

**LA FORMACIÓN DEL GESTOR ESCOLAR PRINCIPIANTE: HISTORIA,
LEGISLACIÓN Y DIRECTRICES INSTITUCIONALES EN UNA RED
CONFESIONAL PRIVADA**

**A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR INICIANTE: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E
DIRETRIZES INSTITUCIONAIS EM UMA REDE CONFSSIONAL PRIVADA**

**THE TRAINING OF THE BEGINNING SCHOOL MANAGER: HISTORY,
LEGISLATION AND INSTITUTIONAL GUIDELINES IN A PRIVATE CONFSSIONAL
NETWORK**



Paulo Gustavo Orling ALVES¹
e-mail: rp.orling@gmail.com



Rebeca Pizza Pancotte DARIUS²
e-mail: rebeca.darius@unasp.edu.br

Cómo citar este artículo:

Alves, P. G., & Darius, R. P. P. (2026). La formación del gestor escolar principiante: historia, legislación y directrices institucionales en una red confesional privada. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026057. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.20958>



| **Enviado:** 17/02/2026
| **Aprobado:** 02/03/2026
| **Modificaciones solicitadas:** 22/05/2026
| **Publicado:** 03/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Editor ejecutivo adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Centro Universitario Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – São Paulo (SP) – Brasil. Magíster en Educación por el Programa de Posgrado en Educación *Stricto Sensu* de la UNASP. Director General del Colegio Adventista de Blumenau-SC.

² Centro Universitario Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho – São Paulo (SP) – Brasil. Doctora en Educación Escolar por la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Profesora Permanente del Programa de Posgrado en Educación *Stricto Sensu* de la UNASP.

RESUMEN: El proceso de formación del gestor escolar principiante representa uno de los mayores desafíos de las instituciones de enseñanza, configurándose como un problema relevante en el contexto de la educación contemporánea, ante la democratización de la educación escolar intensificada con la LDB n. 9.394/1996 y la consecuente expansión de las unidades escolares. Este estudio tiene como objetivo investigar la formación continua del gestor escolar principiante, a la luz de la literatura, de la legislación educativa brasileña y de las directrices institucionales de la Educación Adventista, una red confesional privada. Se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter bibliográfico y documental, basada en el relevamiento y análisis de producciones académicas y documentos institucionales, tales como el Proyecto Político-Pedagógico, el Reglamento Escolar y la Guía de Funciones. Los resultados indican que existen lagunas en el proceso de formación del gestor escolar, conforme evidenciado en la literatura y percibido en la red estudiada, ya que los programas de formación existentes se muestran insuficientes en la preparación de este profesional. Como contribución, el estudio señala la necesidad de implementar políticas y programas de formación de gestores educativos, anclados en prácticas reales de la gestión escolar, ofreciendo subsidios para su perfeccionamiento.

PALABRAS CLAVE: Formación Continua. Gestión Escolar. Gestor Escolar Principiante. Educación Adventista.

RESUMO: O processo de formação do gestor escolar iniciante representa um dos maiores desafios das instituições de ensino, configurando-se como um problema relevante no contexto da educação contemporânea, diante da democratização da educação escolar intensificada com a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996 e a consequente expansão das unidades escolares. Este estudo tem como objetivo investigar a formação continuada do gestor escolar iniciante, à luz da literatura, da legislação educacional brasileira e das diretrizes institucionais da Educação Adventista, uma rede confessional privada. Ele caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental, com base no levantamento e análise de produções acadêmicas e documentos institucionais, tais como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e o Guia de Funções. Os resultados indicam que existem lacunas no processo de formação do gestor escolar, conforme evidenciado na literatura e percebido na rede estudada, uma vez que os programas de formação existentes se mostram insuficientes na preparação deste profissional. Como contribuição, o estudo aponta a necessidade de implementação de políticas e programas de formação de gestores educacionais, ancorados em práticas reais da gestão escolar, oferecendo subsídios para o seu aprimoramento.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Gestão Escolar. Gestor Escolar Iniciante. Educação Adventista.

ABSTRACT: The training process of the beginning school manager represents one of the biggest challenges for educational institutions, configuring itself as a relevant problem in the context of contemporary education, given the democratization of school education intensified by LDB No. 9,394/1996 and the consequent expansion of school units. This study aims to investigate the continuing training of the beginning school manager, considering the literature, Brazilian educational legislation, and the institutional guidelines of Adventist Education, a private confessional network. It is characterized as qualitative research of a bibliographic and documentary nature, based on the survey and analysis of academic productions and institutional documents, such as the Political-Pedagogical Project, the School Regulations, and the Functions Guide. The results indicate that there are gaps in the school manager training

process, as evidenced in the literature and perceived in the studied network, because existing training programs prove to be insufficient in preparing this professional. As a contribution, the study points out the need to implement policies and training programs for educational managers, anchored in real school management practices, offering support for its improvement.

KEYWORDS: *Continuing Training. School Management. Beginning School Manager. Adventist Education.*

INTRODUCCIÓN

Este estudio aborda el tema de la formación de gestores escolares principiantes, basándose en la literatura y en un análisis de las directrices educativas de la Educación Adventista, una red educativa privada mundial con presencia en el ámbito educativo brasileño desde hace más de un siglo, que atiende a aproximadamente 280 000 estudiantes distribuidos en más de 500 escuelas (Unión Sur-Brasileña de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, 2024). En el contexto educativo actual, marcado por la expansión de las redes escolares y la creciente complejidad de las exigencias educativas, el rol del gestor escolar adquiere una posición estratégica para garantizar la calidad de la educación.

