

**DIRETOR ESCOLAR NO BRASIL (1961–2024): DA BUROCRACIA AO ECOEDUCADOR
NA ESCOLA SUSTENTÁVEL**

**SCHOOL PRINCIPAL IN BRAZIL (1961–2024): FROM BUREAUCRAT TO ECO-
EDUCATOR IN THE SUSTAINABLE SCHOOL**

**DIRECTOR DE ESCUELA EN BRASIL (1961–2024): DE LA BUROCRACIA A
ECOEDUCADOR EN LA ESCUELA SOSTENIBLE**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-284>

Data de submissão: 30/09/2025

Data de publicação: 30/10/2025

Denilson Aparecido Garcia

Doutorando em Educação -Ensino de Ciências

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)

E-mail: debiologo@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória histórica do diretor escolar no Brasil, entre 1961 e 2024, destacando suas aproximações com a Educação Ambiental Crítica e com a consolidação da escola sustentável. A partir de uma análise bibliográfica crítica, que reúne referenciais nacionais e internacionais, discute-se a passagem de um perfil tecnocrático e burocrático para a emergência do diretor como liderança democrática, pedagógica e socioambiental. O estudo ancora-se em autores como Freire (1996), Gadotti (2000, 2009), Sauvé (2005), Lobino (2010, 2019) e Burns (2016), e apresenta como contribuição inédita a articulação da linha histórica da função diretiva com o conceito de ecoeducador e a proposição de modelos visuais autorais que orientam a formação de lideranças escolares. Os resultados evidenciam que, embora avanços tenham ocorrido com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, persistem lacunas significativas na formação de diretores, especialmente quanto à integração da Educação Ambiental Crítica ao cotidiano escolar. Conclui-se que a consolidação da escola sustentável no Brasil depende do fortalecimento de políticas públicas de formação inicial e continuada, capazes de preparar diretores como ecoeducadores que mobilizem a comunidade escolar para práticas democráticas e socioambientais. Dessa forma, o artigo contribui para o debate acadêmico e político sobre o futuro da educação pública, indicando caminhos para a consolidação de lideranças escolares críticas, participativas e comprometidas com a transformação social.

Palavras-chave: Diretor Escolar. Educação Ambiental Crítica. Ecoeducador. Escola Sustentável. Formação de Diretores Escolares.

ABSTRACT

This article analyzes the historical trajectory of the school principal in Brazil between 1961 and 2024, highlighting its connections with Critical Environmental Education and the consolidation of the sustainable school. Based on a critical bibliographic analysis, which brings together national and international references, it discusses the shift from a technocratic and bureaucratic profile to the emergence of the principal as a democratic, pedagogical, and socio-environmental leader. The study is grounded in authors such as Freire (1996), Gadotti (2000, 2009), Sauvé (2005), Lobino (2010, 2019), and Burns (2016), and presents as an original contribution the articulation of the historical line of the leadership function with the concept of eco-educator and the proposition of original visual models that guide the training of school leaders. The results show that, although advances have occurred with the

1988 Constitution and the 1996 LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education), significant gaps persist in the training of principals, especially regarding the integration of Critical Environmental Education into daily school life. It is concluded that the consolidation of the sustainable school in Brazil depends on strengthening public policies for initial and continuing education, capable of preparing principals as eco-educators who mobilize the school community for democratic and socio-environmental practices. In this way, the article contributes to the academic and political debate on the future of public education, indicating paths for the consolidation of critical, participatory school leaders committed to social transformation.

Keywords: School Principal. Critical Environmental Education. Eco-educator. Sustainable School. Training of School Principals.

RESUMEN

Este artículo analiza la trayectoria histórica del director escolar en Brasil entre 1961 y 2024, destacando sus vínculos con la Educación Ambiental Crítica y la consolidación de la escuela sostenible. A partir de un análisis bibliográfico crítico que reúne referencias nacionales e internacionales, se examina la transición de un perfil tecnocrático y burocrático al surgimiento del director como líder democrático, pedagógico y socioambiental. El estudio se basa en autores como Freire (1996), Gadotti (2000, 2009), Sauvé (2005), Lobino (2010, 2019) y Burns (2016), y ofrece una contribución novedosa: la articulación de la trayectoria histórica del rol del director con el concepto de ecoeducador y la propuesta de modelos visuales originales para orientar la formación de líderes escolares. Los resultados muestran que, si bien se han logrado avances con la Constitución de 1988 y la LDB de 1996 (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional), persisten importantes deficiencias en la formación de directores escolares, especialmente en lo que respecta a la integración de la Educación Ambiental Crítica en la vida escolar cotidiana. Se concluye que la consolidación de escuelas sostenibles en Brasil depende del fortalecimiento de las políticas públicas de educación inicial y continua, capaces de preparar a los directores como ecoeducadores que movilicen a la comunidad escolar hacia prácticas democráticas y socioambientales. De esta manera, este artículo contribuye al debate académico y político sobre el futuro de la educación pública, señalando caminos para la consolidación de un liderazgo escolar crítico y participativo, comprometido con la transformación social.

Palabras clave: Director Escolar. Educación Ambiental Crítica. Ecoeducador. Escuela Sostenible. Formación de Directores Escolares.

1 INTRODUÇÃO

O papel do diretor escolar no Brasil passou por significativas transformações desde a década de 1960, quando a função era marcada por forte viés burocrático e tecnocrático. Ao longo das últimas décadas, o cargo deixou de ser compreendido apenas como executor de normas para assumir contornos mais amplos de liderança pedagógica, comunitária e formativa, respondendo às demandas sociais que atravessaram a escola pública e às mudanças impostas pelas políticas educacionais (Saviani, 2008; Paro, 2018). Nesse percurso, emergem novas exigências: a democratização da gestão e a inserção da educação ambiental crítica como fundamento da escola contemporânea, o que exige do diretor escolar competências que vão muito além da administração (Lück, 2009; Gadotti, 2009).

A redemocratização representou um marco decisivo nesse processo. A Constituição de 1988 instituiu a gestão democrática como princípio da educação pública, ampliando a participação da comunidade escolar (Brasil, 1988). Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforçou a importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico, destacando o papel do diretor na articulação entre dimensões administrativas, pedagógicas e sociais (Brasil, 1996; Veiga, 2007). Contudo, estudos mostram que tais dispositivos ainda esbarram em barreiras estruturais e culturais, mantendo práticas centralizadoras e tecnicistas que limitam a atuação diretiva (Paro, 2018; Rocha; Almeida, 2022).

