS DA 3ª CRE/RS

Daiani Clesnei da Rosa ¹
Odorico Konrad ²
Márcia Jussara Hepp Rehfeldt ³

Resumo: O presente artigo visa descrever as percepções de um grupo de diretores de escolas vinculados à 3ª. CRE/RS (Coordenadoria Regional de Educação) acerca do papel da gestão em relação à Educação Ambiental. Esse artigo faz parte da tese de doutorado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES, localizado no Estado do Rio Grande do Sul - Brasil. Essa é uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, com características descritiva e exploratória. Utilizou-se como procedimentos técnicos o questionário para a coleta de informações. Para a revisão teórica, acerca da Educação Ambiental, foram utilizadas as ideias de Carvalho (2010), Tristão e Jacobi (2008), Loureiro (2010, 2011), Lacerda (2010), Sato e Carvalho (2005), Leff (2006), entre outros. Para discutir acerca da gestão educacional se apresentam as ideias de Mello e Cossio (2006), Paro (2010, 2007, 2003), Lück (2006, 2008, 2011), Rosa (2015), Freire (2010), entre outros. Ao analisar as percepções dos gestores, acerca da gestão escolar e a relação com a Educação Ambiental, foi possível constatar os seguintes aspectos, a gestão como: *administração, formar cidadãos, trabalhar em equipe, tomada de decisão, integrador e construção de conhecimento.*

Palavras-chave: Gestão Escolar; Educação Ambiental; Percepções de Diretores Escolares.

¹ Universidade Vale do Taquari – Univates. E-mail: dcrosa@univates.br

² Universidade Vale do Taquari – Univates. E-mail: okonrad@univates.br

³ Universidade Vale do Taquari – Univates. E-mail: mreinfeld@univates.br

Introdução

Pesquisar sobre a gestão escolar e a Educação Ambiental é um desafio, pois são áreas que recebem reiterada atenção e são muitos os autores que dedicam suas obras a essas temáticas. Esses assuntos trazem em suas essências várias visões e reflexões. Analisando a situação ambiental atual e levando em consideração as mudanças ocorridas na nossa sociedade, percebe-se a carência de propostas educacionais alternativas e inovadoras para acompanhar ou questionar essas transformações.

Esse artigo apresenta os resultados de uma parte da tese de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário Univates, intitulada A Gestão Escolar e a Formação Continuada de Docentes em Educação Ambiental no Vale do Taquari/RS. A proposta nesse artigo é apresentar os dados obtidos por meio da aplicação de um dos instrumentos criados para a coleta de informações: o questionário, enviado aos diretores de escolas estaduais vinculadas à 3ª Coordenadoria Regional de Educação - RS (3ª CRE/RS).

Esse artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente é apresentada uma revisão teórica acerca de Educação Ambiental e Gestão Escolar, seguido dos procedimentos metodológicos em que consta a contextualização da pesquisa. A seguir, é feita a análise dos dados e as considerações finais.

Educação Ambiental: desafios e perspectivas

As preocupações com as questões ambientais estão sendo discutidas, mais enfaticamente, desde o século XVIII, após a primeira Revolução Industrial. Carvalho (2010, p. 54) descreve que nos séculos XVI e XVII houve a busca da “afirmação humana pelo domínio da natureza no contexto social [...]”, resultando numa “nova ordem burguesa e mercantil”. A indústria, nesse período, cresce trazendo a possibilidade de progresso, porém atrelada à degradação ambiental, a partir da utilização do carvão como combustível.

Carvalho (2010, p.58) destaca que nos séculos XX e XXI, as questões ambientais se disseminam por meio “*das lutas sociais, da prática educativa ou ainda das ações de organismos governamentais e internacionais [...]*”, trazendo essa situação para os domínios públicos. Nesse aspecto, a Educação Ambiental é, segundo Carvalho (2010, p.58) “*entendida como intervenção político-pedagógico que tem como ideário a afirmação de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa*”.

No Brasil, as questões ambientais surgem a partir do movimento ecológico, que compunha uma área da Biologia. Tristão e Jacobi (2010, p.14) explanam que a Educação Ambiental “*emergiu como decorrência da visibilidade e repercussão das ações promovidas pelo movimento ecológico, e foi gradualmente assimilada como um campo da educação geral, e mais recentemente da pesquisa em educação*”. As questões ambientais passam a ser foco de pesquisas nas mais diversas áreas das ciências sociais e humanas,

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

das ciências naturais e da terra, pois recebe atenção de jovens profissionais e estudantes que vislumbram projetos de transformações sociais.

Tristão e Jacobi (2010, p.15) destacam, ainda, que a Educação Ambiental pode ser

entendida como um processo integral, político, pedagógico e social orientado para conhecer e compreender na sua complexidade a realidade socioambiental e promover a participação ativa e organizada da sociedade na transformação de um quadro de crescente degradação das condições ambientais.

Nesse sentido, a Educação Ambiental sendo vista como um processo integral, político, pedagógico e social está ligada ao contexto histórico-cultural que sofreu influência dos valores perpetuados pelo ecologismo. Tristão e Jacobi (2010, p. 15) descrevem que o movimento do ecologismo teve “*um importante papel na formulação e implementação de políticas públicas e na promoção de estratégias para inserir o conceito de sustentabilidade ao de desenvolvimento*”.

Segundo Loureiro (2011, p. 69)

a Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribui para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distintos do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade - natureza.

A organização de políticas públicas também acontece na dimensão educacional e conforme Lacerda (2010, p. 38) as “*reflexões sobre a transição paradigmática, as formas de globalização e a sustentabilidade são importantes para a compreensão do surgimento e difusão da Educação Ambiental, como dimensão educativa de alguns desses processos*”. Lacerda (2010) destaca, ainda, que a trajetória da Educação Ambiental foi propagada, a partir da realização das Conferências Mundiais de Tbilisi (1977) e da Rio-92, e concretizada nas suas continuações locais, surge de uma entrelaçada “*rede de saberes, que compreende questões históricas, sociais, culturais, políticas, filosóficas, discursivas, educacionais, ambientais, entre outras [...]*” (LACERDA, 2010, p. 39). Em razão dessa abrangência da Educação Ambiental, torna-se difícil de ser abordada por apenas uma disciplina ou grupo de disciplinas.

Ao falar em ambiente é necessário resgatar algumas ações e documentos que vem sendo desenvolvidos e organizados sobre essa temática.

Entre os documentos destacam-se: a Agenda 21⁴, a partir da qual foram construídas a Carta Brasileira para Educação Ambiental, a Carta da Ecopedagogia, a Carta da Terra. Além desses subsídios, existem as políticas brasileiras em Educação Ambiental que constam nos documentos oficiais, por meio de Leis, Decretos, Portarias, Normas e Regulamentos expedidos pelo Poder Público no âmbito Federal, Estadual e Municipal.

A Agenda 21 é vista como um dos principais documentos elaborado na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano – Rio/92 que reuniu representantes de aproximadamente 170 países. A Agenda 21 é um planejamento para o futuro com ações de curto, médio e longo prazo, trata-se de um roteiro de ações concretas, com metas, recursos e responsabilidades definidas, estabelecendo uma parceria entre governos e sociedades.