Sin embargo, se observa la fragilidad de los procesos de formación dirigidos específicamente a gestores al inicio de su carrera, ya que con frecuencia asumen el cargo sin el apoyo formativo necesario para abordar las múltiples dimensiones de la gestión escolar. Debido al aumento de la matrícula en el sector de la educación privada en los últimos años y la consiguiente expansión de las unidades escolares, resulta oportuno analizar el proceso de formación de los gestores escolares, que, a su vez, está directamente relacionado con la calidad de la gestión y la enseñanza. Con este fin, se formuló el siguiente problema de investigación: ¿cómo se configura la formación continua de los gestores escolares noveles en el contexto de las directrices de una red privada confesional y qué oportunidades existen para mejorar este proceso de formación?

Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo analizar el proceso de formación de los gestores escolares durante sus primeros cuatro años en el cargo. La formación de los gestores escolares está regulada por ley en el artículo 64 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), que exige un título en Pedagogía o un programa de posgrado (Brasil, 1996). Si bien la misma ley estipula que los profesionales de la educación deben participar en la formación continua, se observa una brecha entre lo que se exige legalmente y la implementación de programas estructurados de formación continua que satisfagan las necesidades reales de los gestores principiantes.

En el ámbito de la producción académica, si bien existen estudios relevantes sobre la gestión escolar y la formación de gestores, las investigaciones centradas específicamente en el proceso de formación durante los primeros años de trabajo son aún limitadas, sobre todo en redes privadas confesionales, como la Educación Adventista. Estudios recientes, como el de Cunha et al. (2026), indican que el desempeño de los gestores en las escuelas confesionales requiere una articulación constante entre las dimensiones administrativa, pedagógica y

relacional, lo que hace aún más necesario el proceso de formación inicial y continua. Cabe destacar que, en el aspecto relacional, se espera que el gestor experimente e incorpore los valores institucionales, lo que lo convierte en un aspecto que debe estudiarse y analizarse constantemente.

Este estudio ofrece una breve reseña histórica para presentar la constitución del campo de la gestión escolar en Brasil, desde la época colonial hasta la actualidad. A continuación, describe el perfil del gestor escolar e identifica los principales retos existentes en los programas de formación continua en la educación pública brasileña, observados también en la red investigada. Esta organización busca brindar mayor coherencia al análisis, articulando fundamentos históricos, conceptuales y empíricos. Posteriormente, se retoma el tema de la formación continua para gestores escolares principiantes, con el fin de identificar oportunidades de mejora en el proceso de capacitación de este profesional.

ENFOQUE METODOLÓGICO

Este es un estudio de investigación cualitativo, bibliográfico y documental que utilizó una revisión de trabajos sobre gestión escolar y formación de gestores escolares, con un análisis de la legislación educativa brasileña y las directrices institucionales de la red estudiada. Se examinaron documentos como el Proyecto Político-Pedagógico, la Guía de Funciones y el Reglamento Escolar, con el fin de identificar elementos relacionados con la formación, el perfil y las responsabilidades del gestor escolar. El estudio es el resultado de una investigación de maestría concluida en el Programa de Posgrado en Educación (*stricto sensu*), titulado *Procesos de selección y formación del gestor escolar inicial*. Si bien la investigación implicó la recolección de datos empíricos de gestores escolares, este artículo presenta una sección enfocada en el análisis bibliográfico y documental.

La revisión bibliográfica en el área de gestión se basa principalmente en los estudios de Libâneo (2008), Paro (2003) y Lück (2000, 2013, 2015, 2022). La investigación documental se llevó a cabo utilizando las directrices educativas de la red investigada, seleccionadas en función de su relevancia normativa y filosófica para el rol del gestor, e incluye el Proyecto Político-Pedagógico, la Guía de Funciones, el Reglamento Escolar y el libro *Pedagogía Adventista* (Goicochea, 2024). El procedimiento metodológico adoptado consistió en un análisis documental descriptivo e interpretativo, que incluyó: a) lectura preliminar de los documentos; b) selección de información relevante para la elección y formación de gestores; y c)

identificación y articulación crítica de pasajes relacionados con el perfil, las competencias y las responsabilidades atribuidas a los gestores escolares, así como su alineación con la base filosófica de la red.

El objetivo de este estudio es investigar la formación continua de los gestores escolares noveles, según lo establecido en la literatura, la legislación y las directrices educativas de la Educación Adventista, con el fin de identificar oportunidades de mejora en su proceso de capacitación. Como contribución, el estudio busca brindar apoyo para el desarrollo de programas de capacitación más estructurados y contextualizados, contribuyendo así al fortalecimiento de la gestión escolar. Por lo tanto, su relevancia radica en la articulación entre la teoría, la legislación y la práctica institucional, lo que permite una comprensión más integral del fenómeno investigado.