No campo socioambiental, a literatura crítica avançou como contraponto a visões reducionistas que restringiam a educação ambiental ao naturalismo ou ao comportamentalismo. Autores como Sauvé (2005), Gadotti (2000, 2009) e Loureiro (2012) defendem que a educação ambiental crítica deve ser assumida como projeto político-pedagógico, articulando dimensões sociais, culturais, econômicas e ecológicas. Nesse contexto, a escola é compreendida como espaço de formação cidadã e de transformação crítica, e o diretor escolar ocupa posição central ao integrar currículo, território e participação comunitária (Jacobi, 2003; Sorrentino, 2013).

É nesse horizonte que ganha destaque o conceito de ecoeducadores, formulado por Lobino (2010, 2013, 2014, 2018, 2019). A autora sustenta que diretores, professores e demais sujeitos escolares devem ser compreendidos como agentes formadores, capazes de construir redes colaborativas e articular saberes escolares e comunitários em torno da sustentabilidade crítica. Assim, o diretor escolar deixa de ser visto apenas como gestor administrativo para assumir-se como ecoeducador, comprometido com a democracia, a criticidade e a justiça socioambiental.

A literatura internacional também reforça essa centralidade. Em países como Finlândia e Canadá, políticas públicas de formação já incluem a preparação específica para diretores, articulando competências pedagógicas, sociais e ambientais (Sääskilahti; Kupiainen, 2019; Hargreaves; Fullan,

2012). Relatório da UNESCO (2020) mostra que escolas com lideranças preparadas para integrar sustentabilidade e democracia alcançam maior engajamento estudantil e comunitário. No Brasil, porém, os dados do INEP (2023) revelam que apenas uma parcela dos diretores possui formação específica em dimensões socioambientais, o que evidencia um déficit histórico de políticas de formação continuada (Morais; Pereira, 2021; Ferreira; Gomes, 2023).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica do diretor escolar no Brasil (1961–2024), articulando-a à Educação Ambiental Crítica e à concepção de escola sustentável, para evidenciar a necessidade urgente de políticas e programas de formação de diretores ecoeducadores. A originalidade da proposta reside em articular três dimensões raramente exploradas em conjunto pela literatura: (i) a reconstrução histórica da função diretiva; (ii) a incorporação do conceito de ecoeducador como chave para repensar a liderança escolar; e (iii) a proposição de modelos visuais inéditos que sintetizam caminhos possíveis para a formação de diretores escolares comprometidos com a democracia, a criticidade e a sustentabilidade.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem natureza bibliográfica e caráter analítico-interpretativo. Foram mobilizados autores nacionais e internacionais que discutem a função do diretor escolar, a gestão democrática, a educação ambiental crítica e a concepção de escola sustentável, com ênfase em contribuições de Freire (1996), Gadotti (2000, 2009), Sauvé (2005), Loureiro (2012), Lobino (2019), Burns (2011, 2013, 2016), Tilbury (2005), Hargreaves e Fullan (2012), entre outros. Também foram analisados marcos legais e documentos oficiais, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), relatórios do INEP (2023) e diretrizes internacionais da UNESCO (2020).

O critério de seleção das referências consistiu na relevância para o debate sobre a formação de diretores escolares e na representatividade de correntes críticas que articulam democracia, sustentabilidade e práticas pedagógicas transformadoras. A análise foi orientada por um esforço de sistematização crítica, de modo a identificar convergências e tensões entre os referenciais, além de lacunas formativas no contexto brasileiro.

Além da análise bibliográfica, a pesquisa incorporou a elaboração de modelos visuais autorais como recurso de organização, síntese e inovação teórico-metodológica. O processo de construção desses modelos articulando análise de conteúdo (Bardin, 2011) e mapeamento conceitual crítico (Novak; Cañas, 2010), permitindo identificar categorias centrais e transformá-las em representações gráficas. A Figura 1 apresenta a linha histórica da função do diretor escolar no Brasil (1961–2024), construída a partir da sistematização dos marcos legais e referenciais críticos. Na sequência, três

modelos interpretativos foram desenvolvidos: a Figura 2, que sintetiza o modelo de gestão democrática com projeto pedagógico, participação comunitária e postura ecoeducadora; a Figura 3, que propõe um modelo de gestão escolar sustentável em etapas (liderança transformadora, integração tecnológica e consolidação do perfil sustentável); e a Figura 4, representada metaforicamente como uma árvore, que delinea o modelo de formação de diretores ecoeducadores. Esses modelos, elaborados a partir da articulação entre referenciais nacionais e internacionais (Freire, 1996; Gadotti, 2009; Lobino, 2019; Burns, 2016), constituem contribuições autorais inéditas que buscam iluminar possibilidades de formação e atuação do diretor escolar como liderança democrática e sustentável.

Quadro 1 – Modelos visuais autorais e aplicação do Mapeamento Conceitual Crítico

Modelo Visual	Função no Artigo	Aplicação do Mapeamento Conceitual Crítico
Linha Histórica. (Figura 1)	Sintetiza a evolução da função diretiva ao longo do tempo (1961–2024).	Mapeia a relação entre conceitos centrais (Burocracia, Gestão Democrática, Ecoeducador) e variáveis temporais/legais (décadas, LDBs, CF).
Modelo de Gestão Democrática e Ecoeducadora. (Figura 2)	Articula as dimensões do diretor (pedagógica, administrativa, socioambiental).	Mapeia as interconexões e hierarquias entre os diferentes papéis e competências do diretor, evidenciando como se integram em um modelo pedagógico.
Modelo de Gestão Escolar Sustentável. (Figura 3)	Representa etapas para consolidar o perfil sustentável (liderança, tecnologia, sustentabilidade).	Mapeia os elementos de liderança transformadora e integração tecnológica como categorias articuladas para formar o perfil de diretor sustentável.
Modelo de Formação Ecoeducadora. (Figura 4)	Adapta o referencial de Burns (2011, 2013, 2016) à realidade brasileira.	Mapeia os componentes-chave do referencial (conteúdo significativo, diversidade de perspectivas, design ecológico) e os adapta criticamente para a formação de diretores ecoeducadores.

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Bardin (2011), Novak e Cañas (2010), Burns (2016), Gadotti (2009), Lobino (2019).

