

<https://doi.org/10.1590/1980531411747>

DESAFIOS E APRENDIZADOS DE NOVOS DIRETORES: ESTUDO DE CASO EM SÃO PAULO

 Lara Simielli^I

 José Weinstein^{II}

^I Fundação Getulio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV EAESP), São Paulo (SP), Brasil; lara.simielli@gmail.com

^{II} Universidad Diego Portales (UDP), Santiago, Chile; jose.weinstein@gmail.com

Resumo

Este artigo discute os desafios e o processo de socialização de novos diretores escolares em São Paulo. O método envolveu a realização de 4 estudos de caso e a análise de 75 respostas a um questionário. Foram avaliados os desafios e a experiência do primeiro ano, o processo de socialização e as necessidades formativas. Os resultados apontam para um processo desafiador, com socialização informal e baixo apoio institucional. Destaca-se a ausência de um percurso formativo prévio à nomeação e baixo apoio na transição para o cargo de gestão. O apoio principal vem da interação com outros diretores, além do suporte gradualmente fornecido pela equipe escolar. Destacam-se similaridades com experiências nacionais e internacionais, além da importância de um olhar integral para a gestão escolar.

DIRETOR ESCOLAR • GESTÃO DA ESCOLA • LIDERANÇA ESCOLAR • FORMAÇÃO CONTINUADA

CHALLENGES AND LEARNING EXPERIENCES OF NEW PRINCIPALS: A CASE STUDY IN SÃO PAULO

Abstract

This article examines the challenges and socialization process of new school principals in São Paulo. The method consisted of carrying out 4 case studies and analyzing 75 responses to a questionnaire. The challenges and experiences of the first year, the socialization process and professional development needs were assessed. The results point to a challenging process, with informal socialization and limited institutional support. The lack of prior training and absence of support during the transition to school leadership stand out. The primary source of support comes from interactions with other school principals, in addition to the gradual assistance provided by the school team. Similarities with national and international studies are underscored, along with the importance of an integral approach to school management.

PRINCIPALS • EDUCATIONAL MANAGEMENT • SCHOOL LEADERSHIP • CONTINUING EDUCATION

DESAFÍOS Y APRENDIZAJES DE NUEVOS DIRECTORES: ESTUDIO DE CASO EN SÃO PAULO

Resumen

Esta investigación analiza los desafíos y el proceso de socialización de los nuevos directores de escuela en São Paulo. El método consistió en la realización de 4 estudios de caso y el análisis de 75 respuestas a un cuestionario. Se analizaron los desafíos y las experiencias del primer año, el proceso de socialización y las necesidades de capacitación. Los resultados apuntan a un proceso desafiante, con una socialización informal y un apoyo institucional limitado. Se destaca la falta de una formación previa al nombramiento y el escaso apoyo durante la transición a la gestión. El principal apoyo proviene de la interacción con otros directores, además del apoyo gradual brindado por el equipo escolar. Se destacan las similitudes con estudios nacionales e internacionales, como la importancia de un enfoque integral para la gestión escolar.

DIRECTOR DE COLEGIO • GESTIÓN ESCOLAR • LIDERAZGO ESCOLAR • FORMACIÓN CONTINUADA

DÉFIS ET APPRENTISSAGES DES NOUVEAUX DIRECTEURS : ÉTUDE DE CAS À SÃO PAULO

Résumé

Cet article analyse les défis et le processus de socialisation des nouveaux directeurs d'école à São Paulo. La méthode a consisté à réaliser 4 études de cas et à analyser 75 réponses à un questionnaire. Les défis et les expériences de la première année, le processus de socialisation et les besoins de formation ont été analysés. Les résultats mettent en évidence un processus difficile, caractérisé par une socialisation informelle et un soutien institutionnel limité. Le manque de formation préalable à la nomination et le manque de soutien lors de la transition vers la direction sont particulièrement marquants. Le principal soutien provient de l'interaction avec les autres directeurs, en plus du soutien progressif apporté par l'équipe scolaire. Les similitudes avec les études nationales et internationales sont soulignées, ainsi que l'importance d'une approche intégrale de la gestion scolaire.

DIRECTEUR D'ÉCOLE • GESTION SCOLAIRE • LEADERSHIP SCOLAIRE • ÉDUCATION CONTINUE

Recebido em: 3 FEVEREIRO 2025 | Aprovado para publicação em: 4 SETEMBRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

UM DOS MOMENTOS MAIS DIFÍCEIS PARA OS DIRETORES ESCOLARES ESTÁ NO INÍCIO DA sua carreira, ou seja, quando assumem pela primeira vez a direção escolar e se tornam os principais responsáveis pela gestão da escola. Os dois primeiros anos são considerados especialmente difíceis. Estudos ao redor do mundo têm revelado sentimentos e desafios comuns, tanto em países anglo-saxões (García-Garduño et al., 2011a; Hobson et al., 2003; Spillane & Lee, 2014; Weinstein et al., 2016), onde a maior parte das pesquisas sobre o tema foi desenvolvida, quanto em países não anglo-saxões (García-Garduño et al., 2011b), onde pesquisas começaram a ser desenvolvidas mais recentemente – como é o caso do Brasil (Silva, 2015; Silva, 2018).

Internacionalmente, os estudos sobre novos diretores em países anglo-saxões destacam a sensação de ser uma experiência traumática, a solidão, as dificuldades na gestão do tempo e na liderança de equipes resistentes (García-Garduño et al., 2011a; Hobson et al., 2003; Spillane & Lee, 2014; Weinstein et al., 2016). Mais recentemente, estudos em países não anglo-saxões têm apontado novas questões, como a resolução de conflitos entre alunos e professores, a escassez de equipe (ausência do quadro completo), a falta de recursos, entre outros (García-Garduño et al., 2011b). No Brasil, além de reforçar os achados internacionais, as pesquisas encontraram desafios adicionais relacionados às questões burocráticas e ao entendimento da legislação (Melo & Miranda, 2020; Silva, 2015; Silva, 2018).

Muitos desses desafios decorrem, entre outros fatores, da ausência de formação específica em gestão escolar oferecida pelo Estado. Assim como no Brasil, essa é uma questão recorrente em muitos países. Em uma ampla revisão da literatura sobre os novos diretores em países não anglo-saxões (envolvendo China, Coreia do Sul, Tailândia, Turquia, Espanha e alguns países na África), García-Garduño et al. (2011b) apontam que os critérios para assumir os cargos variaram amplamente, e poucos contavam com programas de formação. É notório que a formação dos diretores ainda é negligenciada em muitos países; na maioria das vezes, a experiência docente ainda tem sido considerada um atributo suficiente para o cargo de gestão (Bush, 2018). Na América Latina, poucos países têm colocado a gestão escolar como um assunto prioritário na agenda governamental, com desenho de políticas robustas de seleção e formação dos gestores.

Este estudo busca, nesse contexto, contribuir para a crescente literatura sobre novos diretores em países em desenvolvimento e contextos vulneráveis. Para tanto, buscamos examinar as práticas de um município brasileiro em relação à socialização dos diretores principiantes e aos desafios encontrados no primeiro ano de gestão, em um contexto de ausência de formação obrigatória. Analisamos três questões centrais: i) o entendimento da experiência dos novos diretores em seu primeiro ano de gestão; ii) os tipos, processos e fontes de socialização dos novos diretores; e iii) as principais necessidades formativas dos novos diretores, a partir da percepção dos próprios. Para isso, a pesquisa envolveu a triangulação dos dados obtidos a partir de duas fontes: a realização de 4 estudos de caso em profundidade e o envio do questionário para 215 novos diretores, com a obtenção de 75 respostas. Mais do que a análise de um contexto específico, entendemos que os resultados e discussões trazidos por esta pesquisa, apesar das suas limitações, podem estar relacionados ao contexto brasileiro de maneira mais ampla, assim como de outros países latino-americanos e/ou de escolas em contextos vulneráveis. Na seção final, trazemos algumas discussões e considerações finais sobre o tema, assim como possibilidade de estudos futuros.