La constitución del área de gestión escolar

La historia de los primeros estudios sobre gestión escolar en Brasil se remonta a la evolución del sistema educativo brasileño (Mattos, 1958). Durante el período colonial, la educación estuvo bajo el control de la Iglesia Católica, con énfasis en la religión y la moral, liderada por la Compañía de Jesús, cuyo sistema educativo se originó en la catequización de la población indígena (Mattos, 1958). Especialmente bajo la influencia de la Compañía de Jesús, se pueden observar prácticas incipientes de organización administrativa y pedagógica orientadas a apoyar las actividades educativas.

Como describe Leite (1937), estas prácticas incluían la sustitución de las estructuras escolares precarias por edificios permanentes, la adaptación del currículo a las condiciones locales, la introducción de títulos académicos y la fundación de las primeras bibliotecas en Brasil. Aunque estaban vinculadas al proyecto catequético, estas prácticas no pueden entenderse como gestión escolar en el sentido actual, estos arreglos organizativos y administrativos propios de su período histórico pueden reinterpretarse como antecedentes históricos de la institucionalización de la administración educativa en Brasil. Cabe destacar que, con el tiempo, estas acciones evolucionaron hacia un modelo más formal.

Con la difusión de las ideas del movimiento filosófico de la Ilustración, que predominó en Europa desde finales del siglo XVII hasta mediados del siglo XVIII, se produjo una transformación gradual en la percepción de la educación, que pasó a ser vista como un medio crucial para impulsar el progreso social y económico (Andreotti et al., 2012).

Según Carvalho (2007), tras la expulsión de los jesuitas, motivada por cuestiones políticas, el Estado creó las Aulas Regias, donde se impartían latín, griego, filosofía, geografía, gramática, retórica y matemáticas. Sin embargo, los problemas relacionados con los costos y la dimisión de profesores por los bajos salarios provocaron que la educación en la Colonia se desarrollara mayoritariamente en el ámbito privado, en las llamadas "escuelas familiares", para suplir las carencias de la educación pública y semipública y garantizar que los hijos de la élite pudieran acceder a continuar sus estudios en Europa (Villalta, 1997).

Durante el Imperio Brasileño, hubo varios movimientos educativos, pero solo al final de este período y al comienzo de la República que surgió una política educativa gubernamental más evidente, influenciada por el creciente poder del Estado. Según Ribeiro (1975), con el nacimiento de la República, impulsada por la influencia del positivismo, prevaleció la idea de libertad y laicismo en la educación, en oposición explícita a los ideales católicos. Complementando esta visión, Severino (1986) afirma que, desde la República en adelante, se desarrolló una ideología liberal secular en la educación brasileña, arraigada en la Ilustración y las teorías positivistas. Según Ribeiro et al. (2020), en los primeros años de la República hasta la década de 1980, Brasil experimentó sucesivas reformas educativas (como las reformas de Epitácio Pessoa, Rivadavia, Francisco Campos, Capanema, además de las Leyes de Directrices y Bases de 1961 y 1971), que tenían como objetivo centralizar, modernizar y regular el sistema educativo.

Con el surgimiento del proceso de industrialización en Brasil, la demanda social de escolarización aumentó significativamente, ya que las élites intelectuales comenzaron a desear una reforma educativa que ampliara el sistema educativo existente. Esta nueva situación generó una necesidad de instrucción sin precedentes, y esta aspiración se hizo evidente tanto en el discurso como en las acciones del Estado. Posteriormente, a finales del siglo XIX y principios del XX, surgieron en Brasil estudios más profundos sobre la gestión escolar, impulsados por educadores brasileños que abogaban por una gestión escolar basada en principios científicos, democráticos y participativos, con un fuerte énfasis en la descentralización, la colaboración y la evaluación del desempeño (Nascimento, 2009).

La fundación de la Asociación Brasileña de Educación (ABE) en 1924, el Ministerio de Educación en 1930 y la publicación del Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva en 1932 representaron movimientos que impulsaron la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación en 1961. En la administración educativa, el enfoque tecnoburocrático se hizo evidente en la combinación de pedagogía y pragmatismo, lo que aportó al ámbito de la

gestión los efectos de las doctrinas norteamericanas de William James y John Dewey, donde se recurría a la pedagogía para ofrecer soluciones prácticas. De esta manera, el pragmatismo pedagógico y la fuerza de la tradición del derecho administrativo romano coexistieron en Brasil (Sander, 2007).

Pasada la primera mitad del siglo XX, la educación brasileña adoptó la pedagogía tecnicista, inspirada en la idea de neutralidad científica y los principios de racionalidad, eficiencia y productividad. Esta pedagogía buscaba reorganizar el proceso educativo de manera objetiva, similar a la producción fabril, donde el trabajo se estandariza y divide en etapas. La pedagogía tecnicista intenta aplicar esta lógica a la educación, planificándola racionalmente para reducir la interferencia subjetiva y aumentar la eficiencia (Saviani, 2008).

En este contexto, el director escolar, cuya formación se basa en los principios de la teoría de la administración general, ejerce un control significativo sobre el proceso educativo, determinando cómo docentes y estudiantes llevan a cabo sus actividades para garantizar la eficiencia y la productividad (Andreotti et al., 2012). Además, con la promulgación de la Constitución Federal Brasileña de 1988 (Brasil, 1988), resultado del movimiento de redemocratización de Brasil, el ideal de la administración democrática puso en primer plano el debate sobre el perfil del director escolar y la necesidad de su formación continua. En este contexto, la idea de un director escolar, en contraste con el perfil técnico-científico de la administración, comenzó a emerger gradualmente.

LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DE GESTORES ESCOLARES

Se entiende que el equipo gestor es responsable de coordinar el trabajo en los diferentes segmentos que conforman la escuela, y el director, como parte de este equipo, tiene la función fundamental de articular y mediar prácticas orientadas a una educación de calidad. En este trabajo, la expresión “gestor escolar” se utiliza como sinónimo de director, cuya formación continua ha sido objeto de creciente interés en la investigación.

Libâneo (2008) destaca el rol del director escolar como responsable del funcionamiento administrativo y pedagógico integral de la escuela, lo que exige conocimientos tanto administrativos como pedagógicos. Este perfil incluye habilidades de liderazgo para coordinar el trabajo en equipo, unificando las aspiraciones, los deseos y las expectativas de la comunidad escolar en torno a un proyecto común. Paro (2019), entendiendo que no existe separación entre los aspectos administrativos y pedagógicos en la escuela, subraya que la administración

contribuye a la racionalidad en el ámbito pedagógico, y la relación pedagógica enriquece y da vida a la administrativa; son inseparables.

Con la promulgación de la Constitución de 1988, las investigaciones relacionadas con la administración educativa comenzaron a destacar el movimiento hacia la democratización de la gestión escolar (Oliveira & Vasques-Menezes, 2018). La legislación estatal y municipal en todo el país, junto con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9.394/1996) y la Constitución de 1988, constituyen las bases originales de la noción de democracia en la gestión escolar (Amaro et al., 2024). Si bien sectores de la sociedad civil abogaron por la extensión del principio de gestión democrática tanto a la educación pública como a la privada, esta propuesta fue rechazada por las acciones de representantes de instituciones educativas privadas (Minto, 2006). En consecuencia, la Constitución de 1988 y la Ley 9.394/96 restringieron el carácter obligatorio de la gestión democrática a la educación pública (Arelaro et al., 2016).

Aunque no sea obligatorio, Honorato (2018) sostiene que la gestión escolar deseable es aquella que promueve la construcción social en la formación integral del ser humano, un ciudadano autónomo y ético. Corroborando esta idea, Lück (2015, 2022) argumenta que, independientemente de la categoría administrativa a la que pertenezca, debido a la complejidad de las entidades, incluidas las escuelas, resulta inviable que se rijan por el enfoque de la gestión científica, similar al funcionamiento de una máquina controlada desde fuera. Por lo tanto, es vital que se eliminen los controles gerenciales, ya que tales modelos se basan en la explotación y la dominación, mientras que la educación debe promover la colaboración recíproca y la formación humano-histórica (Paro, 2019).

A esta necesidad se suma el considerable aumento del número de estudiantes, lo que conlleva la creación de nuevas unidades escolares, una tendencia observada en la educación privada brasileña (Ferreira, 2016). En este contexto, surge el reto de una preparación profesional adecuada para los gestores, agravado por la tendencia de las entidades sostenedoras a simplificar este proceso debido a la escasez de mano de obra especializada. Esto suele resultar en una alta rotación de gestores, lo que debilita el liderazgo (Menslin, 2012). Asimismo, existe una creciente demanda de una mayor conexión con las familias, ya que muchas responsabilidades que antes se les atribuían se han transferido a la escuela, un fenómeno que Nóvoa (1991) denominó la “escuela desbordada” hace más de tres décadas.

Por lo tanto, los gestores escolares enfrentan cambios constantes en cuanto a procesos y tecnología, así como en la enseñanza y las relaciones interpersonales con las nuevas

generaciones, lo que justifica la existencia de iniciativas y programas de capacitación continua y desarrollo especializado para atender estas demandas (Santos, 2002). Es importante destacar que dichas iniciativas deben originarse tanto en el gestor como en la red u entidad sostenedora a la que está vinculado. La Ley brasileña n.º 9.394/96 (LDB) estipula que las unidades escolares, bajo el liderazgo del gestor escolar, son responsables tanto de la ejecución de la propuesta pedagógica como de la administración financiera, la extensión comunitaria, entre otras cosas (Brasil, 1996).

En cuanto al punto de partida para que un candidato alcance el puesto de director escolar en la red estudiada, se observan dos trayectorias distintas: ascender mediante funciones de supervisión o mediante la docencia (Menslin, 2015). Independientemente de la trayectoria elegida, es evidente que la formación inicial de los directores suele ser insuficiente para las exigencias de la gestión escolar. Los programas de grado en pedagogía, en particular, suelen ofrecer un enfoque limitado a las competencias administrativas necesarias (Brooke & Rezende, 2020). Para quienes no siguen la vía de la pedagogía, sino que combinan un grado con una especialización en educación, la brecha de competencias puede ser aún más pronunciada.

Otro aspecto a considerar es la necesidad de que la formación de los gestores escolares sea continua, más allá de los estudios de pregrado, debido a las constantes exigencias de una sociedad en proceso de democratización y transformación (Lück, 2000). Si bien es cierto que integrar el contenido de los componentes curriculares en la formación inicial con situaciones prácticas es importante, ya que impulsa a los futuros profesionales a buscar soluciones (Libânio, 2008), se entiende que desempeñar el rol, ya sea docente o gestor, implica un nivel diferente de apropiación y compromiso con la realidad.