As propostas descritas, na Agenda 21, tem o intuito de servir de guia para as ações dos governos e de todas as comunidades que buscam um desenvolvimento sem agredir o meio ambiente. Como os diversos países se reuniram e elaboraram a Agenda 21, as cidades, os bairros e as escolas também podem elaborar sua Agenda 21, descrevendo as ações e atividades que esses locais podem organizar para alcançar o desenvolvimento, com o olhar crítico sobre as questões ambientais. Nesse aspecto, se percebe a importância da participação da comunidade escolar como característica de reflexão acerca do ambiente em que a escola se encontra inserida.

Dentre os documentos oficiais se destaca a lei nº 9.795/99 que instituiu a PNEA (Política Nacional de Educação Ambiental). Essa lei traz a definição para Educação Ambiental, sendo descrita no art. 1º:

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.

A definição apresentada nessa legislação surge como resultado da mobilização social em prol de uma sociedade mais humanizada e preocupada com a preservação ambiental. Essa política nacional prevê no art. 2º que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo [...]”. Nesse sentido, a Educação Ambiental passa a ser um componente obrigatório na educação nacional, sendo que nos demais artigos constam como deve ser desenvolvida em todos os níveis da educação básica.

A Educação Ambiental encontra-se no centro das reflexões da sociedade,

⁴ Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio de Janeiro, 1992.

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

pois traz questionamentos que envolvem e influenciam a forma como os sujeitos relacionam-se entre si e com o ambiente. Esses questionamentos são pertinentes e envolvem todos os segmentos sociais, exigindo uma postura crítica e cidadã diante dos problemas planetários. Nesse sentido, Sato e Carvalho (2005, p.12) destacam que “*a Educação Ambiental pode ser uma preciosa oportunidade na construção de novas formas de ser, pensar e conhecer que constituem um novo campo de possibilidades de saber*”.

Para Leff (2006, p.374) a crise ambiental foi “*associada ao fracionamento do conhecimento*”, trazendo como consequência a necessidade da compreensão da complexidade do mundo atual. Nesse sentido, o autor destaca que a “*interdisciplinaridade e a teoria de sistemas emergem como dispositivos metodológicos para a constituição de um saber holístico*”, que podem contribuir para a reintegração das partes de um conhecimento. Dessa forma, contribuindo para a ressignificação ou religação da Educação Ambiental nas esferas escolares.

Para Barcelos (2005, p. 87), essa visão mais tradicional e dicotômica exige uma reflexão mais aprofundada, pois

o pensamento ecológico carrega, desde as suas origens, a marca de tentar estabelecer esta relação de diálogo e de pertencimento entre os seres humanos e os demais seres vivos e, porque não dizer, entre todas as coisas do universo. O sistema educativo, cada vez mais, está sendo questionado justamente pela falta desta relação de diálogo e de pertencimento solidário e planetário. O processo mecanicista e cartesiano, que hegemonizou a educação na modernidade, acabou alijando do mesmo estas dimensões que hoje estão sendo reclamadas.

Diante da discussão em torno do sistema educativo, Rosa (2009, p.47) destaca que a escola necessita “*desenvolver as reflexões sobre a dimensão ambiental no currículo escolar, na escolha de metodologias adequadas para despertar a consciência planetária e contribuir na gestão das políticas públicas*”. Diante desse cenário, a função da escola deveria ser a de contribuir para uma sociedade mais crítica e questionadora. Nesse aspecto, para Gutiérrez e Prado (2002, p.63) a “*educação é um processo de elaboração de sentidos*”.

Nesse sentido, o trabalho com a Educação Ambiental deve propor um embasamento teórico que possa “*compreender a Educação Ambiental numa abordagem integradora, crítica e transgradadora*” (LOUREIRO, 2011, p.59). Para que esse trabalho possa se desenvolver, nesse momento, surgem diversas reflexões que podem auxiliar na implementação da Educação Ambiental no âmbito escolar. Para tanto, seria interessante perceber as contribuições da Educação Ambiental no desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e críticas, fomentando a participação e a consciência do coletivo.

A gestão escolar como responsável pela escola como um todo deve, no desenvolvimento de suas funções, desencadear o processo de participação coletiva, por meio de um trabalho integrador e agregador de ideias e questionador acerca dos desafios da educação atual. A proposta nesse trabalho é verificar a compreensão que os diretores das escolas estaduais pertencentes a 3ª CRE/RS têm acerca do papel da gestão e da Educação Ambiental na escola.

Gestão Escolar: legislação, histórico e aproximações

As discussões a respeito de gestão escolar entram no cenário educacional a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que traz esse termo com uma concepção de Gestão Democrática para o ensino público e de autonomia administrativa. Esse olhar para a gestão escolar se repete nos anos subsequentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), promulgada em 1996, a qual retoma a Gestão Democrática como a forma de administrar as instituições de ensino.

O artigo 14 da LDBEN 9.394/96 determina que

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.

A partir dessas proposições legais surgem diversas políticas públicas para determinar como essa gestão democrática deve acontecer, pois as instituições de ensino públicas, também, passam a administrar as verbas enviadas pelos Governos, tanto Federal quanto Estadual. O artigo 15 da LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 2010, p. 6) esclarece acerca da forma como esse processo de autonomia das escolas deve acontecer, sendo que os “*sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]*”. Tomando como base essas duas legislações é possível perceber uma mudança significativa no papel da gestão escolar e dos sujeitos que compõem essa gestão – direção, vice-direção, coordenação pedagógica ou supervisão escolar e os demais sujeitos da comunidade escolar.

No entanto, o debate acerca da gestão escolar no Brasil ocorre desde a década de 70, quando o termo “gestão” passa a ser utilizado, de acordo com Mello e Cóssio (2006) na tentativa de desfazer com a concepção tradicional e tecnicista da administração escolar, pautadas nos padrões da administração geral, com o intuito de se harmonizar aos movimentos sociais de

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

democratização. Esses movimentos sociais trazem em seu bojo o início da efetivação da democratização da educação em termos gerais.

Para Rodriguez (2004, p.17), essas mudanças que ocorreram no sistema educacional brasileiro surgiram para “*modernizar os sistemas de ensino adaptando-os às exigências da economia globalizada*”. Essas reformas visavam à descentralização como forma de transferência de responsabilidade, tanto da gestão como da execução dos serviços educativos da União para os estados e municípios. Essas mudanças políticas estavam em discussão desde a década de 80, priorizadas pela ideia de igualdade de acesso a educação básica.

Rodriguez (2004, p. 19-20) destaca, ainda, que essas ações ocorreram seguindo quatro eixos: gestão, equidade e qualidade, capacitação dos professores e financiamento. Destes quatro eixos, o destaque, nesse trabalho, está na gestão, que segundo a autora deve abordar a “*descentralização administrativa e pedagógica; fortalecimento das capacidades gestoras; autonomia escolar e participação da comunidade; aperfeiçoamento dos sistemas de informação e gestão; avaliação / mediação de resultados / prestação de contas*”, entre outras.