Referencial teórico

Este estudo dialoga com dois debates principais: a discussão em torno do processo de socialização como forma de aprendizado e a literatura relativa aos diretores principiantes, com especial foco nos desafios encontrados nos primeiros anos de gestão. A combinação dessas duas perspectivas possibilita a análise dos desafios, aprendizados e necessidades formativas dos novos diretores, tendo o seu processo de socialização como perspectiva teórica. Como pano de fundo, trabalhamos neste artigo com o entendimento de que os novos diretores, para serem agentes eficazes de mudança, devem desenvolver sua liderança, entendida, segundo Bush e Glover (2003, p. 5, tradução própria), como

. . . um processo de influência que leva à obtenção de objetivos desejados, no qual os líderes desenvolvem uma visão para suas escolas, . . . influenciam sua equipe e outras pessoas envolvidas para que . . . a filosofia, as estruturas e as atividades da escola sejam orientadas para a realização dessa visão compartilhada.

Novos diretores

Os estudos sobre novos diretores tiveram início na década de 1970, nos Estados Unidos e no Reino Unido, em estudos conduzidos por Greenfield (1977). Torna-se um campo de estudo especializado apenas na década de 2000, quando a análise das trajetórias profissionais dos diretores escolares (Oplatka, 2004) é complementada pelo surgimento de redes como International Beginning Principal Study e International Study of Principal Preparation (García-Garduño et al., 2011a; Weinstein et al., 2016). Sua importância tem sido ampliada devido à existência de evidências crescentes sobre a importância da liderança dos diretores como recurso decisivo para mobilizar professores e demais atores da comunidade escolar em prol da melhoria da educação (Gurr, 2015; Day et al., 2016; Leithwood et al., 2020; Robinson & Gray, 2019; Weinstein & Simielli, 2022).

Diversos estudos internacionais conduzidos ao longo dos últimos trinta anos, especialmente em países anglo-saxões, revelam sentimentos comuns aos novos diretores. Dentre eles, destacam-se: sensação de ser uma experiência traumática, escassa antecipação dos problemas, sentimentos de solidão e isolamento, desafios para lidar com o legado do diretor anterior, dificuldades na gestão do tempo, liderança de equipes resistentes e/ou pouco eficientes, manejo do orçamento, volume e diversidade de tarefas e dificuldade no estabelecimento de prioridades (García-Garduño et al., 2011a; Hobson et al., 2003; Spillane & Lee, 2014; Weinstein et al., 2016). Os estudos referem-se ao contexto de países como Escócia (Cowie & Crawford, 2008), Estados Unidos (Daresh, 1986; Parkay & Hall, 1992; Spillane & Lee, 2014), Austrália (Clarke et al., 2006; Quong, 2006) e Reino Unido (Crow, 2007; Weindling & Dimmock, 2006).

Mais recentemente, pesquisadores vêm se dedicando a ampliar os achados das pesquisas pioneiras, replicando os estudos em países não anglo-saxões. Nos países em desenvolvimento foram verificados problemas parecidos, em especial com relação às relações interpessoais, ao sentimento de despreparo para lidar com o cargo, à pressão para lidar com as tarefas administrativas e para promover reformas, além de lidar com a questão do absenteísmo e desmotivação docente (García-Garduño et al., 2011a), mas surgiram pontos novos, como a questão da resolução de conflitos entre estudantes e professores, a escassez de recursos humanos (na equipe de gestão e no corpo docente), a falta de recursos pedagógicos e de infraestrutura, entre outros (García-Garduño et al., 2011b). Na América Latina, o Chile tem concentrado o maior número de estudos (Galdames

et al., 2018; Montecinos et al., 2018; Weinstein et al., 2016), e ainda há poucos estudos comparados, como o produzido por Aravena et al. (2020) entre Chile, Colômbia e México.

No Brasil, algumas pesquisas buscaram analisar a questão dos diretores principiantes. Os resultados apontam desafios relacionados às questões burocráticas, ao entendimento da legislação, à mediação de conflitos, à organização do trabalho, à gestão de pessoas e às relações interpessoais, ao estabelecimento de prioridades, entre outros (Silva, 2015; Silva, 2018). Os autores também apontaram a dificuldade de lidar com questões de infraestrutura, como a ausência de internet e de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades escolares. Em um estudo de caso sobre novos diretores na rede estadual de São Paulo, Melo e Miranda (2020) apontaram especificamente a sobrecarga de questões administrativas nos primeiros meses de atuação dos novos diretores. As pesquisas indicam que a formação inicial, no Brasil, não tem sido suficiente para preparar adequadamente os novos diretores para o cargo (Mello, 2014; Melo & Miranda, 2020; Silva, 2015). Melo e Miranda (2020, p. 146) destacam que o curso de licenciatura em Pedagogia “reconhecidamente não fornece subsídios para esse enfrentamento . . . em decorrência da sua falta de contextualização para com a realidade vivenciada pelos diretores de escola na atualidade”. Reforça-se, assim, a importância da formação continuada e da preparação dos diretores neste processo de transição da sala de aula para um cargo de gestão (Mello, 2008, 2014; Silva, 2015; Teixeira, 2013). Nesse sentido, a troca de experiências com outros diretores – e, portanto, seu processo de socialização informal – é especialmente relevante (Mello, 2008; Silva, 2015).

Há casos, porém, em que a transição do cargo docente para o exercício da posição diretiva é feita de maneira mais eficaz, como ocorre na Austrália, Canadá, Inglaterra e Singapura (Bush, 2012; Fluckiger et al., 2014; Simielli et al., 2021). Nesse sentido, se as dificuldades são semelhantes, a mitigação deve envolver estratégias de apoio para assumir o novo cargo, em especial no primeiro ano de exercício. Novos diretores necessitam de estratégias específicas de apoio (Weinstein et al., 2016), especialmente para aprender a planejar as distintas demandas que surgem, assim como para priorizar processos de gestão pedagógica e instrucional (Spillane & Lee, 2014). Considerando o cenário atual de aumento no volume e complexidade dos desafios da gestão escolar, Tintoré et al. (2022) apontam a necessidade de mudanças nas políticas educacionais, incluindo o desenho e a implementação de programas de formação e desenvolvimento de diretores escolares. Grissom (2022), por sua vez, ressalta a importância de bons processos de seleção e de retenção de diretores para a garantia da melhoria da educação, especialmente em contextos mais desafiadores.

Dois pontos centrais em relação à preparação de novos diretores envolvem a experiência prática e uma preparação abrangente, capaz de incluir aspectos técnicos, pessoais e relacionais. Em um dos primeiros estudos sobre o tema, Daresh (1986) já apontava a necessidade de clarear as atividades antes de assumir o cargo como um dos aspectos centrais desse processo de indução (ou seja, no momento de início do exercício), como o acompanhamento de um diretor durante uma semana. Em um estudo de caso na província de Quebec, no Canadá, Lambert e Bouchamma (2019) apontaram a importância do desenvolvimento de competências profissionais e transversais na formação de diretores, englobando aspectos de comunicação, gestão do *stress*, inteligência emocional, entre outros. Em levantamento realizado na América Latina, Weinstein et al. (2014) apontam algumas experiências inovadoras de formação, destacando, entre outros pontos, a incorporação de metodologias de ensino com base na educação de adultos.