Según Lück (2013), la gestión escolar requiere una amplia gama de habilidades específicas, lo que supone un reto considerable. Para Santos (2002), la formación impartida a nivel de pregrado es insuficiente, ya que la base teórica no se ajusta a las exigencias reales y carece de un enfoque práctico y concreto. Si bien la observación de Santos (2002) data de hace más de veinte años, sigue siendo relevante, puesto que el desarrollo del conocimiento y la introducción de nuevas metodologías, entre otros aspectos, requieren una formación continua.

Las iniciativas gubernamentales a gran escala, como el Programa de Capacitación en Aprendizaje a Distancia para Directores Escolares (PROGESTÃO) (Vidal & Vieira, 2014) y el Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNAB) (Brasil, 2006), han intentado llenar este vacío, pero se han enfrentado a altas tasas de deserción debido a la

estandarización del contenido y la desconexión con la realidad y el tiempo del director (Sotani, 2018).

Estas reflexiones tienen lugar dentro de la propia escuela, como espacio de formación continua, que debe esforzarse por abordar problemas "no genéricos" y analizar situaciones problemáticas reales para promover la innovación institucional (Imbernón, 2010). Corroborando esta perspectiva, Perrenoud (2001) apoya la idea de que las competencias esperadas en la formación van mucho más allá del conocimiento y el cumplimiento de leyes y políticas aisladas. La cualificación continua debe centrarse en los retos que se viven en el contexto escolar, permitiendo que el gestor sea el sujeto de su propia formación, rompiendo con enfoques lineales o simplistas en favor de un pensamiento complejo que revele los problemas ocultos de la vida educativa cotidiana.

Por lo tanto, los programas de formación continua deben ofrecer recursos para subsanar esta deficiencia. Además de complementar el contenido, es igualmente importante el cambio de mentalidad que la formación basada en la resolución de problemas educativos puede generar, ya que crea alternativas para transformar el contexto y la práctica educativa, lo que conduce a la innovación institucional (Imbernón, 2010).

Por lo tanto, es necesario implementar un currículo que enfatice la formación general y continua, con el objetivo de preparar a los gestores para una sociedad marcada por la tecnicidad, la científicidad y la informatización, así como para una ciudadanía crítica y participativa, además de fomentar el desarrollo de una postura ética (Libâneo, 2008). La formación continua eficaz resulta vital para lograr una gestión participativa que promueva una enseñanza de calidad. Todos los programas de formación para gestores de nivel inicial deben fomentar la autonomía, la mentoría y el liderazgo, en una praxis basada en la formación continua que combine conocimientos teóricos y prácticos (Chabalala & Naidoo, 2021; Kusainov et al., 2021).

Según la Ley brasileña n.º 9.394/96 (LDB), artículo 67, párrafo único, "la experiencia docente es un requisito previo para el ejercicio profesional de cualquier otra función de magisterio, de acuerdo con las normas de cada sistema educativo" (Brasil, 1996). En consecuencia, la formación docente continua puede servir como un medio adecuado de preparación para los gestores escolares, integrando componentes pedagógicos, técnicos y administrativos. Sin embargo, Gatti (2008) advierte que cuando la formación continua se desarrolla de manera compensatoria para subsanar la formación inicial, la atención se centra exclusivamente en las acciones correctivas, sin priorizar los avances y las mejoras en el área. Ulloffo et al. (2022) y Chabalala y Naidoo (2021) agregan que este proceso debe ser continuo

a lo largo de la carrera del gestor, con especial atención en los primeros años de su labor como gestor escolar.

Por lo tanto, la literatura señala las dificultades que presentan los programas de formación existentes, tanto los ofrecidos en los cursos de Pedagogía de pregrado para la formación inicial como los programas de formación continua del gobierno. Esto se debe, en parte, a que el curso de Pedagogía generalmente ofrece solo una asignatura de gestión escolar como base para los futuros gestores, con una carga de trabajo que varía entre 45 y 72 horas. Por esta razón, muchos gestores se enfrentan a desafíos que no logran superar (Melo et al., 2020).

DIRECTRICES EDUCATIVAS DE LA RED INVESTIGADA

Para presentar la visión institucional de la Educación Adventista respecto al proceso de selección y formación de gestores escolares principiantes, se analizaron sus directrices educativas. Estas directrices reflejan la visión general de la red en Brasil, la cual define explícitamente el perfil, las responsabilidades y los valores que guían las acciones de los gestores dentro de la red educativa en cuestión.

El Proyecto Político Pedagógico (PPP) es el resultado de un proceso continuo de investigación, reflexión y debate promovido por comités convocados por la entidad sostenedora de la red. Estos comités están integrados por educadores, gestores y especialistas que, en conjunto, buscan alinear las prácticas pedagógicas con las necesidades del alumnado y la misión de la institución. La base filosófica del PPP se fundamenta principalmente en White (2025a, 2025b, 2025c, 2025d), uno de los pioneros de la red docente estudiada, quien influyó directamente en la formación del proyecto pedagógico de la red. Sin embargo, el PPP también se inspira en otras influencias y enfoques pedagógicos que complementan la propuesta educativa.