Para Esquinsani *et al.* (2006, p.14), a gestão da educação tem um papel primordial, pois se caracteriza por “*dar corpo, forma, concretude às direções traçadas pelas políticas públicas, gerenciando-as*”. No entanto, em alguns momentos parece que essa característica não está clara para a comunidade escolar, no que diz respeito ao papel da direção escolar.

Nesse sentido, ao discutir acerca de gestão escolar é necessário apresentar o histórico e alguns conceitos que caracterizam os estudos nessa área. Paro (2010, p.765) apresenta que os termos administração e gestão, são sinônimos e referem-se à administração como sendo a “*utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*”. Dessa forma, os termos podem ser empregados para designar a administração industrial, pública, privada, hospitalar, escolar, etc. como também, pode ser utilizado o termo administração para vários setores, ou seja, administração de pessoal, de material, financeira, de atividade-meio, e assim por diante.

Em seus estudos, Paro (2010, p. 766) apresenta, também, os conceitos de administração (ou gestão), numa concepção de política, como convivência entre sujeitos e na concepção democrático da educação. O autor aborda subsídios teóricos para a discussão sobre como se desenvolve a ação administrativa do diretor da escola básica, ou seja, busca discutir “*a natureza das atividades do diretor escolar*”, nesse sentido o papel do diretor na escola se define por ações de cunho administrativo que envolve os aspectos de estrutura física e de pessoal.

Paro (2010, p.765) cita que a administração ou gestão escolar é preocupação constante não só no meio acadêmico, como também, nos meios políticos e governamentais, cuja inquietação está voltada para a melhoria do desempenho administrativo, visando “*coibir desperdícios e utilizar mais racionalmente os recursos disponíveis*”. Na mídia e no senso comum, esse

autor destaca, ainda, que a administração da escola também tem destaque, considerando que “*o ensino é importante e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente [...]*”.

Em relação à diferença entre os termos de administração e gestão Lück (2013, p.109) destaca que

ao se adotar o conceito de gestão, assume-se uma mudança de concepção a respeito da realidade e do modo de compreendê-la e de nela atuar. [...] com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova óptica de organização e direção de instituições, tendo em mente a sua transformação e de seus processos, mediante a transformação de atuação, de pessoas e de instituições de forma ativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistêmica.

Quanto ao diretor escolar, Paro (2010) considera-o como aquele que é responsável pelo controle das pessoas e pela organização e funcionamento da escola. Nesse sentido, o autor trata da diferença entre administrador escolar e diretor, que muitas vezes se confundem, pois o diretor tem sob sua responsabilidade a administração escolar, porém em algumas instituições existem pessoas diferentes para exercer as duas funções. No entanto, o diretor escolar é “*aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino*” (PARO, 2010, p.769), denominado oficialmente por regimentos, leis ou estatutos.

Em consequência disso, Paro (2010, p.774) destaca que na escola o diretor é visto como ‘chefe’, sendo aquele que “*enfeixa em suas mãos os instrumentos para ‘mandar’ em nome de quem detém o poder*”. Surge, assim, o conceito de autoridade vinculado a uma ideia de obediência, contudo, na visão democrática, a autoridade tem outro significado. Os reflexos dessa forma de visão da autoridade estão na maneira como o diretor escolar desempenha suas funções, sendo que a representação dessa visão afeta a concepção adotada pela escola e pelo docente ao desenvolver sua prática pedagógica, agindo de forma autoritária com o conhecimento e com o estudante. A função do diretor escolar precisa acompanhar e compreender o caráter específico do trabalho pedagógico, levando a visão democrática, também, para o processo pedagógico.

A gestão escolar está atrelada às políticas da educação voltadas à gestão democrática e participativa da educação e à qualidade do ensino no Brasil. A dimensão que trata da gestão democrática da educação apresenta vários questionamentos na forma como essa está sendo desenvolvida. Nesse sentido Cossio (2006, p.30-31) destaca que “*democratizar a gestão da educação numa perspectiva social [...] requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução*”. Nesse sentido, a participação do cidadão enquanto sujeito atuante nos aspectos que abordam a educação está entrelaçado à prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

Para Mello e Cossio (2006, p.43), a participação coletiva constitui-se em *“instrumento básico de uma gestão democrática e pressupõe a disposição para o debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação em função das próprias mudanças sociais e políticas”*. Essa participação necessita do exercício de um sujeito ativo, aberto e disposto ao diálogo que, no coletivo possa expor suas opiniões e ouvir às opiniões dos outros. Para Lück (2006, p. 76) o processo educacional *“só se transforma [...] na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados”*.

Considerando a necessidade do desenvolvimento da participação como processo de construção de um coletivo mais justo e cidadão, a gestão na educação tem um papel importante nesse processo. Neste sentido, as políticas de gestão descritas na Constituição Federal do Brasil/1988 e na LDBEN nº 9.394/1996, fazem referências à gestão escolar democrática e participativa, responsável pela mediação e construção coletiva do Projeto Político e Pedagógico das escolas. Para tanto, Alonso (2003, p.35-36) destaca que o papel do diretor na escola *“favoreça a participação da comunidade [...] e coloque o administrativo a serviço do pedagógico”* como base para as mudanças estruturais que a escola deve desencadear.

Ferreira (2008, p.113) destaca que

atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. Falo de um ensino que é uma prática social, não só porque se concretiza na interação professor/a/aluno/a, mas também porque estes sujeitos refletem, constituem e constroem a cultura e contextos sociais a que pertencem.

A gestão escolar deveria desempenhar, segundo Paro (2007, p. 50) a função de *“mediadora entre a administração escolar e o pedagógico”*, desencadeando a possibilidade de reflexão sobre esse pedagógico e da inclusão dos demais atores nessa discussão. Nesse sentido, o diretor escolar na sua função de gestor é percebido como um ator social que passa a ter um reconhecimento basilar na organização e funcionamento da escola em todos os seus aspectos.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa buscou o aprofundamento no contexto escolar, a partir das percepções dos gestores de escolas. Foi desenvolvida mediante a análise dos questionários sobre Educação Ambiental e gestão escolar, os quais foram enviados aos diretores das escolas estaduais, pertencentes a 3ª. Coordenadoria Estadual da Educação (3ª. CRE/RS), compreendem a Educação Ambiental e a gestão escolar.

A metodologia seguiu as demarcações da pesquisa de natureza quali-quantitativa. Essa abordagem, segundo Chemin (2012, p.57) possibilita utilizar procedimentos qualitativos e quantitativos por meio da integração desses dados. Nesse sentido, a pesquisa apresenta, segundo Demo (2005, p.113), o interesse em *“apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes [...]”*.

A pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória. Descritiva porque busca *“descrever as características de determinada população [...] utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário”* (CHEMIN, 2012, p. 58). E é exploratória porque visa uma *“melhor compreensão do problema a ser investigado [...] envolve revisão de literatura, entrevistas com pessoas, [...] escalas ou emprego de questionários [...]”* (CHEMIN, 2012, p. 58). O estudo exploratório, por sua vez, busca a documentação como forma primária de coletar os dados.