Apesar da importância de uma formação específica em gestão escolar, sua exigência como pré-requisito na seleção de diretores ainda é um tema incipiente em muitos países. Em um ma-

peamento das formas de seleção no Brasil, Chile, Colômbia e Peru, Aravena (2020) afirma que os processos de seleção fazem apenas referências abrangentes à formação em gestão ou aprimoramento na área, sem especificar o número de horas ou o tipo de formação necessária. Na Argentina, Romero e Krichesky (2019) destacam a ausência de padrões e competências e a falta de um plano de desenvolvimento integrado dos diretores (inicial, de indução e continuado) como desafios para o desenvolvimento de uma liderança pedagógica. Mesmo nos países que vêm empreendendo esforços recentes de inclusão da gestão escolar na agenda governamental, como o Chile, ainda há um amplo espaço para melhorias. Uma pesquisa recente com 575 diretores chilenos apontou que apenas 8% se consideravam preparados em relação a todos os componentes presentes no Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MDBLE), indicando a importância da formação continuada e de um maior alinhamento entre os programas de formação e as competências mapeadas no MDBLE (Rivero Castro et al., 2019).

Socialização

Diversos estudos sobre diretores principiantes vêm utilizando a socialização como perspectiva teórica para análise dos processos de aprendizagem de uma nova função (Crow, 2007; Daresh & Male, 2000; Weinstein et al., 2016). Para tanto, utiliza-se especialmente a teoria proposta por Van Maanen e Schein (1979), entendida como o grande aporte teórico para esse campo (Crow, 2006; García-Garduño et al., 2011b). As diferentes perspectivas teóricas concordam que a socialização no cargo é progressiva e que começa como uma fase inicial marcada pela incerteza, aprendizagem intensiva, adaptação e certa confusão quanto às atividades principais e às responsabilidades associadas. Diante de uma tarefa nova e desafiadora, os gestores iniciantes devem desenvolver uma compreensão de suas principais práticas e responsabilidades, dos atores envolvidos e da cultura escolar predominante, momento em que poderão propor gradualmente certas mudanças organizacionais (Weindling, 2000).

Há, no processo de socialização, diferentes dimensões. Entre elas, uma das mais enfatizadas refere-se à diferença entre a socialização profissional e organizacional. A socialização profissional refere-se à etapa anterior à entrada no cargo ou função, envolvendo as experiências e preparações (formais e informais), enquanto a organizacional refere-se ao conhecimento relativo a um contexto específico, focado em uma determinada organização (Crow, 2007). Socialização profissional refere-se, assim, ao processo de aprendizado de um novo cargo, papel ou função (Crow, 2006). Já a socialização organizacional é o processo por meio do qual uma pessoa aprende as maneiras (incluindo o conhecimento social e as habilidades) necessárias para agir em uma determinada organização (García-Garduño et al., 2011b; Van Maanen & Schein, 1979). Nesse sentido, costuma haver uma diferença relevante entre aqueles que assumem um cargo de gestão após trabalharem em uma escola (*insiders*) em comparação com aqueles que vêm de outro estabelecimento escolar (*outsiders*), que devem desenvolver uma socialização organizacional muito mais intensa (Weinstein et al., 2016).

Dentro dos métodos ou fontes de socialização que podem apoiar o processo de transição para a nova função, Crow (2007) diferencia entre: (i) mecanismos de socialização profissional, como cursos que possam ter sido realizados antes de assumir o cargo gerencial; (ii) mecanismos de socialização organizacional, como o apoio recebido de atores internos à escola, por exemplo, professores e funcionários, ou externos, por exemplo, autoridades locais; e (iii) mecanismos de socialização pessoal, como experiência anterior em cargos diretivos ou na aprendizagem ao trabalhar diretamente com diretores.

São muitos os motivos pelos quais é importante analisar o processo de desenvolvimento de novos diretores pela perspectiva da socialização. Para Bush (2018), olhar para a socialização dos diretores é importante, dado que sua identidade profissional é diferente da identidade dos professores – considerando-se, assim, que assumir uma nova função acarretaria uma mudança de identidade. Mais do que apenas olhar para o diretor, o processo de socialização enfoca também o contexto (Normore, 2004), o que é central para o bem-estar e a saúde da própria organização (Bengtson et al., 2013). Nesse sentido, analisar o processo de socialização é essencial porque traz uma nova perspectiva ao desenho das políticas educacionais, ampliando os atores envolvidos e responsáveis pelo processo de aprendizagem dos diretores. Amplia-se, por exemplo, a noção de socialização profissional, incluindo a escola, a rede, as universidades e demais atores no processo, ampliando o espaço de aprendizagem para além da sala de aula (Grogan & Andrews, 2002).

Contexto

No Brasil, há 163.987 diretores na educação básica, de acordo com o Censo Escolar de 2024 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2025). A grande maioria dos diretores (aproximadamente 80%) atua em uma escola, mas há casos de indivíduos responsáveis por mais de uma escola (na mesma rede de ensino ou em redes distintas): 6,8% dos gestores exercem a função em duas escolas; 2,4% em três; e 10,8% em quatro ou mais escolas. Há casos extremos de o mesmo indivíduo ser o responsável por dezenas ou até mesmo centenas de escolas – na média, gestores desse tipo estão vinculados a onze escolas (Simielli et al., 2023).

Em relação à formação dos diretores escolares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu que esta deve se dar em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (Lei n. 9.394, 1996). Legislações recentes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2, 2019), reforçaram que a formação para atuar em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional poderia ocorrer em cursos de graduação em pedagogia ou em cursos de pós-graduação. Apesar dos avanços na legislação, o cenário nacional no que se refere à formação dos gestores escolares ainda é bastante desafiador. Diversas pesquisas vêm apontando o fato de que a formação inicial no Brasil não tem preparado esses profissionais para a função (Brooke & Rezende, 2020; Mello, 2014; Silva, 2015). Oliveira et al. (2020), ao analisarem matrizes curriculares de cursos de pedagogia e licenciatura, apontaram que a maioria dos cursos oferecia uma ou nenhuma disciplina relacionada à gestão escolar. Em termos de formação continuada, os dados do Censo Escolar indicam que apenas 11% dos diretores brasileiros realizaram formação continuada em gestão escolar com mais de 80 horas (Inep, 2025).

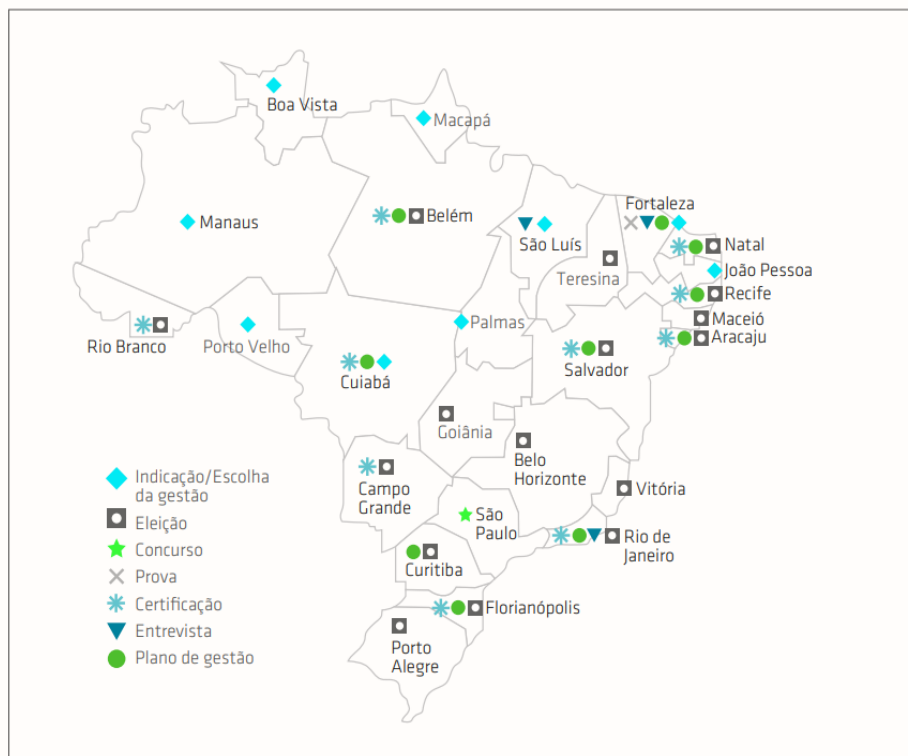
Na mesma direção, Simielli et al. (2023), a partir de um levantamento nas redes estaduais e nas capitais brasileiras, verificaram que, entre 26 estados brasileiros, apenas 8 declararam exigir cursos de gestão como pré-requisito ao cargo de gestor e 9 indicaram que ofertam um curso de gestão como parte do processo seletivo; no caso das capitais, 8 declararam exigir curso de gestão como pré-requisito para a função e 13 declararam ofertar o curso como parte do processo seletivo.