A síntese apresentada no Quadro 1 evidencia a função metodológica de cada modelo visual no artigo, situando-os como instrumentos analíticos de interpretação e proposição. Na sequência, apresenta-se a linha histórica da função do diretor escolar no Brasil (1961–2024), que organiza os principais marcos normativos e políticos desse percurso.

3 LINHA HISTÓRICA DO DIRETOR ESCOLAR NO BRASIL (1961–2024)

A trajetória da função do diretor escolar no Brasil está fortemente vinculada às mudanças legais e políticas que atravessaram o sistema educacional desde a década de 1960. A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, primeira a estruturar formalmente o sistema, consolidou um modelo de direção centralizado, no qual o diretor era concebido como executor de normas estatais, sem autonomia pedagógica ou comunitária (Brasil, 1961; Saviani, 2008). Esse período corresponde ao predomínio de

uma visão tecnocrática da escola, marcada pela racionalização e pela burocracia, alinhada ao projeto desenvolvimentista do Estado (Gramsci, 1999; Paro, 2001).

Com a reforma educacional de 1971 (Lei nº 5.692/1971), a função diretiva permaneceu atrelada à racionalidade técnica e administrativa. A centralização das decisões e a lógica de eficiência reforçaram o caráter burocrático do cargo, mantendo distantes os princípios de participação e diálogo (Brasil, 1971; Paro, 2010). Nesse cenário, a sustentabilidade em suas dimensões ambiental, social e cultural era praticamente inexistente, já que o papel do diretor estava limitado à administração escolar em consonância com diretrizes superiores (Libâneo, 2012; Freitas, 2011).

A transição democrática nos anos 1980, contudo, inaugurou um novo horizonte. A Constituição Federal de 1988 instituiu a gestão democrática como princípio do ensino público, ao afirmar a participação da comunidade na organização escolar (Brasil, 1988). Esse dispositivo ampliou a função do diretor, que passou a ser concebido como liderança pedagógica e política, responsável por articular processos de autonomia e participação (Paro, 2018; Lobino, 2010). Nesse período, ainda que a formação específica fosse incipiente, consolidou-se a percepção de que a escola deveria ser espaço de cidadania e que o diretor deveria assumir papel ativo como mediador comunitário (Freire, 1996; Gadotti, 2000).

A promulgação da Lei nº 9.394/1996 (nova LDB) reforçou essa concepção ao estabelecer, em seus artigos 14 a 16, a obrigatoriedade de participação da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico (Brasil, 1996). Esse marco legal ampliou o papel do diretor para além da administração, incorporando responsabilidades pedagógicas, sociais e institucionais (Veiga, 2007; Lück, 2009). Autores como Gadotti (2009) e Lobino (2013) enfatizam que, a partir desse período, a figura do diretor passa a ser identificada como potencial formador de **ecoeducadores**, responsável por integrar saberes escolares, comunitários e ambientais.

Apesar dos avanços normativos da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, pesquisas evidenciam que a função diretiva ainda se mantém fortemente atrelada à lógica burocrática. Dados do INEP (2021; 2023) indicam que a maioria dos diretores brasileiros ingressa na função por indicação política e sem formação específica em gestão escolar, o que reforça práticas centralizadoras e tecnicistas. Estudos de Dourado (2010) e Lück (2009) já demonstravam que, mesmo após a redemocratização, a escola continuou a reproduzir estruturas hierárquicas herdadas do período tecnocrático, limitando a autonomia pedagógica. Mais recentemente, Moraes e Pereira (2021) identificam que a sobrecarga administrativa e o foco em tarefas de controle ainda constituem entraves significativos para a consolidação de lideranças democráticas e socioambientais. Esse cenário confirma

que a transição para o perfil de ecoeducador exige superar barreiras históricas de ordem estrutural e cultural.

Nos anos 2000 e 2010, documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002; 2015; 2020) ampliaram o debate sobre formação docente, diversidade e sustentabilidade, mas ainda de forma fragmentada (Rocha; Almeida, 2022). Nesse contexto, Tilbury (2005) defende a necessidade de líderes educacionais transformadores, capazes de mobilizar comunidades em torno de práticas socioambientais. Entretanto, a sobrecarga e a ausência de políticas continuadas limitaram a consolidação desse perfil no Brasil (Dourado, 2010; Morais; Pereira, 2021).

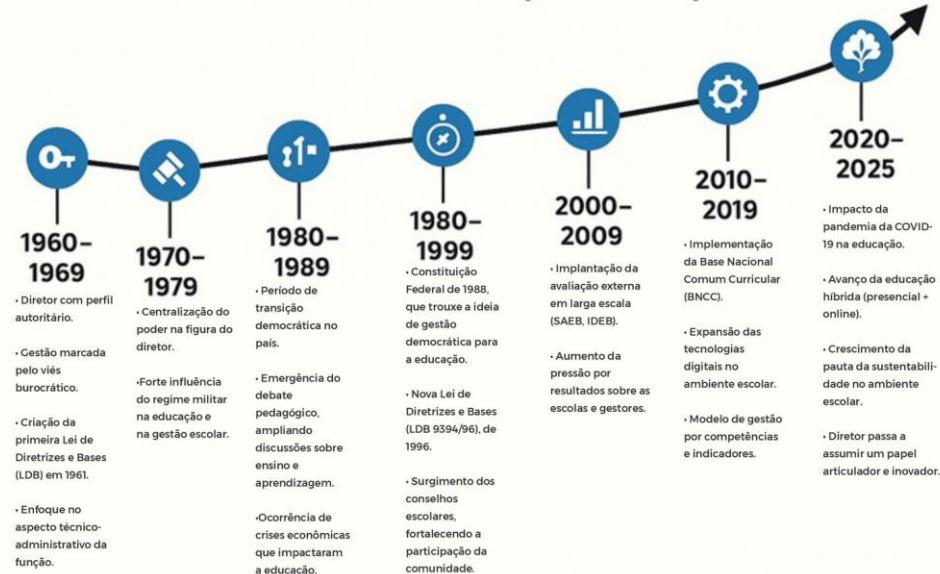
A pandemia da COVID-19 (2020–2022) expôs fragilidades históricas da formação dos diretores, que precisaram enfrentar crises sanitárias, tecnológicas e pedagógicas sem preparação específica (Gomes; Ferreira, 2023). Ao mesmo tempo, esse cenário acelerou a compreensão de que a escola precisa ser espaço de inovação e de compromisso socioambiental, no qual o diretor assume papel central na mobilização da comunidade escolar (Carvalho; Santana, 2020).