Quanto ao procedimento técnico adotado por esta pesquisa para a coleta dos dados foi o questionário. Neste artigo consta a análise dos dados coletados no questionário aplicado como forma de testar o próprio instrumento. Assim, foi possível confirmar que o instrumento que melhor se enquadra para coletar as informações iniciais é o questionário, o qual é definido por um *“conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”* (GIL, 2010, p. 102).

As informações trazidas pelos questionários foram analisadas seguindo os encaminhamentos da análise textual discursiva (MORAES, 2003), que permite a desconstrução dos documentos e a posterior organização em unidades de análise ou unidades de sentido. Assim, as informações foram constituídas em categorias para a análise, se configurando em evidência os enfoques na compreensão do papel da gestão escolar e da Educação Ambiental.

Foram organizados vinte envelopes, contendo um questionário com o registro do consentimento e identificação dos participantes, para serem enviados aos diretores das escolas estaduais. Esse material foi entregue a pessoa que coordena o setor de Educação Ambiental da 3ª. CRE/RS (Coordenadoria Estadual de Educação), que ficou responsável por enviá-los via malote. Como essa coordenadoria é responsável por noventa escolas estaduais foi solicitada a escolha aleatória dos diretores dessas escolas. Dos vinte envelopes enviados retornaram dezesseis que foram analisados e transcritos nesse trabalho.

Os diretores das Escolas Estaduais, que responderam ao questionário, são de dezesseis municípios, localizadas no Vale do Taquari – RS/BR. Esses diretores estão indicados como D1, D2, D3 e, assim sucessivamente, para preservar suas identidades. A etapa do questionário que aqui é analisado está organizada em três blocos: o Bloco I contempla a identificação dos sujeitos: a formação em graduação e pós-graduação, situação profissional, idade e gênero; o Bloco II trata do papel da gestão escolar e formação continuada de docentes, organizado em duas questões, uma dissertativa e a outra objetiva; o

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

Bloco III traz à tona o papel da gestão escolar e a Educação Ambiental, distribuído em três questões de múltipla escolha e dissertativas.

As informações coletadas foram discutidas considerando a separação das questões conforme indicação a seguir: referentes ao Bloco I, em que constam os cinco itens relacionados à identificação profissional dos diretores participantes da pesquisa. No Bloco II será analisada apenas a questão que está relacionada à compreensão acerca da gestão escolar. E no Bloco III serão analisadas as três questões referentes à Educação Ambiental, por ser um dos temas desencadeadores dessa pesquisa.

Contexto da Pesquisa e procedimentos de coleta de informações

Com o intuito de ilustrar o contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida, se faz necessário situar o Vale do Taquari. Essa região está localizada na parte Sul do Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, aproximadamente, há cento e cinquenta quilômetros de distância da capital do Estado, cidade de Porto Alegre (BDR, 2011).

O Vale do Taquari - RS conta com a participação de 36 municípios (BDR, 2011), em que predomina a colonização alemã e italiana, seguidas da colonização luso-portuguesa. Esses municípios se encontram organizados em seis microrregiões, sendo elas: a Microrregião Leste, com os municípios de: Anta Gorda, Arroio do Meio, Arvorezinha, Bom Retiro do Sul, Canudos do Vale, Capitão, Colinas, Coqueiro Baixo, Cruzeiro do Sul, Dois Lajeados, Doutor Ricardo, Encantado, Estrela, Fazenda Vilanova, Forquetinha, Ilópolis, Imigrante, Lajeado, Marques de Souza, Muçum, Nova Bréscia, Paverama, Poço das Antas, Pouso Novo, Progresso, Putinga, Relvado, Roca Sales, Santa Clara do Sul, Sério, Tabai, Taquari, Teutônia, Travesseiro, Vespasiano Côrrea e Westfália (BDR, 2011).

Para conhecer o contexto dessa região, é importante apresentar dados acerca dos municípios no qual os diretores responderam ao questionário. Para Gil (2006, p. 150) *“a descoberta do universo vivido pela população implica compreender numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem”*.

Dos trinta e seis municípios que compõem o Vale do Taquari - RS, dezesseis fazem parte desse estudo, a partir da participação dos diretores de escolas estaduais localizadas nos municípios de: Anta Gorda, Arroio do Meio, Bom Retiro do Sul, Cruzeiro do Sul, Encantado, Lajeado, Muçum, Nova Bréscia, Paverama, Progresso, Putinga, Roca Sales, Santa Clara do Sul, Taquari, Teutônia e Travesseiro, sendo que esses municípios representam as seis microrregiões (BDR, 2011).

Quanto à faixa etária dos diretores tem-se a seguinte distribuição: dois diretores entre 31 e 40 anos; quatro diretores entre 41 e 50 anos e dez diretores entre 51 e 60 anos. Nesses dados é possível perceber que, a maioria dos diretores, possui uma grande experiência de vida, considerando que estes se encontram acima dos quarenta anos de idade. Quanto ao gênero se pode

perceber que doze diretores são do gênero feminino e apenas quatro diretores são do gênero masculino, considerando que nas escolas participantes dessa pesquisa predominam as mulheres no desempenho das funções da gestão escolar.

Quanto à formação no ensino superior dos dezesseis diretores das escolas estaduais que responderam ao questionário, temos três graduados em Pedagogia, dois graduados em Matemática, dois graduados em Letras, três graduados em Educação Física, um graduado em geografia, um graduado em Biologia, um graduado em Ciências Físicas e um graduado em Filosofia.

Considerando essas informações percebe-se que os Diretores das escolas possuem a mais variada formação em cursos de graduação em licenciaturas. No entanto, dois Diretores não responderam, comprometendo, parcialmente, as informações e suas análises. Ao considerar a formação dos gestores se constatou que essas formações em diversas áreas se contrapõem ao prescrito na legislação educacional atual.

Conforme a LDBEN 9.394/93 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a gestão escolar deveria ser exercida por profissionais graduados por uma área determinada como consta no artigo 64, que explica que a

formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2010, p.21).

Ao analisar a formação no ensino superior dos diretores respondentes foi possível perceber que apenas três possuem a formação no curso indicado pela legislação vigente, ou seja, o curso de Pedagogia. Em contrapartida, para complementar essa análise inicial se faz necessário conhecer a formação complementar desses diretores em nível de pós-graduação.

No nível de pós-graduação, os diretores se encontram distribuídos nas seguintes formações: cinco diretores com formação em Gestão da Educação, um em Administração e Supervisão da Educação, cinco graduados em Psicopedagogia, um em Ginástica Escolar, dois em Metodologia do Ensino da Pesquisa em Educação Física, sendo que dois não responderam.

A formação complementar de quatorze diretores, pois dois não responderam, pode ser analisada, considerando o que trata o art. 64 da LDBEN nº. 9.394/96 é possível verificar que apenas seis diretores possuem formação em nível de pós-graduação nas áreas descritas no artigo, sendo elas gestão escolar, administração e supervisão escolar. Os demais oito diretores realizaram formação em diversas outras áreas, como Psicopedagogia, Ginástica Escolar e Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, que não correspondem à função que estão realizando na escola.