White (2025c), cuyos escritos datan del siglo XIX, aboga por un enfoque integral de la educación, que considere no solo el desarrollo intelectual, sino también el desarrollo emocional, físico, espiritual y social de los individuos. Para ella, la educación es una herramienta transformadora, capaz de moldear el carácter y preparar a los estudiantes para una vida plena, centrada en los principios cristianos y el bienestar colectivo (White, 2024a). Sus obras destacan por su énfasis en valores como el respeto a los demás, la búsqueda del conocimiento con propósito y la importancia de la ética en el contexto educativo.

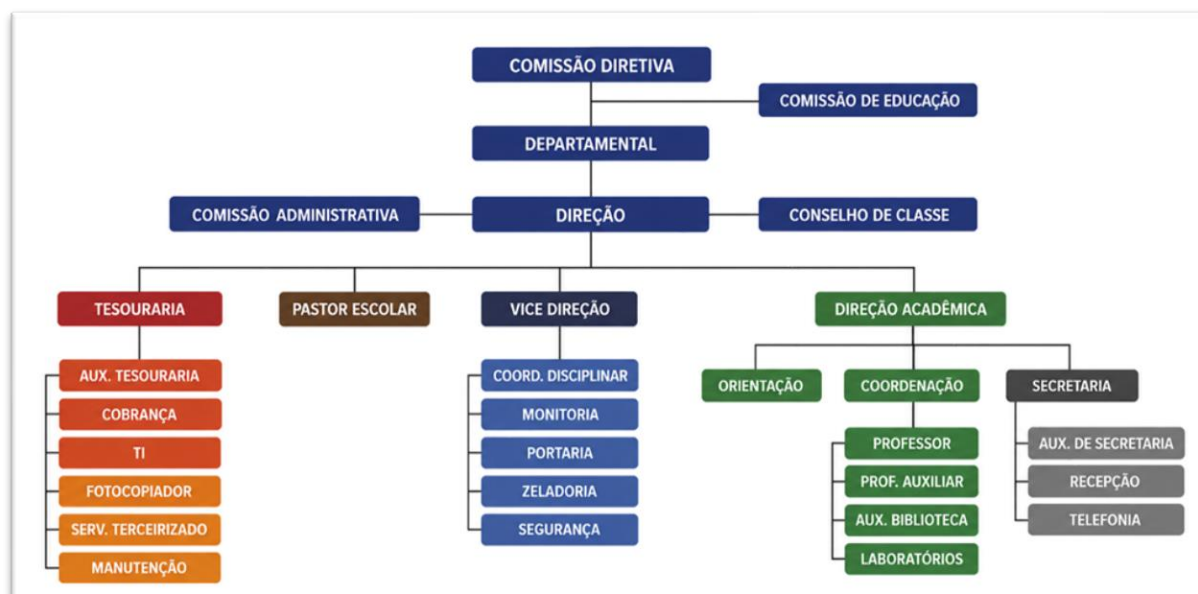
Entre los títulos más influyentes de White que guían el Proyecto Político-Pedagógico de la Educación Adventista se encuentran: *Educación*, que describe el propósito y los principios de la educación cristiana (White, 2025c); *Consejos para padres, maestros y alumnos* (White, 2025a), que ofrece orientación práctica para educadores y padres sobre cómo crear un entorno propicio para el desarrollo de los estudiantes; *Fundamentos de la educación cristiana* (White, 2025d), que establece la base para una educación centrada en los valores cristianos; *Consejos sobre educación* (White, 2025b), que proporciona directrices específicas para las prácticas pedagógicas; y *Mente, carácter y personalidad*, dos volúmenes que exploran la formación integral del ser humano, abordando el desarrollo mental, emocional y espiritual (White, 2024a, 2024b).

Estos textos, entre otras publicaciones, proponen una educación que trasciende el aprendizaje escolar, buscando formar ciudadanos íntegros y responsables, preparados para contribuir positivamente a la sociedad. Si bien el PPP (Proyecto Político-Pedagógico) no especifica cómo se accede al cargo de director, sí define claramente el perfil esperado de la persona que ostenta el puesto más importante en la unidad escolar y el tipo de relaciones que debe desarrollar en el entorno laboral.

En lo que respecta al rol del director o gestor escolar, este se presenta en la Guía de Funciones de la red en estudio como subordinado a la Comisión Administrativa, la cual, a su vez, está vinculada a la Comisión Directiva. Estos dos órganos colegiados conforman la estructura superior de toma de decisiones, lo que implica que el director rinde cuentas a estas comisiones en materia de decisiones institucionales y operativas (Unión Sur-Brasileña de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, 2021). Como se muestra en la Figura 1, se define la estructura administrativa de la red, indicando a quién debe acudir el director escolar para decisiones que excedan su autoridad (superiores) y a quién debe dirigir (subordinados).

Figura 1.

Organigrama de funciones en la educación adventista



Nota. Unión Sur-Brasileña de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (2021).

Otro documento relacionado es el Reglamento Escolar de la red educativa en cuestión (Unión Sur-Brasileña de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, 2024). Según este, el cargo de director escolar es designado por la Comisión de Educación de la entidad sostenedora. El director es responsable de diversas actividades relacionadas con la administración de la institución educativa, tales como la planificación de acciones y estrategias, la coordinación de las actividades docentes y la gestión financiera, además de ejecutar las directrices establecidas por la escuela. Asimismo, supervisa los procesos pedagógicos y administrativos, asegurando el cumplimiento de los objetivos de la institución. Estas responsabilidades se detallan en el Reglamento Escolar y se distribuyen por competencias específicas.