No período mais recente (2023–2024), novas políticas de formação e documentos orientadores buscaram reforçar a importância da liderança escolar para a consolidação de práticas democráticas e sustentáveis (Brasil, 2023). Ainda assim, as lacunas permanecem, especialmente no que se refere à formação de diretores como ecoeducadores, capazes de integrar a educação ambiental crítica ao cotidiano escolar. Para Gadotti (2009), Lobino (2019) e Burns (2016), essa transição exige diretores que ultrapassem a lógica do administrador técnico e assumam o compromisso de formar sujeitos críticos, engajados e corresponsáveis pela transformação socioambiental da escola.

A trajetória da função do diretor escolar no Brasil pode ser sintetizada por meio de uma linha histórica que evidencia os principais marcos normativos e políticos entre 1961 e 2024. O esquema a seguir organiza esse percurso em fases, destacando a passagem de um modelo autoritário e burocrático para concepções mais democráticas e participativas e, mais recentemente, para demandas que envolvem inovação, participação comunitária e formação de ecoeducadores.

Figura 1 – Linha histórica da função do diretor escolar no Brasil (1961–2024)

LINHA HISTÓRICA DA FUNÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR NO BRASIL (1961–2025)



Fonte: Elaboração própria (2025), com base nos marcos legais e autores citados no texto.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A ESCOLA

No Brasil, autores como Gadotti (2000, 2009) e Loureiro (2012) reforçam que a educação ambiental crítica deve ser assumida como projeto político-pedagógico, integrando currículo, comunidade e território. Para Gadotti (2009), trata-se de educar para a sustentabilidade enquanto horizonte ético e emancipatório, rompendo com práticas pontuais ou eventuais. Loureiro (2012) complementa que a abordagem crítica possibilita formar sujeitos capazes de compreender as inter-relações entre sociedade e natureza, valorizando a participação política e a construção de alternativas coletivas. Nesse contexto, o diretor escolar exerce papel fundamental como ecoeducador, conceito desenvolvido por Lobino (2010, 2013, 2014, 2018, 2019). Para a autora, os ecoeducadores são sujeitos que mobilizam a comunidade escolar para práticas que não apenas preservam o ambiente, mas que também fortalecem a democracia, a justiça social e a equidade. O diretor, nesse sentido, deve ser articulador de processos que envolvam professores, estudantes, famílias e comunidade local, criando redes colaborativas de aprendizagem socioambiental.

Apesar da relevância desse papel, pesquisas nacionais revelam que a maioria dos diretores escolares brasileiros não dispõe de formação específica que integre dimensões socioambientais e críticas ao exercício da função. Dados do INEP (2023) indicam que apenas uma parcela reduzida desses profissionais tem preparo para atuar com educação ambiental crítica de forma estruturada, enquanto países como Finlândia e Canadá já incorporaram em seus programas de formação docente

competências ligadas à liderança pedagógica e ambiental (Sääskilahti; Kupiainen, 2019; Hargreaves; Fullan, 2012). Essa lacuna compromete a consolidação da escola sustentável, uma vez que muitos diretores permanecem presos a práticas administrativas e burocráticas, distantes de um horizonte democrático e transformador

Além da ausência de políticas de formação consistentes, há dificuldades concretas relacionadas ao cotidiano escolar. A sobrecarga de atribuições, a pressão por resultados imediatos e a falta de tempo para planejamento coletivo reduzem o espaço do diretor para atuar como ecoeducador (Paro, 2018; Morais; Pereira, 2021). Muitas vezes, mesmo diretores sensibilizados para a pauta socioambiental veem-se limitados por estruturas centralizadoras ou por práticas fragmentadas, em que projetos ambientais aparecem de forma pontual, desvinculados do projeto político-pedagógico (Silva; Santos, 2021). Esse quadro reforça a necessidade de compreender a formação do diretor não apenas como domínio técnico, mas como um processo político, crítico e contínuo (Freire, 1996; Burns, 2016).

Portanto, o fortalecimento da educação ambiental crítica na escola brasileira depende de superar o déficit histórico de políticas de formação inicial e continuada. É urgente investir em programas que articulem teoria crítica, participação democrática e vivência comunitária, capacitando diretores a integrar currículo, território e sustentabilidade em suas práticas. Estudos de Burns (2016), Tilbury (2005) e Hargreaves e Fullan (2012) demonstram que apenas lideranças apoiadas por políticas consistentes conseguem promover transformações duradouras. Nesse horizonte, a constituição do diretor como ecoeducador, conforme defendem Freire (1996), Gadotti (2009), Lobino (2019) e a UNESCO (2020), torna-se condição indispensável para consolidar a escola como espaço de emancipação, justiça socioambiental e cidadania crítica.

5 O DIRETOR ESCOLAR COMO ECOEDUCADOR

O conceito de ecoeducador, desenvolvido por Lobino (2010, 2013, 2014, 2018, 2019), amplia a compreensão sobre o papel dos sujeitos da escola ao integrá-los a uma perspectiva crítica de educação ambiental. Para a autora, ecoeducadores são agentes de transformação que articulam saberes locais, comunitários e escolares em torno da construção de uma escola comprometida com a sustentabilidade crítica. Nesse horizonte, o diretor escolar deve ser compreendido não apenas como responsável pela condução administrativa ou pedagógica, mas como liderança capaz de formar e mobilizar ecoeducadores em sua comunidade.

Essa concepção dialoga diretamente com a tradição freireana. Freire (1996) defende a educação como prática da liberdade, baseada no diálogo e na escuta ativa. Ao assumir a função de ecoeducador, o diretor escolar passa a ser sujeito dialógico, capaz de reconhecer os saberes comunitários e incorporá-

los ao projeto pedagógico. Esse movimento rompe com a lógica bancária de educação e fortalece a escola como espaço democrático de problematização e de construção coletiva do conhecimento.

Além disso, o ecoeducador deve ser entendido como um intelectual orgânico, nos termos de Gramsci (1999). Ao atuar em um território específico, o diretor escolar torna-se responsável por mediar as demandas sociais, políticas e ambientais de sua comunidade, exercendo uma liderança que ultrapassa os muros da escola. Essa dimensão política reforça a necessidade de compreender a função diretiva como locus de resistência frente a políticas meramente tecnocráticas ou regulatórias (Saviani, 2008; Paro, 2018).