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

Outro aspecto que foi indicado pelos questionários está relacionado ao tempo de atuação dos diretores como docentes e o tempo de atuação na direção de escola. Quanto ao tempo de atuação na docência temos a seguinte descrição: sete diretores com experiência entre 12 e 21 anos; seis diretores com experiência entre 22 e 31 anos, dois diretores com experiência entre 32 e 41 anos e um não respondeu. Nas informações em relação ao tempo de atuação na docência, se percebe que os mesmos possuem uma grande experiência na docência, sendo possível relacionar essa experiência com a possibilidade, desses diretores, em compreender, com maior objetividade, as questões trazidas pelos docentes em relação a suas práticas pedagógicas.

Esse tempo de atuação na docência, a partir da constatação de que nenhum dos diretores está atuando a menos de doze anos e a maioria possui mais de vinte anos de atuação na docência, se torna uma informação relevante, quando considera o tempo significativo de vivência escolar que pode trazer uma visão educacional interessante ao exercer suas funções na gestão escolar. Para Gil (2007, p.23) o tempo de docência pode desenvolver habilidades, como “*a paciência, a sabedoria, a crítica, a solidez dos valores*”. No entanto, por outro lado, esse tempo, também, pode ser excessivo, dificultando a mudança de olhar em relação às evoluções sociais, tecnológicas e educativas.

As informações quanto ao tempo de atuação que os diretores possuem no desempenho de suas funções na gestão escolar. Apenas um diretor tem menos de um ano na função, os demais se encontram assim distribuídos: quatro diretores possuem experiência na gestão escolar entre um e cinco anos, oito diretores possuem experiência na gestão escolar entre seis e dez anos e três diretores possuem experiência na gestão escolar entre onze e quinze anos.

Além da formação inicial e complementar, em nível de especialização, foi solicitada uma questão acerca da realização de formação específica para atuar na gestão escolar. Nessa questão, os diretores responderam que participaram de algum tipo de formação para atuar na gestão, sendo distribuídos da seguinte forma: quatro diretores realizaram Curso de Liderança na Gestão Democrática ou Cursos de Gestão Escolar; três diretores citaram que realizaram Cursos de Especialização em Gestão Escolar e quatro diretores citaram a participação nos Cursos de Gestão Escolar promovidos pela 3ª. CRE/RS (Coordenadoria Regional de Educação – RS). Apenas quatro diretores responderam que não participaram de formação específica para atuar na gestão.

Ao analisar as informações do bloco I – identificação foi possível constatar que para exercer a função de diretor escolar a experiência na docência traz conhecimento quando ao trabalho pedagógico exercido pelos docentes de modo geral, facilitando, assim, uma aproximação ao contexto escolar atual. Quanto à formação específica em gestão escolar se percebe que existe uma preocupação por parte dos diretores e da própria mantenedora em

participar desse tipo de formação, no entanto não fica claro se essa formação é um pré-requisito ao cargo.

Nesse sentido, surgem diversos questionamentos ao analisar a formação complementar dos diretores que responderam ao questionário, como: por que nem todos os diretores atuantes nas escolas possuem formação específica para exercer a função de gestão? A formação em nível de graduação auxiliou ou não os diretores para exercer essa função? Como os diretores, que não possuem formação em gestão escolar, desempenham suas funções nesse cargo? Essas são reflexões que permitem ampliar e reformular as questões do questionário para a aplicação com todos os diretores das escolas estaduais pertencentes a 3ª CRE/RS e, também, pode auxiliar no aprofundamento acerca de como essas formações trabalham e discutem a gestão educacional.

As questões do bloco II e III foram organizadas em categorias de análise, buscando uma melhor aproximação das informações, sendo que essas estão apresentadas, considerando dois aspectos gerais: a) a compreensão acerca do papel da gestão escolar e b) o papel da gestão escolar e a Educação Ambiental.

a) A compreensão acerca do papel da gestão escolar

Entre os questionamentos do segundo bloco está a indagação ‘*Qual a compreensão que você tem sobre o papel da gestão escolar?*’. Dos aspectos apontados pelos diretores ao responderem a questão emergiram categorias, permitindo uma análise mais eficiente.

a.1) categoria Administração/gerenciamento

O primeiro aspecto observado pode ser relacionado à ligação que os diretores D1, D4, D6 e D12 fazem entre a gestão escolar com os termos *administração/gerenciamento*. No entanto cada diretor apresenta suas informações com uma complementação diferente para essa visão de *administração*. Para D1 a administração deve estar ligada ao “[...] *foco principal que deve ser o aspecto pedagógico. Ter uma visão do todo da escola*”. D4 destaca que além de ser administrador de recursos financeiros, o papel da gestão “*é indicar caminhos, ser sensível às necessidades da comunidade, desenvolver talentos, facilitar o trabalho da equipe e resolver problemas*”.

A perspectiva trazida pelas respostas dos diretores D1 e D4 se aproxima das ideias de Lück (2006, p.110) quando essa autora destaca que a

administração constitui um conceito e conjunto de ações fundamentais para o bom funcionamento de organizações, por estabelecer as condições estruturais básicas para seu funcionamento. Daí ser incorporada pela gestão em seu escopo, como gestão administrativa.

Conforme D6 a gestão traz uma característica de compartilhamento com os sujeitos que atuam no cotidiano escolar, sendo que o principal da função é *“administrar da melhor forma possível com os colaboradores”*. Nesse sentido, Lück (2006, p.76) destaca que *“o processo educacional só se transforma e se torna competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados”*. Ao considerar, ainda, a proposição apresentada por esse diretor, Alonso (2003, p.35) destaca que uma das funções do diretor deveria ser o de favorecer a *“participação da comunidade”* nas tomadas de decisões por meio de *“conselhos consultivos”*.

Para o Diretor D12 o papel da gestão escolar se encontra diretamente relacionado à *“atividade essencial para o bom andamento da escola. O gerenciamento dos recursos humanos é um grande ponto que influencia toda dinâmica da escola”*. No entanto, essa ideia demonstra ser uma visão limitadora da gestão, pois traz aspectos voltados para a administração que, conforme Lück (2006, p. 58), o *“ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a realidade [...]”*.

a.2) Categoria formar cidadãos

Para os diretores D2 e D7 o papel da gestão escolar está vinculada à responsabilidade da escola em *formar cidadãos*. Na fala de D2 fica explícita essa relação, pois ele descreve que o *“conceito de gestão escolar é de extrema importância para que se tenha uma escola que atenda às atuais exigências de formar cidadãos e ainda construir conhecimentos”*. Nesse aspecto, a compreensão do diretor D2 nos remete ao que é previsto na legislação educacional vigente, em relação à função da educação escolar. Nesse sentido, Passador e Salvetti (2013) destacam que tanto a escola quanto sua gestão devem visar uma *“perspectiva de transformação social apoiada em características democráticas [...] orientada para o combate às desigualdades entre indivíduos”*.