No tocante à seleção, a LDB estabelece que o ingresso deve ser exclusivamente por concurso público, sendo a experiência docente um pré-requisito para a função de direção, coordenação e assessoramento pedagógico (Lei n. 9.394, 1996). Quase dez anos depois, o Plano Nacional de

Educação 2014-2024 apontou que a gestão democrática, para ser efetivada, deveria estar “associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Lei n. 13.005, 2014). Na prática, assim como ocorre com a formação, as formas de seleção atuais ainda apresentam desafios. De acordo com dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic) de 2021 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022), apenas 353 municípios brasileiros utilizaram concurso público para a nomeação dos novos diretores (6,3% do total). Na grande maioria dos casos, assim, os diretores são selecionados por livre nomeação (indicação, eleição, processo seletivo ou outra forma). A ausência de uma política nacional para a gestão escolar, aliada ao contexto federativo brasileiro, resulta em uma ampla heterogeneidade relativa às formas de seleção e formação dos diretores entre os estados e municípios. Na Figura 1, são apresentadas as principais formas de seleção de diretores escolares nas capitais brasileiras.

Figura 1

Modalidades que compõem a forma de seleção principal nas capitais brasileiras



Fonte: Simielli et al. (2023).

É importante destacar, porém, que o cenário vem apresentando melhoras significativas nos últimos dez anos. É notória, por exemplo, a crescente adoção de modalidades de processo seletivo qualificado, com o crescimento da adoção de planos de gestão; nota-se, porém, a persistência da indicação política na região Norte do país, assim como em algumas capitais do Nordeste (Simielli et al., 2023). Legislações mais recentes tendem a mudar esse cenário, especialmente porque vincularam a adoção dos critérios técnicos ao repasse de recursos. Nesse sentido, a nova lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) incluiu a questão dos aspectos técnicos na seleção de diretores como um dos condicionantes para a distribuição dos 2,5% do Valor Aluno Ano Resultado (Vaar) (Lei n. 14.113,

2020). Além disso, há um esforço recente para o estabelecimento de uma Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) (Parecer CNE/CP n. 4, 2021), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que está, no momento, aguardando homologação do Ministério da Educação (MEC). Essa matriz ainda não é vista de maneira consensual na sociedade brasileira, conforme apontado por Morgan (2023), mas representa um passo importante na introdução do mapeamento das competências dos diretores escolares que poderiam embasar suas formações e programas de desenvolvimento.

Metodologia

Com o intuito de analisar a experiência de socialização e aprendizado dos novos diretores no Brasil, realizou-se uma pesquisa quanti-qualitativa com novos diretores do município de São Paulo. A pesquisa envolveu a triangulação dos dados obtidos a partir de duas fontes: a realização de 4 estudos de caso em profundidade e o envio do questionário para 215 novos diretores, com a obtenção de 75 respostas. Todos os diretores participaram da pesquisa de forma voluntária. O estudo buscou responder a três questões centrais: i) como é a experiência dos novos diretores em seu primeiro ano de gestão?; ii) como são os tipos, processos e fontes de socialização dos novos diretores?; e iii) quais são as principais necessidades formativas dos novos diretores, em relação aos métodos e conteúdo? A pesquisa seguiu a metodologia e os instrumentos utilizados por Weinstein et al. (2016), com a adaptação das perguntas ao cenário brasileiro.

Escolha do estudo de caso

No momento de realização da pesquisa, no ano de 2019, o município de São Paulo era a única capital a adotar o concurso público como forma de acesso, conforme observado na Figura 1. No município, o cargo de diretor é um concurso de acesso, voltado para servidores (professores e/ou coordenadores pedagógicos) em exercício. São pré-requisitos para o acesso: a formação (licenciatura plena em Pedagogia, pós-graduação *stricto sensu* em Educação ou pós-graduação *lato sensu* em Educação) e a experiência (mínimo de três anos no magistério). Em geral, quando um concurso é feito, muitos candidatos ficam na chamada lista de espera, podendo ser convocados ao longo dos anos seguintes. Depois de aprovados no concurso e chamados para assumir o cargo, os diretores podem ser alocados em vagas definitivas ou precárias. Nas vagas definitivas, o diretor pode permanecer na escola até sua aposentadoria. Para as vagas precárias e para os diretores em vagas definitivas que desejam mudar de escola, há um concurso anual de remoção. Depois de aprovados no concurso e nomeados no novo cargo, não é possível retornar à posição anterior (de professor ou coordenador pedagógico), tornando-se uma escolha definitiva para a carreira.

No município de São Paulo, o cargo de diretor escolar só pode ser preenchido de maneira efetiva após a realização do concurso público. Há, porém, a possibilidade de que algum funcionário da escola (coordenador pedagógico, assistente de direção ou professor) assuma, temporariamente, a vaga da direção. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando um diretor efetivo se aposenta ou pede remoção de uma escola, deixando esse cargo em aberto até que seja realizado um novo concurso. Com a realização de concurso público para diretores, alguns dos candidatos já podem ter assumido a função de maneira temporária antes de serem aprovados de maneira efetiva. A experiência prévia em gestão, porém, não é um dos requisitos para o cargo, conforme relatado anteriormente, fazem-

do com que muitos candidatos tenham o primeiro contato com as responsabilidades de gestão da escola apenas após a aprovação no concurso.

Participantes e instrumentos de coleta

Utilizamos duas formas de coleta de dados: a realização de quatro estudos de caso, baseados em entrevistas em profundidade, e o envio de um questionário eletrônico a todos os novos diretores municipais nomeados no ano de 2019.¹

Estudos de caso

Para participar do estudo de caso, foram selecionados quatro diretores de acordo com cinco critérios:

- Experiência prévia: diretores sem nenhum tipo de experiência prévia em gestão.
- Localidade: escolas de diferentes regiões do município de São Paulo.
- Gênero: duas mulheres e dois homens.
- Desempenho escolar: escolas de diferentes faixas de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana (Idep). Dado que as escolas de educação infantil não passam por avaliação externa, deu-se preferência a escolher proporcionalmente mais escolas do ensino fundamental para que este critério fosse observado.
- Modalidades de ensino: diferentes etapas de ensino atendidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Com base nesses critérios, foram selecionados quatro diretores, conforme observado na Tabela 1.

Tabela 1

Características dos entrevistados

	Gênero	Modalidade	Idep	Região
D1	Masculino	Ensino fundamental	5	Zona Oeste
D2	Masculino	Ensino fundamental e médio	4	Zona Leste
D3	Feminino	Ensino fundamental, ensino médio e EJA	2	Zona Sul
D4	Feminino	Educação infantil	n/a	Zona Leste

Fonte: Elaboração dos autores.

As entrevistas para os estudos de caso foram feitas por telefone, entre os meses de setembro e outubro de 2019, com duração média de duas horas cada, baseadas em um roteiro de cinquenta perguntas.

Questionário

Todos os 215 profissionais nomeados ao cargo de diretor escolar da rede municipal de educação de São Paulo em 2019 foram convidados, por WhatsApp, por *e-mail* e por telefone, a responder ao questionário. Nessa etapa, a pesquisa contou com 4 estratégias de comunicação:

1 Todos os envolvidos participaram de maneira voluntária da pesquisa, sem nenhum custo envolvido. Todos os participantes dos estudos de caso e respondentes do questionário assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, seguindo as regras do Comitê de Conformidade Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Fundação Getúlio Vargas (FGV CEPH).

i) a SME enviou um pedido de participação a todos os diretores recém-nomeados através de comunicação com as Diretorias Regionais de Ensino (DREs) do município; ii) o Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) enviou o questionário a todos os afiliados; iii) alguns diretores da rede voluntariamente enviaram os questionários para outros diretores por meio de grupos de WhatsApp; iv) por fim, foram realizadas ligações a todas as 215 escolas para informar sobre a realização da pesquisa e sobre o envio do questionário.