A formação de ecoeducadores, no entanto, não se restringe a uma prática espontânea. Gadotti (2009) destaca que ela precisa estar ancorada em uma pedagogia crítica que reconheça a interdependência entre humanidade e natureza. Nesse sentido, o diretor escolar tem papel central ao articular iniciativas pedagógicas que promovam a alfabetização ecológica e a cidadania planetária, orientando a escola a se tornar espaço de pertencimento e de compromisso ético com a vida.

Outro aspecto importante refere-se à participação comunitária. Jacobi (2003) defende que a cidadania ambiental só se realiza mediante processos democráticos de tomada de decisão. Assim, o diretor, enquanto ecoeducador, deve fortalecer conselhos escolares, assembleias e projetos coletivos, garantindo que estudantes, famílias e profissionais da escola tenham voz ativa na definição de prioridades e práticas. Essa perspectiva reforça a noção de que a sustentabilidade crítica não se impõe de cima para baixo, mas é construída por meio de redes de diálogo e corresponsabilidade.

Por fim, a experiência internacional mostra que a formação de diretores com foco em sustentabilidade crítica já é realidade em diversos contextos. Na Finlândia, por exemplo, os programas formativos para professores incluem competências ambientais e de liderança escolar, preparando-os para assumir a direção de escolas comprometidas com práticas inovadoras (Sääskilahti; Kupiainen, 2019). No Brasil, entretanto, ainda são incipientes as políticas que integram a formação de ecoeducadores às atribuições do diretor escolar, o que evidencia um campo fértil para pesquisas e práticas inovadoras (Rocha; Almeida, 2022; Moraes; Pereira, 2021).

Nesse sentido, compreender o diretor escolar como ecoeducador significa reconhecer sua função estratégica na construção de escolas sustentáveis. Essa função não se limita a implementar projetos ambientais isolados, mas se traduz em articular currículo, território e comunidade em uma práxis transformadora. Trata-se de deslocar o foco do diretor como mero administrador técnico para uma liderança formativa, comprometida com a constituição de sujeitos críticos e com a consolidação de uma educação ambiental crítica no cotidiano escolar (Lobino, 2019; Burns, 2016; Gadotti, 2009).

6 MODELOS E REFERENCIAIS DA ESCOLA SUSTENTÁVEL

A consolidação da escola como espaço democrático e sustentável exige a construção de referenciais teóricos e práticos que orientem a atuação do diretor escolar enquanto ecoeducador. Ao longo da trajetória histórica brasileira, diferentes marcos legais e autores trouxeram contribuições que permitem sistematizar tais referenciais em modelos analíticos e propositivos.

O primeiro deles corresponde ao modelo de gestão democrática com projeto pedagógico, participação comunitária e postura ecoeducadora, que se fundamenta na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Esse modelo compreende que a escola só se realiza como espaço público quando garante a efetiva participação da comunidade escolar, a construção coletiva do projeto pedagógico e a valorização do diretor como articulador de saberes, mediador de conflitos e formador de ecoeducadores (Freire, 1996; Gadotti, 2009; Lobino, 2019).

Figura 2- Modelo de gestão democrática com projeto pedagógico, participação comunitária e postura ecoeducadora

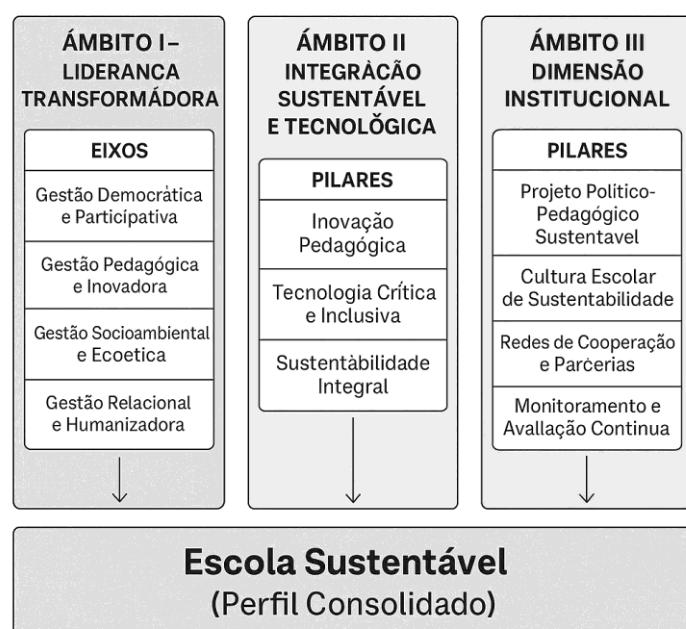


Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Brasil (1988, 1996), Freire (1996), Gadotti (2009) e Lobino (2019).

Esse modelo evidencia que a democratização da escola não se restringe a uma exigência legal, mas constitui um processo político-pedagógico contínuo, no qual o diretor atua como sujeito formador e mobilizador. Ao assumir o papel de ecoeducador, o gestor escolar amplia sua função para além do cumprimento de normas, construindo espaços de diálogo, corresponsabilidade e participação crítica da comunidade escolar (Paro, 2018; Lobino, 2019; Rocha; Almeida, 2022). Trata-se, portanto, de um paradigma que desloca a figura do diretor de uma lógica tecnocrática para uma liderança comprometida com a transformação socioambiental da escola.

O segundo modelo, denominado gestão escolar sustentável, é inspirado nas proposições de Müller, Lude e Hancock (2020) e propõe três etapas centrais: liderança transformadora, integração tecnológica e consolidação do perfil sustentável. Esse referencial enfatiza que a sustentabilidade crítica deve atravessar os processos pedagógicos e institucionais, deslocando a função diretriva de um campo meramente administrativo para um espaço político-pedagógico, no qual a formação cidadã e a corresponsabilidade comunitária ganham centralidade (Morais; Pereira, 2021; Ferreira; Gomes, 2023).

Figura 3 – Modelo de gestão escolar sustentável: etapas de liderança transformadora, integração tecnológica e consolidação do perfil sustentável



Fonte: Elaboração própria (2025), inspirado em Müller, Lude e Hancock (2020).