O diretor D7 destaca que o papel da gestão escolar está vinculado à *“tomada de decisões, organização e direcionamento das políticas educacionais [...] que se desenvolvem na escola, comprometida na formação do cidadão”*. Considerando as ideias do diretor D7, se percebe, novamente, a ênfase na função da educação escolar. Essa ideia pode ser retomada a partir do pensamento de Morin (2008, p.126) quando declara que *“a própria sociedade como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, pela linguagem, pela escola”*.

a.3) Categoria construção do conhecimento

Na visão dos diretores D3 e D10 se destaca que a gestão tem compromisso na *construção de conhecimento* dos estudantes e com o *processo de ensino-aprendizagem*. O diretor D3 destaca que *“o gestor é o articulador dentro da instituição de ensino, tanto com docentes e os discentes quanto ao processo de ensino aprendizagem”*. Na compreensão descrita por

D10 “o gestor escolar deve estar envolvido em todas as situações da escola, principalmente na aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, os diretores apresentam uma visão que, também é destacada por Aranha (2012, p.86) quando descreve que “aos gestores cabe [...] a capacidade de criação de espaços e climas de reflexão e experimentação” para práticas pedagógicas diferentes e inovadoras, fomentando outros espaços e tempos de aprendizagem. Para Vasconcellos (2004, p. 62) “antes de tudo, o diretor deve entender-se como um educador”, facilitando assim, a aproximação com os docentes.

a.4) Categoria trabalhar em equipe

Para os diretores D11 e D15, a gestão se relaciona com a necessidade de *trabalhar em equipe* na busca de soluções aos problemas. O diretor D11relata que a gestão pode ser compreendida como “*planejar junto com a equipe e professores*”. Para o diretor D15 “*equilibrar ações, projetos, decisões, necessidades com a equipe diretiva, pedagógica, professores, funcionários, comunidade e alunos*”.

A necessidade da ação coletiva compartilhada é destacada na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação, quando se pensa na democratização da gestão escolar. O trabalho em equipe se caracteriza como uma das capacidades desejadas, tanto para o diretor, quanto para os demais sujeitos da escola, conforme Vieira (2003).

a.5) Categoria tomada de decisão

Outro aspecto que pode ser observado nas respostas dos diretores D7 e D13, estão relacionadas a compreensão de gestão com a preocupação na *tomada de decisões* como processo de organização da escola. A resposta de D7 descreve a gestão escolar como o processo de “*tomada de decisões, organização e direcionamento das políticas educacionais que se desenvolvem na escola, comprometida na formação do cidadão*”. Nesse sentido, Rosa et al. (2015, p.36) destacam que “*nessa nova forma de gestão, pais, professores, comunidade, funcionários e alunos são incentivados a participar na tomada de decisões e na organização da escola [...]*”. No entanto, essa participação deve ser mobilizada pela gestão e solicitada pela comunidade escolar, para que o processo se efetive, como forma de exercitar a participação no coletivo.

O diretor D13 determina que “*o papel do gestor e equipe deve ser de equilíbrio nas ações, justo nas decisões e aberto para todos os assunto relacionados a educação*”. Na fala desses dois diretores é possível perceber a preocupação com a tomada de decisões como processo coletivo que depende da participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Assim, conforme, Alves (2010, p.31), a gestão precisa trabalhar com sua comunidade escolar a ideia de que “*as decisões tomadas por especialistas, gestores ou pelos que ocupam posições de chefia, cujas ações repercutem sobre a coletividade*”.

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

a.6) Categoria exercício com criatividade

O diretor D5 descreve a gestão como um *exercício de criatividade*, visando à *coletividade*. Quando ele descreve que a gestão é percebida como *“decisivo se exercido com criatividade e muito senso de coletividade”*. Nessa abordagem se percebe a evidência num processo de criatividade por parte da direção da escola, em primeira instância, porém essa criatividade deveria se estender à sua comunidade escolar. Vieira (2003) descreve que *“a adoção de novas perspectivas deve somar-se a novas formas de facilitar sua introdução no sistema escolar, o que exigirá uma cultura em constante [...] estado de experimentação, pesquisa e análise de novos processos [...]”*.

Freire (2010) problematiza a forma como a escola parece não respeitar ou não priorizar o “pensar o novo” que, implica em desenvolver a pesquisa. Para Freire (2010, p.29) *“pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto ao respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”*. Ao desenvolver uma postura de pesquisador de sua função na escola, o gestor demonstra que está em processo de busca por diferentes possibilidades de exercer essa função, permitindo aos demais sujeitos que, também, se tornem curiosos e pesquisadores de suas ações.

a.7) categoria comprometimento / responsabilidade

Já na expressão, citada pelos diretores D8, D14 e D16, se percebe que a representação da gestão é o *comprometimento* que a função exige. Para o diretor D8, a gestão se encontra baseada no *“comprometimento com aluno, responsabilidade com a função e desafios diários com as mudanças tecnológicas e sociais, atuais”*. O diretor D14 apresenta a gestão como um *“cargo que exige muita dedicação, empenho, compromisso”*. O diretor D16 destaca que a função da gestão na escola se caracteriza por muita *“responsabilidade, comprometimento”*.

Todo o trabalho realizado na escola deveria estar voltado para o *“comprometimento com o aluno”*, pois o fazer pedagógico e fazer-gestão devem estar atrelados ao processo de aprendizagem do estudante e, esse processo, exige responsabilidade. Para tanto Freire (2010, p.98) descreve as capacidades que os docentes e a gestão precisam desenvolver para se comprometer, *“capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper”*.

Outra expressão que surge nas falas dos diretores D8 e D16 é a *responsabilidade* da gestão com as diversas dimensões da escola, em que se percebe uma preocupação latente. Uma das dimensões é a administrativa que precisa, conforme Paro (2003, p.72), se considerar *“objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola”*.

a.8) Categoria integrador

O diretor D9 destaca a gestão como a função de ser *integrador* entre os diversos setores para a escola trabalhar de forma harmônica. Nas palavras do diretor D9 a gestão está compreendida como principal preocupação “*gerir a escola de forma harmônica integrando os diversos setores*”. Mesmo sendo citado por apenas um diretor, o termo integrador foi relacionado como categoria, por se tratar de um dos aspectos mais difíceis de ser colocado em prática. O cotidiano escolar demonstra dinamismo e se torna um espaço complexo, onde transitam as rotinas pedagógicas e administrativas. Cada setor tem uma proposta a ser desenvolvida, no entanto, em alguns momentos, parece que cada um busca objetivos diferentes.

Nesse sentido, se faz necessário à gestão desenvolver uma postura de escuta e de diálogo, por meio da comunicação, buscando identificar os canais facilitadores à participação. Essa é uma tarefa entrelaçada de sentido que precisa ser diariamente exercitada, pois segundo Lück (2011, p.121) “*umenta-se o poder de decisão das pessoas, aumenta-se o poder de ação, de aprendizagem e de transformação das práticas e, portanto, o poder da educação*”.

b) Aspecto o papel da gestão escolar e a Educação Ambiental

Ao analisar o terceiro bloco de questões do questionário, que corresponde ao papel da gestão escolar e a Educação Ambiental. Está organizado em três questões que buscam abordar a relação entre a temática da Educação Ambiental e a gestão escolar a partir das percepções dos diretores. As respostas estão agrupadas, visando à organização para análise.