Do total de 215 diretores, as experiências anteriores se mostraram bastante heterogêneas. Alguns haviam tido experiências anteriores como diretores temporários ou já atuado como parte da equipe de gestão (como coordenadores pedagógicos e/ou assistentes de direção). Outros estavam tendo o primeiro contato com a gestão de uma escola a partir do momento em que foram nomeados, sem nenhum tipo de experiência prévia. Do total de respondentes ao questionário, 66% possuíam experiência prévia em gestão.

O questionário, disponível em uma plataforma *on-line*, somava 42 questões, organizadas em 4 módulos: (1) formação e experiência profissional; (2) experiência durante o primeiro ano no cargo; (3) necessidades formativas; e (4) recomendações para um programa de formação profissional. Os respondentes levaram em média 30 minutos para preencher todo o questionário.

Ao todo foram obtidas 75 respostas, provenientes de todas as 13 DREs do município de São Paulo. A distribuição dos diretores respondentes, com relação às DREs, gênero e etapa de ensino, seguiu, aproximadamente, a mesma distribuição do universo da pesquisa (os 215 novos diretores do município de São Paulo do ano de 2019), conforme observado na Tabela 2.

Tabela 2

Comparação das características dos diretores da rede e dos respondentes do questionário

Diretoria Regional de Ensino	Novos diretores do município de São Paulo em 2019		Respondentes do questionário	
	n.	%	n.	%
Butantã	5	2%	1	1%
Campo Limpo	37	17%	16	21%
Capela do Socorro	34	16%	8	11%
Freguesia/Brasilândia	8	4%	4	5%
Guaianases	12	6%	2	3%
Ipiranga	12	6%	5	7%
Itaquera	15	7%	9	12%
Jaçanã/Tremembé	9	4%	5	7%
São Miguel	25	12%	5	7%
Penha	8	4%	5	7%
Pirituba/Jaraguá	14	7%	4	5%
Santo Amaro	14	7%	3	4%
São Mateus	22	10%	8	11%
Total	215		75	

(Continua)

(Continuação)

Gênero	Novos diretores do município de São Paulo em 2019		Respondentes do questionário	
	n.	%	n.	%
Mulher	176	82%	59	79%
Homem	39	18%	16	21%
Total	215		75	
Etapa	n.	%	n.	%
Educação infantil	141	66%	46	61%
Ensino fundamental e médio	74	34%	29	39%
Total	215		75	

Fonte: Elaboração dos autores.

Além dos questionários e estudos de caso, foram feitas duas entrevistas adicionais com o objetivo de levantar informações relativas aos concursos. Foram entrevistados o diretor de imprensa do Sinesp e o secretário adjunto de educação do município de São Paulo. Além disso, foram levantadas informações relativas aos novos diretores com a Coordenadoria de Gestão de Pessoas (Cogep) e com o Núcleo de Transparência Ativa e Controle Interno (Nutac) da SME, além da realização de consultas por meio do Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão (e-SIC).

Análise dos dados

A análise dos dados foi feita a partir da transcrição dos estudos de caso e da análise das 75 respostas ao questionário, comparando as respostas de acordo com o tipo de instrumento de coleta, com a etapa de ensino, com os níveis de desempenho e gênero dos participantes. Foi criada uma matriz com todos os dados, socializada entre os 2 pesquisadores principais e 4 assistentes de pesquisa. Uma apresentação preliminar dos dados foi realizada em um evento presencial, realizado no final de 2019 com a presença da equipe da SME e convidados externos, para debate e refinamento dos achados.

Resultados

Novos diretores no município de São Paulo

Com o objetivo de entender a experiência dos novos diretores escolares em São Paulo, observamos três pontos centrais: a motivação para acessar o cargo, a experiência no primeiro ano de gestão e os desafios encontrados.

Quando questionados sobre a motivação para a candidatura ao cargo de diretor, 42% dos respondentes afirmaram que a principal motivação era a contribuição para a gestão educacional municipal e 40% ressaltaram a questão do desafio profissional. Tópicos como a remuneração do cargo (6%) e a estabilidade (4%) apareceram em um pequeno número de respostas. Nos 4 estudos de caso, a questão do desafio profissional também apareceu, conforme apontado por uma diretora que afirmou que *“a sala de aula é muito bacana, mas é um espaço limitado; eu queria conhecer a escola inteira, e na sala a gente fica muito fechada”* (D4). A questão da remuneração, porém, apareceu mais fortemente, como uma nova escolha de vida, englobando também a questão da carga horária: *“foi*

uma escolha de não acumular [cargos como professor]”, “de não trabalhar mais de 40 horas semanais” (D1). Dois diretores disseram que o interesse inicial era pelo cargo de coordenador pedagógico e que haviam prestado o concurso apenas para “treinar”: “eu nunca tive interesse pelo cargo de diretor. Eu tinha interesse no cargo de coordenador... Meu desejo era ser coordenador pedagógico” (D1). Aprovados no concurso, decidiram dar uma chance a um cargo que é visto como desafiador e como uma progressão na carreira.

Em relação à experiência no primeiro ano de gestão, 87% dos diretores que responderam ao questionário disseram que o primeiro ano estava sendo “difícil” ou “muito difícil”. Foram apontadas como as principais dificuldades: i) o relacionamento pessoal e a dificuldade de liderança; ii) os problemas relativos à equipe, como falta de pessoal (decorrente de quadros incompletos nas escolas), formação inadequada e absenteísmo docente; iii) a cultura escolar, em especial a desconfiança e a resistência a mudanças por parte da equipe; e iv) as múltiplas exigências do cargo, em especial o grande volume de procedimentos burocráticos e demandas administrativo-financeiras. Esses desafios foram aprofundados nas entrevistas, com foco em dois sentimentos centrais: em primeiro lugar, a sensação de isolamento e solidão no cargo; em segundo lugar, a percepção de baixa capacidade para lidar com o volume de demandas, gerando ansiedade.

Nos estudos de caso, os diretores foram unânimes em apontar a solidão do cargo. Muitos diretores relataram que se sentem “sós”, “abandonados” e “isolados”. Quando questionados sobre a experiência no cargo, apenas um dos diretores não relatou sentir-se sozinho porque foi acolhido pela equipe da escola (D2). Os demais apontaram a solidão no cargo e as dificuldades decorrentes desse isolamento:

Sem dúvida: é um cargo solitário. Comparativamente com o cargo de professor, é bem mais solitário. (D1).

Difícil, estressante. Solidão, isolamento e abandono. No começo eu ia embora chorando. Eu me sentia incapaz. À medida que fui interagindo no grupo com as outras diretoras, fui vendo que não era só eu. Até voltei a fumar – e eu não fumava há 10 anos – porque é muita ansiedade. . . . Não achei nada fácil. Tudo é muito difícil. Tem que interagir com tudo e todos ao mesmo tempo. (D3).

A solidão é porque, quando você está na gestão, as pessoas te olham como se [você] estivesse ali só para fiscalizar. As pessoas não confiam em você. (D4).

Por conta dos inúmeros desafios e do expressivo volume de demandas, muitos diretores revelaram que não estavam conseguindo lidar com essa situação. Um dos gestores do estudo de caso relatou que estava com síndrome do pânico, e outros relataram conhecer diversos colegas que se arrependeram dessa escolha.

Experiência tem sido difícil, porque são inúmeras demandas e responsabilidades, que caem sempre sobre o gestor. A questão emocional é o mais difícil. (D2).