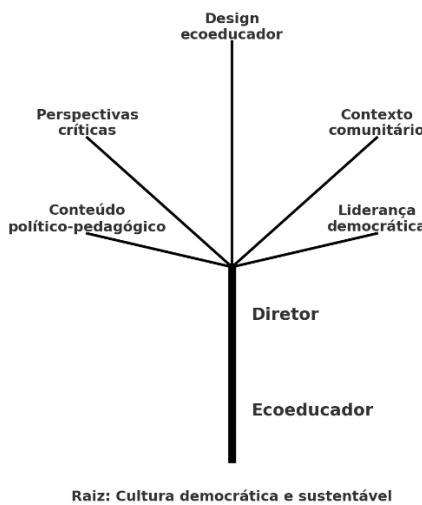
Esse modelo evidencia que a consolidação da escola sustentável exige diretores que atuem para além do papel técnico-administrativo, assumindo a liderança como prática formativa e mobilizadora. Estudos nacionais apontam que a incorporação crítica de tecnologias digitais, quando articulada a projetos comunitários e pedagógicos, pode potencializar a democratização das práticas escolares (Fonseca; Lima, 2023; Teixeira; Souza, 2021). De modo convergente, pesquisas internacionais reforçam que lideranças escolares comprometidas com a sustentabilidade alcançam maior engajamento estudantil e comunitário, justamente por integrarem as dimensões ambiental, social e cultural em sua atuação (Sääskilahti; Kupiainen, 2019; UNESCO, 2020).

No campo internacional, destaca-se a contribuição de Heather Burns (2011, 2013, 2016), cuja proposta de ensino para a transformação oferece referenciais consistentes para a formação de lideranças escolares. Embora concebida inicialmente para cursos de sustentabilidade no ensino

superior, sua abordagem organiza-se em cinco etapas: (i) conteúdo significativo; (ii) práticas participativas; (iii) diversidade de perspectivas; (iv) conexão com o contexto local; e (v) design ecológico das aprendizagens. Essas dimensões, quando reinterpretadas para o contexto da educação básica, permitem inspirar programas de formação de diretores ecoeducadores, sobretudo em países como o Brasil, que ainda carecem de políticas estruturadas de desenvolvimento de lideranças escolares (INEP, 2023; Rocha; Almeida, 2022).

Na sequência da reflexão sobre referenciais teóricos nacionais e internacionais, elaborou-se um modelo autoral de formação de diretores escolares ecoeducadores, representado metaforicamente em forma de árvore. A escolha desse símbolo não é apenas estética, mas pedagógica: traduz a organicidade da liderança escolar como processo vivo, enraizado em valores democráticos e sustentáveis, sustentado pelo tronco da identidade diretriva e expandido em galhos que representam dimensões centrais da formação. Inspirado nas proposições de Burns (2011, 2013, 2016) sobre design ecológico da aprendizagem, mas reinterpretado à luz de Freire (1996), Gadotti (2009) e Lobino (2019), esse modelo busca oferecer um quadro inovador para orientar programas de formação inicial e continuada de diretores no Brasil.

Figura 4– Modelo de formação de diretores ecoeducadores (árvore)



Fonte: Elaboração própria (2025), inspirado em Burns (2011, 2013, 2016), Freire (1996) contextualizado com as contribuições de Gadotti (2009) e Lobino (2019).

O modelo da árvore evidencia que a formação do diretor ecoeducador deve estar enraizada na cultura escolar democrática e sustentável (raiz), sustentada por um tronco identitário que integra o papel de diretor e de ecoeducador, e ramificada em cinco dimensões interdependentes: (i) conteúdo político-pedagógico, que garante alinhamento crítico entre currículo e sustentabilidade; (ii) liderança

democrática, que assegura processos de participação e corresponsabilidade; (iii) perspectivas críticas, que possibilitam superar visões tecnicistas e promover consciência socioambiental; (iv) contexto comunitário, que articula escola, território e cultura local; e (v) design ecoeducador, entendido como capacidade criativa de projetar a escola como organismo vivo, integrando dimensões pedagógicas, sociais e ambientais em práticas transformadoras.

Ao adotar essa metáfora, o modelo sugere que o diretor ecoeducador não é apenas gestor de recursos ou executor de normas, mas sujeito político que cultiva, sustenta e projeta a escola como espaço de emancipação social e de enfrentamento dos desafios contemporâneos. Mais do que uma representação gráfica, a árvore constitui um dispositivo de leitura e ação, capaz de subsidiar políticas públicas e práticas formativas voltadas à consolidação de lideranças escolares comprometidas com a democracia, a criticidade e a sustentabilidade.

Assim, os três modelos analisados, o democrático-participativo, fundamentado em marcos legais e pedagógicos (Brasil, 1988, 1996; Freire, 1996; Gadotti, 2009; Lobino, 2019), o sustentável-transformador, inspirado em perspectivas internacionais de inovação (Müller; Lude; Hancock, 2020; Morais; Pereira, 2021), e o adaptado de Burns, voltado à aprendizagem transformadora (Burns, 2016; Tilbury, 2005; UNESCO, 2020) não devem ser compreendidos como prescrições estanques, mas como interpretações críticas que iluminam os desafios e as possibilidades da escola contemporânea. A relevância desses referenciais não está apenas em descrever etapas ou dimensões ideais de liderança, mas sobretudo em oferecer fundamentos para a formulação de políticas e programas de formação inicial e continuada de diretores escolares, ainda incipientes no Brasil (INEP, 2023; Rocha; Almeida, 2022).

A articulação desses modelos indica que a formação de diretores ecoeducadores requer um percurso que combine democracia participativa, liderança transformadora e aprendizagem crítica. Esse tripé, ao ser incorporado à formação, amplia a capacidade das escolas de atuarem como espaços de emancipação social e de enfrentamento dos desafios socioambientais contemporâneos. Mais do que representações gráficas, tais modelos funcionam como dispositivos de leitura e de ação, capazes de orientar práticas de liderança escolar que fortaleçam o compromisso político-pedagógico com a cidadania ambiental crítica e com a construção de comunidades escolares sustentáveis.

7 PANORAMA TEÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A LIDERANÇA ESCOLAR

A literatura analisada reúne aportes teóricos e práticos que fundamentam a compreensão do diretor escolar como ecoeducador e da escola como espaço de transformação socioambiental. O quadro

a seguir apresenta uma síntese das principais contribuições de autores nacionais e internacionais, cujas ideias dialogam com a perspectiva da educação ambiental crítica, da escola sustentável e da liderança democrática.