Quando os diretores são questionados acerca de ‘*você como gestor escolar participou de formação específica sobre a temática Educação Ambiental*’, se percebe certo equilíbrio entre as respostas, sendo que os diretores D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9 e D10 responderam “sim” e D1, D11, D12, D13, D14, D15 e D16 responderam “não”. Tanto para a resposta positiva quanto para a negativa foi solicitado uma explicação. Nas respostas positivas foi solicitado que explanassem qual o tipo de formação realizada com sua carga horária correspondente e o local de realização da mesma.

Dos diretores que responderam positivamente, D3, D4, D6, D9 e D10 declaram que participaram de formações promovidas pela 3ª. CRE/RS, em parceria com diversas instituições, com atividades realizadas sob a forma de fóruns, cursos, leituras, etc. Os diretores D2, D5, D7 e D8 não especificaram quem promoveu os cursos.

Dos diretores que responderam negativamente ao questionamento, D11, D12, D13, D14 e D15 consideraram que não foi oferecida nenhuma formação. O diretor D16 respondeu que não teve interesse em participar, pois a escola se localiza geograficamente distante do local do curso. O diretor D1 respondeu que não participou, pois dava oportunidade de participação aos professores de sua escola, para, posteriormente, repassarem nas reuniões pedagógicas.

Essas constatações podem sinalizar que, ao analisar os documentos fornecidos pelo setor responsável pela Educação Ambiental da 3ª CRE/RS, acerca das ações que foram disponibilizadas nos últimos anos em formação para a Educação Ambiental, se percebe uma preocupação com a formação do docente em Educação Ambiental, porém não necessariamente aos gestores.

Na terceira questão respondida pelos diretores, em relação se *‘você promoveu ou promove discussões acerca da temática Educação Ambiental com os docentes que atuam na sua escola’*, trazia como complemento *como e quando* essas discussões aconteciam. Os dezesseis diretores foram unânimes em responder afirmativamente. Ao serem questionado *como* essa discussão é realizada, os diretores D1, D2, D8, D9, D12 e D16 afirmaram que realizam as discussões nas reuniões pedagógicas nas escolas.

Os diretores D4, D7, D10, D13 e D15 afirmaram que a temática Educação Ambiental é discutida por meio de estudos de textos, informes e participação em palestras. Já os diretores D3, D5, D6, D11 e D14 responderam que a discussão é realizada por meio dos projetos, campanhas e eventos realizados pela escola.

Quanto a *quando* os diretores promovem as discussões acerca da temática da Educação Ambiental, as respostas podem ser agrupadas da seguinte forma: os diretores D1, D2, D4, D7, D10, D11, D13 e D14 responderam que essas discussões ocorrem regularmente nas *reuniões pedagógicas*; os diretores D3 e A15 comentaram que essas discussões ocorrem *durante todo o ano* e os diretores D5, D8, D12 e D16 relataram que as discussões com a temática Educação Ambiental ocorrem *quando existe um motivo mais pontual*, como por exemplo: *há a motivação dos docentes, sempre que observado problemas no ambiente escolar, em conferências ou na semana do meio ambiente*.

Nesse sentido, Leme (2012, p.87) alerta que é *“preciso refletir sobre o tipo de Educação Ambiental está se desenvolvendo na escola”*. Quando se verifica os exemplos elencados pelos diretores se percebe certa fragilidade nas propostas que ficam na dependência da motivação dos professores ou quando surgem problemas no ambiente escolar.

A forma de abordar a Educação Ambiental nas respostas dos diretores traz uma grande preocupação, pois conforme Leme (2012, p. 87) *“se fôssemos avaliar a qualidade da EA [Educação Ambiental] nas escolas, provavelmente, identificaríamos que muitas das práticas desenvolvidas não estão condizentes com os princípios de uma EA crítica”*. Para Mazzarino e Rosa (2013, p. 132) as práticas desenvolvidas *“precisam mexer com o contexto escolar”* para realizar uma intervenção significativa.

Ao responderem a questão que aborda se *‘a Educação Ambiental está presente na sua atividade de gestão escolar’* todos responderam que sim e complementaram com as ações marcadas no questionário. Nas atividades propostas no questionário os diretores podiam marcar mais de uma, sendo que as respostas foram organizadas na Tabela 1.

Tabela 1: Ações acerca da Educação Ambiental.

Ações em Educação Ambiental	Número de marcações
Organização de eventos alusivos a temática ambiental – Dia do Meio Ambiente; Água; Poluição; Lixo, etc.	15
Incentivo aos docentes na realização de atividades em sala de aula com a temática ambiental.	14
Promoção de saídas de campo ou visitas técnicas, relacionadas a temática ambiental, com os docentes da minha escola	11
Incentivo aos docentes no aprofundamento teórico da temática ambiental, indicando referenciais.	9
Outros	5
Total de marcações	44

Fonte: Autores do artigo (2015).

Nas marcações para “outros”, se constatou os seguintes comentários: *retirada de copos descartáveis para água e merenda, economia de papel, galão de água na sala, separação de lixo, jornal do meio ambiente (D5); todas as atividades acima, conforme a especificidade de cada turma e a disponibilidade de cada professor (D2); projeto horta escolar, aproveitamento de óleo de cozinha para fazer sabão, reciclagem de papel, cisterna (D5); a temática Educação Ambiental está sendo desenvolvida nas aulas de Seminário Integrado (D10) e projetos ambientais na escola (D14)*. Nessa questão foi possível constatar que as escolas, de modo geral, realizam diversas ações com a temática ambiental. Porém, em alguns momentos, parece que são ações pontuais que não repercutem numa proposta mais efetiva de trabalho no e do coletivo, pois a organização ou proposta de ação fica muito pautado no professor e na sala de aula em algumas disciplinas.

A Tabela 1 apresenta as percepções dos diretores em relação a forma como a Educação Ambiental é desenvolvida no desempenho de suas funções como diretores, sendo que as respostas estão focadas três aspectos mais indicados: a) na organização de eventos ou no incentivo aos docentes na participação em eventos alusivos a temática ambiental; b) no incentivo aos docentes em promover atividades em sala de aula na temática ambiental e c) promoção de saídas de campo ou visitas técnicas com os docentes. Nesse sentido, se percebe uma preocupação maior na administração e, não necessariamente, na preocupação com a temática ambiental nos demais aspectos que envolvem a gestão, como por exemplo: nas questões mais pedagógicas e nas reflexões críticas em relação às preocupações ambientais.

Considerações

Ao analisar os questionários, se percebeu que os profissionais que atuam na gestão das escolas estaduais vinculadas à 3ª CRE/RS apresentam uma diversidade nas suas formações, tanto na graduação como nas demais formações complementares. Outro aspecto que foi possível constatar está

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

relacionado ao tempo de atuação na educação, sendo que todos os diretores descreveram que possuem entre doze e quarenta anos de atuação na docência, ou seja, pode se dizer que compreendem bem a prática docente e as mudanças que ocorreram na educação, no mínimo, na última década, e podem auxiliar os docentes em suas funções, de forma mais efetiva. Por outro lado, esse tempo de atuação pode trazer uma visão estagnada da docência, não contribuindo na busca de estruturas físicas e humanas adequadas ao desempenho das práticas docentes.