Decepcionante, frustrante. Voltei a ter síndrome de pânico. É muito tenso. Ainda bem que tive muito apoio das pessoas que estavam aqui. . . . Nunca imaginei que não teria tempo de ir ao banheiro nem para comer. Achei que a coordenação era mais tranquila. (D3).

Não é difícil, mas é muito frenético. A gente não descansa. São muitas coisas. É uma sobrecarga. (D4).

Processo de socialização dos novos diretores

Para analisarmos o processo de socialização, observamos os diferentes tipos de experiências, formações e apoios recebidos pelos diretores escolares. Englobamos, assim, os conceitos discutidos no referencial teórico relativos à socialização pessoal, organizacional e profissional. Além disso, avaliamos a sensação de preparo para o cargo e as necessidades formativas.

Em relação à socialização pessoal anterior à nomeação, 66% dos respondentes do questionário declararam possuir experiência prévia em gestão, principalmente devido à atuação como assistente de direção (30%) ou coordenador pedagógico (22%). Além disso, 10% dos entrevistados já haviam atuado temporariamente como diretor escolar e 2% como gestor de Centros Educacionais Unificados (CEUs) antes de assumirem como diretores efetivos. Em relação às preparações formais para o cargo, 24 diretores (32%) afirmaram que realizaram ou estavam realizando alguma especialização ou curso de curta duração em administração, gestão ou liderança escolar.

No que se refere à socialização organizacional, especificamente relacionada à rede municipal de São Paulo, analisamos os apoios, formais e informais, recebidos pelos diretores a partir da sua nomeação. Observamos, assim, os apoios por parte da SME (seja de maneira centralizada ou por meio das DREs), da comunidade escolar, de outros diretores escolares ou de atores externos, como o Sindicato. Em relação a processos formais de aprendizagem, 44% dos respondentes participaram de cursos formativos a partir da nomeação no cargo, ofertados pelo Sinesp e/ou por alguma DRE. No caso do Sinesp, a formação compreendeu 8 horas de duração, envolvendo conteúdos sobre o dia a dia do gestor educacional, as dimensões da gestão escolar, a legislação, a gestão administrativa e a gestão financeira. Entre as 13 DREs de rede municipal de São Paulo, 7 foram apontadas pelos diretores como tendo ofertado algum tipo de formação. Além da heterogeneidade entre as DREs no que se refere à oferta ou não de formação, houve variação também em relação ao formato dos cursos, variando de um encontro de um dia a um período de formação de 2 meses, com encontros semanais.

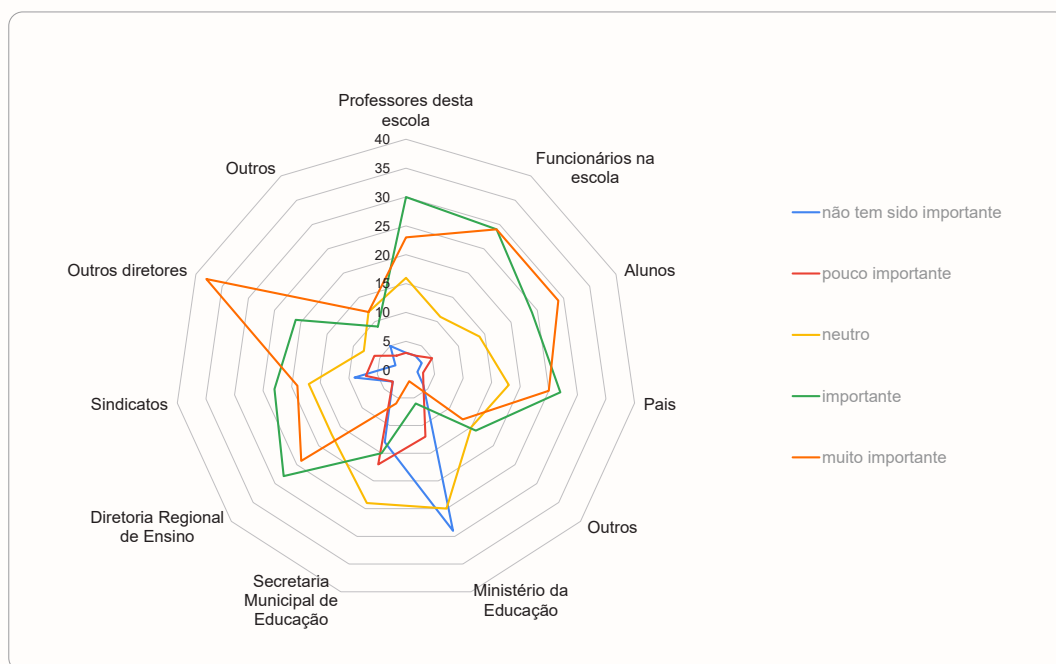
Há aspectos relacionados à socialização organizacional no município de São Paulo – que muitas vezes se aproxima da realidade de outras redes brasileiras – que tornam a experiência dos diretores ainda mais desafiadora. Nesse sentido, destacamos quatro pontos centrais. O primeiro ponto diz respeito à realização de concursos com um número de aprovados superior ao número de vagas. Nesse caso, os candidatos podem ser chamados para futuras vagas de direção escolar até cinco anos após a aprovação no concurso, que pode ter um impacto na motivação dos novos diretores escolares. Em segundo lugar, o tempo para a entrada em exercício é muito curto a partir do momento em que os candidatos são chamados. O intervalo é de aproximadamente um mês entre a divulgação dos candidatos selecionados, a divulgação das escolas onde há vagas disponíveis, a escolha das escolas e o início do exercício. A maioria dos diretores relatou que escolheu a escola com base na proximidade da residência ou de outros locais de trabalho – sendo esse também o motivo central do desejo de mudar de escola no futuro. Em terceiro lugar, não há informações sobre as escolas no momento da escolha e no momento da posse. Nesse processo, muitos diretores acabam escolhendo escolas sobre as quais não têm nenhuma informação. Em alguns casos, o diretor inicia em uma escola onde o antigo diretor não está mais presente ou é indicado para etapas de ensino com as quais nunca trabalhou. Uma diretora relatou que nunca havia trabalhado em um estabelecimento de educação infantil antes de assumir o cargo de direção em um Centro de Educação Infantil (CEI), e, portanto, não conhecia a dinâmica de uma escola dessa etapa (D4). Toda sua experiência anterior havia sido em escolas de ensino fundamental e isso não foi levado em consideração

no momento da alocação. Outra diretora relatou que estava em uma escola muito grande e não estava conseguindo lidar com a complexidade que isso exige, especialmente porque não possuía experiência anterior em gestão (D3). Em quarto lugar, as dificuldades de lidar com a legislação foram especialmente desafiadoras, sobretudo nos primeiros dias da gestão. Os primeiros quinze dias de exercício foram apontados como um período com um grande volume de tarefas administrativas a serem cumpridas, sem preparo anterior ou suporte da administração. Todos os entrevistados dos estudos de caso foram enfáticos sobre essa questão, discorrendo sobre a tensão envolvida, a falta de apoio por parte da SME, a ausência de formação específica para a tarefa e a insegurança jurídica decorrente de algum erro no processo. Em alguns casos, eles tiveram que passar por esse processo sem o apoio do diretor anterior, que já havia saído do cargo. Conforme relatado:

O maior problema que se tem nessa transição é a respeito dos bens patrimoniais. Não deveria exigir tanta preocupação do diretor, porque não é nada pedagógico, mas é a maior preocupação e é muito trabalhoso. Tem que prestar contas de todos os bens em quinze dias. (D1).

Por outro lado, os diretores destacaram positivamente os apoios recebidos nesse primeiro ano de gestão (Figura 2), frisando a importância da formação de redes com outros diretores, especialmente aqueles que entraram no mesmo ano em cargos de gestão. Em segundo lugar, aparecem os professores e funcionários da escola, as DREs, os pais de alunos e o Sinesp. A SME apareceu como um ator neutro, enquanto o MEC como um ator pouco importante neste processo específico.