Quadro 1 – Contribuições de autores para a Educação Ambiental Crítica, a escola sustentável e o papel do diretor ecoeducador

Autor	Contribuição principal	Relação com a temática (diretor/escola)
Freire (1996)	Educação como prática da liberdade; centralidade do diálogo.	Diretor como mediador dialógico e formador de ecoeducadores.
Loureiro (2012)	Educação ambiental crítica e emancipatória	Diretor como agente de formação cidadã e problematizadora.
Gadotti (2000, 2009)	Pedagogia da Terra; educação crítica e sustentável.	Escola como espaço de cidadania planetária; diretor como agente de mudança crítica.
Sauvé (2005)	Educação Ambiental Crítica: dimensões sociais, políticas e culturais.	Escola deve superar ambientalismo ingênuo; diretor como articulador da criticidade.
Lobino (2010, 2013, 2014, 2018, 2019)	Formação de ecoeducadores; práxis ambiental educativa.	Diretor como articulador de redes comunitárias e promotor de ecoeducadores.
Burns (2011, 2013, 2016)	Aprendizagem transformadora baseada em princípios ecológicos.	Inspira programas formativos para diretores escolares ecoeducadores.
Veiga (2007, 2019)	Projeto político-pedagógico como construção democrática.	Escola sustentável depende de PPP participativo liderado pelo diretor.
Paro (2001, 2018)	Gestão democrática como princípio do ensino público.	Diretor como liderança política que fortalece a participação comunitária.
Saviani (2008)	História das ideias pedagógicas no Brasil; crítica à tecnoracia.	Situa o diretor entre centralização burocrática e democratização.
Gramsci (1999)	Intelectual orgânico como agente de transformação.	Diretor como liderança política e social em seu território.
Lück (2009)	Direção escolar como liderança pedagógica.	Base para a transição do gestor técnico ao diretor ecoeducador.
Tilbury (2005)	Inovações em formação docente para sustentabilidade.	Inspira programas de liderança escolar comprometidos com práticas críticas.
Hargreaves; Fullan (2012)	“Capital profissional” como chave para transformação escolar.	Diretor como fomentador de redes colaborativas.
Jacobi (2003)	Educação ambiental como cidadania participativa.	Escola sustentável vinculada à construção da cidadania ambiental.
Kaplún (1997)	Pedagogia da comunicação e diálogo transformador.	Diretor como articulador de vozes e mediador cultural.

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em Freire (1996), Gadotti (2009), Lobino (2019), Burns (2016), entre outros.

A análise das contribuições revela convergências importantes. Há consenso de que o diretor escolar não pode ser reduzido à figura do administrador técnico, mas deve ser compreendido como

liderança pedagógica e comunitária capaz de formar sujeitos críticos (Freire, 1996; Gadotti, 2009; Lobino, 2019). A Educação Ambiental Crítica, conforme Sauvé (2005), Loureiro (2012) e Jacobi (2003), exige que a escola se configure como espaço de problematização e transformação socioambiental. A perspectiva gramsciana do intelectual orgânico (Gramsci, 1999) reforça essa visão ao situar o diretor como sujeito político que responde às demandas históricas e sociais de seu tempo.

Os referenciais internacionais de Burns (2016) e Tilbury (2005), aliados às recomendações da UNESCO (2020), demonstram que processos formativos baseados em práticas pa-

rticipativas e diversidade de perspectivas são decisivos para a consolidação de lideranças ecoeducadoras. Essa visão converge com Hargreaves e Fullan (2012), ao destacar o fortalecimento do capital profissional colaborativo como chave para a inovação educacional.

Em síntese, a literatura evidencia que a trajetória da função do diretor escolar, entre 1961 e 2024, aponta para uma liderança que ultrapassa a técnica e se consolida como prática formativa, crítica e transformadora. A formação de diretores ecoeducadores, portanto, constitui condição essencial para consolidar a escola sustentável como espaço de democracia, participação e cidadania ambiental crítica.

8 DISCUSSÃO

A análise histórica da função do diretor escolar no Brasil (1961–2024) evidencia um deslocamento gradual de um perfil tecnocrático e burocrático para concepções mais democráticas e participativas. Ainda que esse processo tenha sido tensionado por contradições políticas e institucionais, os marcos legais de 1988 e 1996 abriram brechas importantes para a consolidação de uma atuação diretiva voltada à autonomia, à participação e à formação cidadã (Brasil, 1988, 1996; Paro, 2018). Entretanto, a permanência de práticas centralizadoras e a ausência de políticas consistentes de formação revelam limites que fragilizam a efetividade desse paradigma (Saviani, 2008; Rocha; Almeida, 2022).

É nesse ponto que a inserção da Educação Ambiental Crítica como princípio orientador amplia o horizonte do debate. Ao articular dimensões sociais, políticas, culturais e ambientais, essa perspectiva oferece caminhos para superar práticas reducionistas, promovendo a formação de sujeitos capazes de problematizar as inter-relações entre sociedade e natureza (Sauvé, 2005; Loureiro, 2012; Gadotti, 2009). Contudo, sua efetivação no cotidiano escolar depende da mobilização de lideranças formadas para a transformação socioambiental, recolocando o diretor escolar no centro da discussão (Jacobi, 2003; Sorrentino, 2013).

O conceito de ecoeducador, proposto por Lobino (2010, 2013, 2014, 2018, 2019), emerge como chave interpretativa e formativa. Ao assumir essa identidade, o diretor torna-se não apenas gestor de

recursos, mas liderança política, cultural e pedagógica capaz de articular currículo, território e comunidade em projetos de longo prazo. Isso implica compreender a escola como espaço vivo e político, no qual a democracia se materializa em práticas coletivas e corresponsáveis.

A síntese de autores nacionais e internacionais reforça essa concepção. Modelos de Burns (2016), Tilbury (2005) e Hargreaves e Fullan (2012) apontam que a liderança transformadora se apoia em práticas participativas, valorização da diversidade e fortalecimento do capital profissional. Esses referenciais dialogam diretamente com a tradição crítica brasileira, que desde Freire (1996) e Gadotti (2009) defende a educação como prática emancipatória e como cidadania planetária.

Apesar das potencialidades, os limites permanecem evidentes. A falta de políticas de formação continuada de diretores, a fragmentação de práticas ambientais nas escolas e a sobrecarga de atribuições administrativas dificultam a consolidação do diretor como ecoeducador (Morais; Pereira, 2021; Ferreira; Gomes, 2023). Soma-se a isso a persistência de modelos avaliativos tecnocráticos que restringem a autonomia escolar e sufocam experiências inovadoras (Foucault, 2008; Saviani, 2008).