Nesse sentido, surgem diversos questionamentos ao analisar a formação complementar dos diretores que responderam ao questionário, como: a formação em nível de graduação auxiliou ou não os diretores para exercer essa função? Como os diretores, que não possuem formação em gestão escolar, desempenham suas funções nesse cargo? Porém, como o foco desse artigo não é o aprofundamento desses questionamentos se constatou que nas respostas apresentadas não foi possível relacionar a formação dos diretores com seus desempenhos nessa função.

Em relação às categorias que emergiram das respostas dos diretores acerca da compreensão do papel da gestão escolar foi possível constatar diferentes aspectos que se complementam. O aspecto *administração/gerenciamento* aparece em um maior número de relatos, porém não apresenta uma visão tradicional da administração de empresas, pareceu mais com uma ideia de consciência do trabalho de organização institucional que precisa ser observado e considerado por todos.

Os aspectos *formar cidadãos, trabalhar em equipe, tomada de decisão e integrador* se encontram relacionados às questões ligadas a participação, a gestão democrática e responsabilidade de toda comunidade escolar pela educação das crianças e jovens. Os gestores conseguiram expressar essa visão de coletivo, pois as respostas foram objetivas e claras em relação a essa dimensão da gestão.

O aspecto *construção de conhecimento* apareceu em dois depoimentos apenas, sendo que o foco da gestão deveria ser a aprendizagem dos alunos, por meio da construção de conhecimentos e de práticas pedagógicas inovadoras. Não foi possível constatar se esse aspecto não foi considerado, pelos demais diretores, por esquecimento ou faltou clareza na pergunta.

Os aspectos que envolveram as questões acerca da relação da gestão com a Educação Ambiental foi possível perceber que a gestão se preocupa com a Educação Ambiental, porém o incentivo para trabalhar nessa temática fica a cargo de interesses pontuais de alguns sujeitos (professores, alunos, mantenedora) ou áreas específicas de conhecimentos (ciências biológicas). Outro aspecto a ser considerado está vinculado a cultura escolar muito arraigada a atividades esporádicas em relação à Educação Ambiental, não promovendo mudanças significativas nessa cultura.

Referências

ALONSO, M. A gestão / administração educacional no contexto da atualidade. *In: VIEIRA, A.T., ALMEIDA, M.E.B.; ALONSO, M. (org.). **Gestão educacional e tecnologia***. São Paulo: Avercamp, 2003.

ALVES, W.F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, jan.-mar. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de jan. 2013.

ARANHA, A. V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. *In: OLIVEIRA, M.A.M. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens***. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BANCO de Dados Regional (BDR). **Perfil socioeconômico do Vale do Taquari**. Lajeado, Centro Universitário UNIVATES, set., 2011. Disponível em: http://www.univates.br/media/bdr/Perfil_VT_Setembro_2011.pdf

BARCELOS, V.H.L. “Escritura” do mundo em Octavio Paz: uma alternativa pedagógica em Educação Ambiental. *In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental: pesquisas e desafios***. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. 5 ed. 2010. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca. <http://bd.camara.gov.br>.

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil**, de 1988. <http://bd.camara.gov.br>.

BRASIL, **Lei nº 9.795/99**, Política nacional de Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm

CARVALHO, I.C. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. *In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (org.). **Sociedade e meio ambiente: a Educação Ambiental em debate***. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHEMIN, B.F. **Manual da Univates para Trabalhos Acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 2 ed. Lajeado: Ed. Da Univates, 2012.

CÓSSIO, M.F. Gestão democrática da educação: retórica política ou prática possível. *In: CAMARGO, I. **Gestão e política da educação***. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

ESQUINSANI, R.S.S. *et al.* Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando, mesmo? Aportes teórico-conceituais para delimitação de termos. *In: CAMARGO, I. de (org.) **Gestão e políticas de educação***. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.

- FERREIRA, N.S.C. A gestão da educação e as políticas de formação profissionais da educação: desafios e compromisso. In: FERREIRA, N.S.C. (org.). **Gesta democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 2ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3 ed. Guia da Escola Cidadã, São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, v. 3, 2002.
- LACERDA, A.B. Educação Ambiental entre o humano, o não humano e o desumano. In: TRISTÃO, M.; JACOBI, P.R. **Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. São Paulo: Annablume, 2010.
- LEFF, E. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LEME, T.N. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a Educação Ambiental na escola. In: GUIMARÃES, M. (org.). **Caminhos da Educação Ambiental**: da forma à ação. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- LOUREIRO, C.F.B. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R.S. (org.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜCK, H. **A Gestão educacional: uma gestão paradigmática**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Cadernos de Gestão, v. I.
- LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cadernos de Gestão, v. IV.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cadernos de gestão, v III.
- MAZZARINO, J.; ROSA, D.C. Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental: o necessário caminho da auto-formação. **Revista Ambiente & Educação**. I vol. 18(2), 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/ambeduc/index> . Acesso em 10 mar 2015.
- MELLO, E.M.B.; CÓSSIO, M.F. Gestão da educação Básica: ausências e emergências. In: CAMARGO, I. **Gestão e política da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**, v.9, n.2, 2003, pp191-211.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5 ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2008.

ONU, Organização das Nações Unidas, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento: de acordo com a Resolução. JP! 44/228 da Assembleia Geral da ONU, de 22-12-89, estabelece uma abordagem equilibrada e integrada das questões relativas a meio ambiente e desenvolvimento: a **Agenda 21** - Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação de Biblioteca. <http://bd.camara.gov.br>.

PARO, V. H. A educação, a política a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763 – 778, set./dez., 2010.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

PASSADOR, C.S.; SALVATTI, T.S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educ. Soc. Campinas**, v. 34, n. 123, p.m477-492, abr./jun., 2013.

RODRIGUEZ, M.V. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. *In*: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J.F. (org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROSA, D.C. Formação docente e a Educação Ambiental: desafios atuais. *In*: MAZZARINO, J. (org.). Educação, meio ambiente e comunicação: reflexões, investigações e propostas. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, RS: FATES, v. 6, n. 1, 2009.

ROSA, D.C. DULLIUS, M. M., JOHANN, E. L., MARTINS, S. N. & SCHUCK, R J. Estágio Supervisionado em Gestão Educacional: um relato de experiência na formação de professores em Pedagogia. Voces y Silencios: **Revista Latinoamericana de Educación**, v. 6, nº 1, 33-46. Disponível em: http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/242/pdf_59
Acesso em: 09 de agosto, 2015.

SATO, M.; CARVALHO, I.C. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRISTÃO, M.; JACOBI, P.R. A Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa: entre, através e além do ambientalismo e da educação. *In*: TRISTÃO, M.; JACOBI, P.R. **Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. São Paulo: Annablume, 2010.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VIEIRA, A.T. Organização e Gestão Escolar: evolução dos conceitos. *In*: VIEIRA, A.T., ALMEIDA, M.E.B.; ALONSO, M. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

Revbea, São Paulo, V. 12, Nº 2: 331-354, 2017.