Figura 2
Percepção do apoio recebido pelos novos diretores



Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Todas essas experiências, apoios e formações ajudam a determinar o nível de preparo para o cargo. No caso dos novos diretores em São Paulo, 60% dos respondentes afirmaram que se sentiam pouco ou nada preparados para o cargo. Analisando os 40% que se sentiam bastante ou muito preparados, observou-se que 77% tinham tido experiência prévia em gestão e 42% tinham feito cursos de especialização em gestão. Mesmo entre aqueles que haviam feito cursos de formação

em gestão escolar, houve o relato de muitos desafios; conforme colocado por um dos entrevistados, *“eu tinha uma formação teórica; eu achava que ia trazer minha experiência pedagógica para a gestão, mas não foi assim”* (D3).

Em relação às necessidades formativas relativas a um processo de indução ao cargo (ou seja, no momento de início do exercício), o ponto de maior interesse por parte dos diretores foi a questão da gestão e administração dos recursos financeiros, apontada por 69% dos participantes como uma prioridade. Em segundo lugar, aparece a questão da liderança, gestão de equipes e clima escolar: 64% citaram a questão da liderança e 44% citaram a gestão do clima, relações interpessoais e aspectos emocionais. Em terceiro lugar, aparecem a legislação e normas: 49% citaram a legislação da política educacional e 48% as normas e procedimentos da gestão municipal. É interessante observar que os instrumentos de gestão (gestão de projetos e planejamento) e a gestão do tempo foram pouco citados, apesar de terem sido mencionados como desafios pelos novos diretores. Nos estudos de caso, os diretores apontaram a necessidade de conhecer mais sobre as etapas/modalidades da escola onde foram alocados.

Para os novos diretores, a formação deveria ser oferecida diretamente pelas DREs (52% das respostas) ou centralmente pela SME (41%). Os formadores, para os respondentes do questionário, deveriam ser os diretores em exercício (80% dos entrevistados incluíram essa opção, entre as 3 possibilidades de escolha) e os gestores públicos (64% dos entrevistados incluíram essa opção). Ex-diretores e acadêmicos foram os menos citados pelos entrevistados.

Com relação às estratégias formativas, os diretores podiam escolher até 3, dentre 7 alternativas, no questionário enviado. As alternativas mais escolhidas foram: aulas e cursos expositivos de curta duração (73%); mentoria de diretores em exercício (52%); e formação virtual (44%) e visitas de campo a outras escolas (44%), empatadas em terceiro lugar.

Nos estudos de caso, os diretores reforçaram os 2 itens que mais apareceram nos questionários, com relação às necessidades formativas: a importância da realização de um curso básico de formação e do acompanhamento do trabalho dos diretores em exercício como uma preparação para o cargo, como uma espécie de “estágio”. Por fim, com relação à duração do curso de formação, a maior parte dos diretores (69%) acredita que o tempo de duração ideal é de 1 a 6 meses.

Discussão e considerações finais

O estudo de caso realizado no município de São Paulo traz alguns resultados interessantes para o debate acerca dos desafios e do processo de socialização dos novos diretores. Longe de ser uma experiência isolada, esse caso aproxima-se da realidade de outras redes, tanto nacionais quanto internacionais, especialmente em contextos de países do Sul Global.

Em relação aos desafios, os novos diretores do município de São Paulo apresentaram pontos comuns aos observados na literatura nacional e internacional sobre o tema. Em comum com as investigações realizadas em países anglo-saxões, como as desenvolvidas por Clarke et al. (2006), Cowie e Crawford (2008), Spillane e Lee (2014) e Quong (2006), os novos diretores escolares paulistanos também relataram sentimentos de solidão e isolamento, dificuldades para lidar com equipes muitas vezes resistentes e desconfiadas, desafios com o grande volume de tarefas e dificuldades em estabelecer prioridades. Em comum com as pesquisas em países não anglo-saxões (García-Garduño et al., 2011b), foram relatados problemas com a escassez de equipe (pela inexistência de quadros completos da equipe e/ou do absentismo docente), desafios relacionados com as relações pessoais

e com resolução de conflitos. Por fim, o presente estudo se assemelha a investigações anteriores conduzidas no Brasil (Silva, 2015; Silva, 2018), que já haviam destacado os problemas relacionados às questões burocráticas e ao entendimento da legislação. Esta pesquisa, além de reforçar achados anteriores em um novo contexto, trouxe pontos novos ao debate, como a questão do arrependimento da escolha em se tornar diretor, que precisaria ser observada com maior cuidado e aprofundamento para conclusões mais definitivas.

Do ponto de vista do processo de socialização para o cargo de diretor escolar, este estudo demonstra que predomina a socialização informal, autogerida e com baixo apoio institucional, na qual os novos diretores se integram às suas novas e complexas funções utilizando os recursos de apoio que conseguem mobilizar individualmente, sem as condições institucionais necessárias para facilitar uma transição que seja uniformemente bem-sucedida considerando todos os diretores que entram no cargo. Em relação à socialização profissional, não há um percurso formativo prévio à assunção do cargo nem apoio na indução, no momento de transição da sala de aula para o cargo de gestão.

Em relação à socialização organizacional, a situação não é muito diferente. Não há um sistema de apoio institucional que incentive os novos diretores a terem conhecimento prévio da escola que irão liderar, apesar de estarem realizando essa tarefa complexa pela primeira vez e de a maioria desconhecer a escola de alocação. O apoio principal vem essencialmente da interação com outros diretores com os quais o novo diretor consegue estabelecer contato (sejam os diretores em exercício ou ex-diretores com quem tenham trabalhado anteriormente), além do suporte gradualmente fornecido pela equipe (equipe de gestão, professores e outros funcionários) das próprias escolas.

Essas deficiências no processo de socialização para o cargo de diretor escolar estão associadas a outros desafios relacionados à política educacional brasileira, de maneira mais ampla, e às políticas sobre gestão escolar, de maneira mais específica. Ou seja, não podemos analisar os desafios e o processo de socialização de novos diretores sem levar em consideração os desafios mais abrangentes da política educacional. Olhar apenas para esses aspectos sem considerar outras dimensões (como condições de trabalho, avaliação, remuneração, entre outros) seria limitar a análise a aspectos que não dão conta, isoladamente, de reverter os atuais desafios. Como destacado por Simielli et al. (2021), há pontos importantes relativos à política para a liderança escolar em outros países que precisam ser levados em consideração, como o estabelecimento de um plano de desenvolvimento de diretores, com propostas integradas para a formação inicial/pré-serviço, indução e formação continuada; o entendimento de que a experiência docente é central, mas precisa ser complementada por uma formação específica para que um professor se torne diretor escolar; e o estabelecimento de um marco para a liderança escolar, com a definição de competências para a atuação dos dirigentes.

Este estudo mostra que os próprios novos diretores são informantes qualificados quanto ao processo de socialização que têm para assumir o novo cargo. Não apenas 60% deles afirmam se sentir pouco ou nada preparados para assumir um cargo de gestão, como também já têm ideias formadas sobre qual apoio precisariam para se integrar melhor às suas novas responsabilidades. Reforçam, por exemplo, que aqueles que melhor podem ensiná-los a enfrentar seus problemas diários são os diretores que estão atualmente no cargo.

A realidade observada neste estudo pode refletir parte dos desafios e complexidades de se tornar diretor escolar em outras redes educacionais brasileiras e em outros contextos, especialmen-

te do Sul Global e/ou em escolas em contextos vulneráveis. Buscamos, assim, contribuir para esse debate, cientes, porém, das limitações de um estudo como este.