As experiências internacionais, contudo, demonstram que é possível avançar quando se investe em programas formativos que integram dimensões pedagógicas, sociais e ambientais (Sääskilahti; Kupiainen, 2019; UNESCO, 2020). Adaptados ao contexto brasileiro, esses referenciais podem fortalecer políticas que consolidem diretores ecoeducadores como sujeitos estratégicos na construção de escolas sustentáveis.

Assim, a discussão indica que a figura do diretor escolar, entre 1961 e 2024, não pode mais ser reduzida ao papel administrativo. O artigo reforça que, ao assumir a identidade de ecoeducador, o diretor se torna liderança transformadora indispensável, capaz de integrar a educação ambiental crítica ao projeto político-pedagógico e de mobilizar a comunidade em torno de práticas democráticas e sustentáveis. Essa síntese é inédita no campo, na medida em que articula trajetória histórica, referenciais críticos e modelos gráficos autorais como instrumentos teórico-práticos para a formação de diretores escolares no Brasil.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida demonstrou que a trajetória do diretor escolar no Brasil (1961–2024) reflete um deslocamento profundo: da centralidade burocrática e tecnocrática para a demanda contemporânea por lideranças democráticas, pedagógicas e socioambientais. Embora a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 tenham aberto caminhos para a democratização da função, a persistência de práticas centralizadoras, a descontinuidade de políticas e a ausência de formações consistentes ainda limitam a consolidação desse novo perfil (Paro, 2018; Rocha; Almeida, 2022).

Neste contexto, a Educação Ambiental Crítica mostrou-se referencial decisivo para repensar a função diretiva. Ao articular dimensões sociais, políticas, culturais e ecológicas, ela amplia a compreensão da escola como território vivo e espaço de transformação social (Sauvé, 2005; Gadotti, 2009; Loureiro, 2012). Contudo, essa perspectiva só se concretiza quando o diretor escolar assume a identidade de ecoeducador, atuando como liderança capaz de mobilizar currículo, comunidade e território em práticas coletivas e sustentáveis (Lobino, 2019).

A originalidade deste artigo reside em articular três dimensões raramente exploradas em conjunto: (i) a linha histórica da função diretiva no Brasil; (ii) a incorporação do conceito de ecoeducador como chave interpretativa; e (iii) a proposição de modelos visuais autorais que funcionam como dispositivos teórico-práticos de formação. Essa contribuição aponta caminhos para superar a fragmentação presente na literatura e oferecer referenciais aplicáveis a políticas e programas formativos.

Conclui-se que o futuro da escola sustentável no Brasil passa necessariamente pela consolidação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de diretores escolares ecoeducadores. Essa formação deve ser crítica, democrática e socioambiental, capaz de preparar lideranças que não apenas administrem recursos, mas que construam redes colaborativas e promovam cidadania ambiental crítica (Freire, 1996; Burns, 2016; UNESCO, 2020).

Assim, a função do diretor escolar deixa de ser um cargo administrativo para se afirmar como missão política e educativa, indispensável à construção de comunidades escolares sustentáveis e de sujeitos críticos, engajados e corresponsáveis pela transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de políticas para gestores escolares: qualidade e equidade na educação básica. Brasília: MEC, 2023.

BURNS, Heather L. Teaching for transformation: (Re)Designing sustainability courses based on ecological principles. *Journal of Sustainability Education*, v. 2, p. 1-15, 2011.

BURNS, Heather L. Education for sustainability: a guide for educators. New York: Routledge, 2013.

BURNS, Heather L. Sustainability and transformative learning. New York: Routledge, 2016.

CARVALHO, M. S.; SANTANA, D. F. A liderança escolar e seus desafios na contemporaneidade. *Revista Gestão em Foco*, v. 12, n. 1, p. 45-61, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112, p. 921-946, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400006.

FERREIRA, M. A.; GOMES, L. C. Formação de diretores e sustentabilidade crítica na escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, p. 1-20, 2023.

FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Educação e sustentabilidade: um olhar crítico e transformador*. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press, 2012.

JACOBI, Pedro Roberto. *Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, 2003. DOI: 10.1590/S0100-15742003000100009.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2012.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. *A gestão democrática como ponto de partida na formação de ecoeducadores*. São Paulo: Cortez, 2010.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. *A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes*. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2013.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. *Formação de ecoeducadores a partir da gestão democrática*. *Revista Educação e Sustentabilidade*, v. 1, n. 2, p. 34-48, 2014.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. *Formação de conselheiros escolares e educadores socioambientais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. *Escola sustentável: desafios na relação escola e comunidade*. Brasília: Liber Livro, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Educação ambiental crítica: contribuições para a educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, C. S.; PEREIRA, A. C. *Inovação e sustentabilidade na gestão escolar: caminhos possíveis para escolas públicas*. *Cadernos de Educação Pública*, v. 14, n. 27, p. 82-97, 2021.

MÜLLER, C.; LUDE, A.; HANCOCK, C. *Education for sustainable development and school leadership*. *Journal of Education for Sustainable Development*, v. 14, n. 2, p. 152-170, 2020.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008. Florida: Institute for Human and Machine Cognition, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ROCHA, E. P.; ALMEIDA, M. J. O. Formação e práticas de diretores escolares: perspectivas e entraves. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, n. 1, p. 65-82, 2022.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000200012.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÄÄSKILAHTI, Mika; KUPIAINEN, Sirkku. Leadership and sustainability in Finnish schools. Helsinki: Finnish Education Research, 2019.

SORRENTINO, Marcos. Educação ambiental como política pública. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A. P.; SANTOS, R. A. Projetos ambientais e participação comunitária na escola pública. *Revista Educação em Debate*, v. 43, n. 1, p. 55-70, 2021.

TEIXEIRA, A. L.; SOUZA, M. R. Inovação pedagógica e sustentabilidade crítica. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 2, p. 102-120, 2021.

TILBURY, Daniella. Learning for a sustainable future: innovations in teacher education. Paris: UNESCO/IUCN, 2005.

UNESCO. Education for sustainable development: a roadmap. Paris: UNESCO, 2020. DOI: 10.54675/YFRE1448.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Planejamento educacional: uma abordagem político-pedagógica em tempos de incertezas. Curitiba: CRV, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2007.