Más allá de los estándares técnicos que definen el rol del director escolar dentro de la red, su normativa interna presenta valores personales que considera indispensables y que utiliza en su selección. Estos valores están vinculados a principios espirituales y pedagógicos. La red valora a los profesionales que poseen una espiritualidad desarrollada que se refleja en sus actitudes, trascendiendo el mero conocimiento teórico. Este concepto resuena con la visión de la sabiduría de Immanuel Kant (2024), que, según él, consiste más en actuar y decidir correctamente que en acumular conocimiento teórico. Para el director, esto implica incorporar valores espirituales a su práctica diaria, convirtiéndose en un ejemplo vivo para la comunidad escolar. Debe demostrar humildad ante el conocimiento, una actitud de aprendizaje continuo (White, 2025c).

El reconocimiento de que, como seres humanos, tenemos limitaciones y que el conocimiento es incompleto se considera un signo de madurez intelectual, lo que implica que el gestor debe estar dispuesto a aprender y desarrollarse continuamente. Al comprender que la mente es finita, el profesional necesita saber cómo gestionar sus limitaciones, buscando crecer y mejorar. Esto refleja un compromiso con el aprendizaje continuo, tanto personal como profesional. En la interacción con los estudiantes, la normativa propone que el docente debe ser capaz de transmitir conocimiento universal, abarcando no solo el contenido académico, sino también los valores culturales y morales que conforman el patrimonio de la humanidad. Esta transmisión de conocimiento debe realizarse con cuidado y respeto (White, 2025a).

En la realidad estudiada, el gestor escolar necesita comprender e interiorizar los principios del reglamento escolar, ya que es el principal responsable de asegurar que estos valores y prácticas se incorporen eficazmente a la vida diaria de la escuela. Su actitud hacia el conocimiento, demostrando humildad y reconociendo las limitaciones humanas, puede inspirar a los educadores y promover un ambiente de aprendizaje continuo y colaboración, tanto para el alumnado como para el personal docente. Asimismo, el gestor, como líder, debe cultivar una cultura organizacional donde se valore y fomente el crecimiento personal y profesional. En este sentido, va más allá de la necesidad de autoformación para posibilitar la formación continua de todo su equipo.

La normativa propone una perspectiva que trasciende el contenido académico y las reglas escolares, haciendo hincapié en el desarrollo integral del alumnado. El gestor debe garantizar que la escuela sea un espacio donde el aprendizaje académico se alinee con el desarrollo moral y cultural, promoviendo una educación completa (Unión Sur-Brasileña de la Iglesia Adventista del Séptimo Día, 2024). Este documento describe la formación para el gestor escolar principiante, presentando la identidad que debe preservar y los ideales filosóficos que debe demostrar en su práctica.

Otro material de referencia para los educadores de la red estudiada es el libro *Pedagogía Adventista* (Goicochea, 2024), que menciona que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la red deben reflejar los principios de la educación cristiana, dado que se trata de una red educativa confesional. Estos principios se basan en la Biblia, considerada el texto central, cuyo propósito es ofrecer una perspectiva pedagógica fundamentada en los valores y enseñanzas bíblicas. Desde esta perspectiva, el objetivo es el desarrollo integral del carácter de los estudiantes, con Jesucristo como modelo ideal de vida.

El libro también resalta la contribución de los escritos de Ellen G. White a la filosofía cristiana y a la visión de la educación, reforzando que el propósito de la educación cristiana va mucho más allá de la enseñanza académica. Su objetivo es la formación integral del estudiante, abarcando los aspectos físicos, mentales, espirituales y sociales. En esta concepción de la educación, se anima a los educadores a alinear sus actitudes y valores con los de Cristo, comprometiéndose con la misión de educar y salvar, convirtiéndose en ejemplos vivos para los estudiantes. Según Goicochea (2024), en el modelo pedagógico adventista, la escuela se entiende como un espacio para el desarrollo integral. El director desempeña un papel estratégico al establecer alianzas con las familias, trabajando hacia un objetivo común.

A partir de los documentos analizados, se observa una preocupación dentro de la red investigada por brindar orientación a los gestores escolares, entendiendo que estos materiales pueden ser útiles para todos, especialmente para quienes inician su carrera. Sin embargo, por importantes que sean, cumplen una función instructiva e informativa, sin constituir, en sí mismos, formación continua, principalmente porque la capacitación exige el estudio de particularidades, es decir, los fenómenos propios de la escuela y el intercambio entre pares (Imbernón, 2010). En la misma línea, Cunha et al. (2026) destacan que la formación continua, cuando se articula con espacios para la reflexión colectiva, es fundamental para el desarrollo de habilidades técnicas y de gestión interpersonal. Así, con respecto a un proceso de capacitación más estructurado, aún existe margen para la formulación de programas de capacitación que consideren etapas continuas a lo largo de los primeros años de la labor del gestor escolar, alineados con las demandas cotidianas de la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

La gestión escolar es un elemento fundamental del sistema educativo, ya que desempeña un papel crucial en la mejora de la calidad y la eficiencia de la educación. Sin embargo, la experiencia y la formación de los gestores escolares al inicio de su carrera profesional representan importantes desafíos. Esta investigación analizó la formación continua de los gestores noveles, tal como se describe históricamente en la literatura, la legislación general y las directrices educativas de una red específica de colegios privados, con el fin de identificar oportunidades de mejora en su proceso formativo. Se constató que la formación académica inicial a menudo no desarrolla adecuadamente las competencias necesarias. Por lo tanto, resulta

esencial implementar programas especializados que satisfagan las necesidades prácticas de los gestores.