Finalizamos apontando possibilidades futuras de estudo e aprofundamento, não abordadas neste artigo. Além da replicação desta temática em outras redes municipais e/ou estaduais, seria interessante expandir os achados e responder a outras lacunas da literatura. A comparação da experiência de novos diretores que já tenham experiência prévia no estabelecimento escolar (*insiders*) com aqueles que estão assumindo a gestão de uma unidade escolar com a qual não tinham relacionamento prévio (*outsiders*) seria um aprofundamento interessante desse debate. Do mesmo modo, analisar a diferença na experiência dos diretores principiantes de acordo com as características das escolas pode trazer aportes importantes à discussão. Em um contexto nacional em que ainda há pouco enfoque das pesquisas acadêmicas na figura do diretor escolar (Simielli, 2022), mostra-se de essencial importância que novos estudos sejam feitos com esse enfoque, dada a centralidade da gestão e liderança escolar para uma educação de qualidade.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio do GVPesquisa para o desenvolvimento do estudo. Participaram como assistentes de pesquisa Andrea Pineda, Bianca Barp, Larissa Cote e Marina Liuzzi.

Agradecemos também aos servidores da Secretaria Municipal de Educação (SME), ao Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) e aos diretores escolares que nos auxiliaram na divulgação da pesquisa, no entendimento dos dados e na reflexão sobre os achados.

Referências

- Aravena, F. (2020). Procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(171), 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4666>
- Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G., & García-Garduño, J. M. (2020). Liderazgo de directores noveles de latinoamérica a través de las metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 71-91. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.004>
- Bengtson, E., Zepeda, S. J., & Parylo, O. (2013). School systems' practices of controlling socialization during principal succession: Looking through the lens of an organizational socialization theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 143-164. <https://doi.org/10.1177/1741143212468344>
- Brooke, N., & Rezende, W. S. (2020). *Os dilemas da gestão escolar*. Fino Traço.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: Making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.660701>
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf

- Clarke, S., Stevens, E., & Wildy, H. (2006). Rural rides in Queensland: Travels with novice teaching principals. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/13603120500471958>
- Cowie, M., & Crawford, M. (2008). "Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 676-689. <https://doi.org/10.1108/09578230810908271>
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: Perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 310-325. <https://doi.org/10.1108/09578230610674930>
- Crow, G. M. (2007). The professional and organizational socialization of new English headteachers in school reform contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 51-71. <https://doi.org/10.1177/1741143207071385>
- Daresh, J. C. (1986). Support for beginning principals: First hurdles are highest. *Theory Into Practice*, 25(3), 168-173. <https://doi.org/10.1080/00405848609543220>
- Daresh, J. C., & Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(1), 89-101. <https://doi.org/10.1177/0263211X000281013>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Fluckiger, B., Lovett, S., & Dempster, N. (2014). Judging the quality of school leadership learning programmes: An international search. *Professional Development in Education*, 40(4), 561-575. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.902861>
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>
- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011a). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105. <https://doi.org/10.1177/0892020611403806>
- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011b). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.3.002>
- Greenfield, W. D., Jr. (1977). Administrative candidacy: A process of new-role learning – Part I. *Journal of Educational Administration*, 15(1), 30-48. <https://doi.org/10.1108/eb009763>
- Grissom, J. A. (2022). Contratação, alocação e retenção do diretor escolar. In J. Weinstein, & L. Simielli (Orgs.), *Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil* (pp. 47-57). Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 233-256. <https://doi.org/10.1177/0013161X02382007>
- Gurr, D. (2015). A model of successful school leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5(1), 136-150. <https://doi.org/10.3390/soc5010136>
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). *Issues for early headship: Problems and support strategies*. National College for School Leadership. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5089/7/issues-for-early-headship-problems-and-support-strategies_Redacted.pdf

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Munic – Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2021*. IBGE. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2025). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2024*. Inep; MEC. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>
- Lambert, M., & Bouchamma, Y. (2019). The development of competencies required for school principals in Quebec: Adequacy between competency standard and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 27(116), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4211>
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (2020). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Mello, M. M. (2008). *Educação infantil: Aprendizagens de diretoras iniciantes* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de São Carlos.
- Mello, M. M. (2014). *Diretores de escola: O que fazem e como aprendem* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de São Carlos.
- Melo, L. L. de, & Miranda, N. A. de. (2020). Desafios da gestão na escola pública paulista: A percepção do diretor ingressante. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), 130-152. <https://doi.org/10.21573/vol36n12020.96631>
- Montecinos, C., Bush, T., & Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201-208. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.004>
- Morgan, K. V. (2023). Concepções privatistas na esfera pública estatal: Uma análise da “Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(57), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7714>
- Normore, A. H. (2004). Socializing school administrators to meet leadership challenges that doom all but the most heroic and talented leaders to failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 107-125. <https://doi.org/10.1080/1360312042000185851>
- Oliveira, A. C. P. de, Paes de Carvalho, C., & Brito, M. M. A. de. (2020). Gestão escolar: Um olhar sobre a formação inicial dos diretores das escolas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(2), 473-496. <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.99857>
- Oplatka, I. (2004). The principal’s career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/1360312032000154540>

- Parecer CNE/CP n. 4, de 11 de maio de 2021.* (2021). Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Brasília, DF. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192
- Parkay, F. W., & Hall, G. E. (Eds.). (1992). *Becoming a principal: The challenges of beginning leadership*. Allyn and Bacon.
- Quong, T. (2006). Asking the hard questions: Being a beginning principal in Australia. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 376-388. <https://doi.org/10.1108/09578230610676622>
- Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 11, Brasília, DF. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.* (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Rivero Castro, M. del R., Yañez Cifuentes, T., & Hurtado, C. (2019). Preparación para ejercer un liderazgo efectivo en Chile: Estudio de opinión a directores a partir del Marco para la Buena Dirección. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(117), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4391>
- Robinson, V., & Gray, E. (2019). What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Romero, C., & Krichesky, G. (2019). El director escolar en Argentina: Un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborales y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(12), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- Silva, C. F. da. (2018). *Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21627>
- Silva, C. G. da. (2015). *Dimensões da gestão escolar: Saberes e práticas do diretor de escola* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9860>
- Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e08984. <https://doi.org/10.1590/198053148984>
- Simielli, L., Motta, F., Alves, M. T. G., Almeida, F., Carvalho, J. M., & Ferreira, B. Du P. G. (2023). *Seleção e formação de diretores: Mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras*. D³e. https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2305_selecao-formacao-diretores.pdf
- Simielli, L., Santos, A. F. dos, & Plank, D. (2021). *Desenvolvimento profissional de diretores escolares: Análise das experiências da África do Sul e do Canadá (Ontário)*. D³e. https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/06/RPE_2106_FormacaoDiretores.pdf
- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. <https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>

- Teixeira, G. M. A. (2013). *As “artes do fazer” no cotidiano de um novo diretor de uma escola pública de ensino básico* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/5625>
- Tintoré, M., Cunha, R. S., Cabral, I., & Alves, J. J. M. (2022). A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003-2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 536-573. <https://doi.org/10.1177/1741143220942527>
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Towards a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Weindling, D. (2000). *Stages of headship: A longitudinal study of the principalship* [Apresentação de trabalho]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the “hot seat”: New headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326-340. <https://doi.org/10.1108/09578230610674949>
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, (44), 12-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Flessa, J. (2014). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244075>
- Weinstein, J., & Simielli, L. (Orgs.). (2022). *Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383601>

Nota sobre autoria

Lara Simielli – conceitualização; análise de dados; aquisição de financiamento; administração do projeto; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

José Weinstein – conceitualização; análise e validação de dados; metodologia; redação: revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Dado que seria possível identificar os diretores escolares respondentes com base nos estudos de caso e nas respostas individuais ao questionário, optamos pela não disponibilização dos dados em concordância com a política de integridade em pesquisa do Escritório Central de Integridade em Pesquisa (Ecic) da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Editor responsável

 Rodnei Pereira

Como citar este artigo

Simielli, L., & Weinstein, J. (2025). Desafios e aprendizados de novos diretores: Estudo de caso em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11747. <https://doi.org/10.1590/1980531411747>