Si bien existen, los programas de formación en educación pública, que también reflejan la realidad de la red estudiada, presentan debilidades, sobre todo por la falta de una acción estructurada que integre teoría y práctica en la gestión escolar. Este punto se ve reforzado por la literatura, que señala la necesidad de una mayor alineación entre teoría y práctica.

Para minimizar las brechas identificadas en la red investigada y en general, se proponen estrategias teóricas y prácticas que integran mentoría, comunidades de práctica, grupos de estudio, resolución de problemas entre pares y la creación de un programa de capacitación alineado con las experiencias reales de los gestores escolares, especialmente en un contexto de cambio constante. En este sentido, dicho programa debería surgir de la reflexión conjunta de investigadores y gestores experimentados, asegurando la convergencia entre el conocimiento científico y la aplicación práctica en la gestión escolar.

Este estudio aporta información valiosa para la comprensión de los fenómenos investigados, a pesar de algunas limitaciones metodológicas. Al tratarse de un análisis bibliográfico y documental, la investigación se limita a la dimensión prescriptiva e institucional de la normativa, sin contemplar, por el momento, una comparación con datos empíricos que revelarían las experiencias prácticas cotidianas de los gestores noveles. Estas limitaciones pueden considerarse una oportunidad para profundizar en la investigación. Nuevas publicaciones de los datos ya recopilados y nuevos estudios podrían enriquecer los resultados y subsanar las deficiencias detectadas.

REFERENCIAS

- Amaro, R. A., Schunk, L., & D'Angelo, M. J. (2024). Concepções de gestão escolar democrática: Estudo fenomenográfico com diretores de escolas públicas. *Educação em Revista*, 40, e41837. <https://doi.org/10.1590/0102-469841837>
- Andreotti, A. L., Lombardi, J. C., & Minto, L. W. (Orgs.). (2012). *História da administração escolar no Brasil: Do diretor ao gestor* (2ª ed.). Alínea.
- Arelaro, L. R. G., Jacomini, M. A., & Carneiro, S. R. G. (2016). Limitações da participação e gestão "democrática" na rede estadual paulista. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1143–1158. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167343>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2006). *Diretrizes nacionais do curso de pós-graduação em gestão escolar: Programa Nacional Escola de Gestores da Educação*. Secretaria de Educação Básica.
- Brooke, N., & Rezende, W. S. (2020). *Os dilemas da gestão escolar*. Fino Traço.
- Carvalho, J. M. (2007). *A construção da ordem: A elite política imperial. Teatro de sombras: A política imperial*. Civilização Brasileira.
- Chabalala, G., & Naidoo, P. (2021). Teachers' and middle managers' experiences of principals' instructional leadership towards improving curriculum delivery in schools. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1), a910. <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.910>
- Cunha, S. S., Sales, G. G. P., Castro, R. M., & Darius, R. P. P. (2026). Percepções dos gestores de uma rede de escolas confessionais sobre as atribuições de sua função profissional. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026035. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.21066>
- Ferreira, P. V. (2016). Panorama histórico: Desenvolvimento da educação básica privada no Brasil. *Cadernos de Educação*, 15(31), 23–32.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 57–61. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>
- Goicochea, T. (Org.). (2024). *Pedagogia adventista: Fundamentos e práticas*. Casa Publicadora Brasileira.
- Honorato, H. G. (2018). A gestão escolar e a liderança do diretor: Desafios e oportunidades. *Revista Administração Educacional*, 9(2), 21–37. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2018.239949>

- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores* (J. S. Padilha, Trad.). Artmed.
- Kant, I. (2024). *Fundamentação da metafísica dos costumes* (I. A. Lohbauer, Trad.). Martin Claret.
- Kusainov, A. K., Yessenova, K. A., Kassymova, R. S., Moldassan, K. S., & Sembayeva, A. M. (2021). Comparative analysis of the process of training education managers in educational institutions. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(2), 186–207. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.2.3>
- Leite, S. (1937). *Páginas de história do Brasil*. Companhia Editora Nacional.
- Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Alternativa.
- Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, 17(72), 11–33. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2116>
- Lück, H. (2013). *A gestão participativa na escola* (Vol. 3). Vozes.
- Lück, H. (2015). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática* (Vol. 1). Vozes.
- Lück, H. (2022). *Liderança em gestão escolar* (9ª ed.). Vozes.
- Mattos, L. A. (1958). *Primórdios da educação no Brasil: O período heróico (1549–1570)*. Aurora.
- Melo, L. L., Miranda, N. A., Barboza, I. G., & Sartori, T. L. (2020). Formação continuada de gestores escolares. *Conhecimento & Diversidade*, 12(28), 10–23.
- Menslin, D. (2012). *O que esperam de mim na gestão escolar*. MM.
- Menslin, D. (2015). *Educação adventista: Das escolas paroquiais a uma rede de ensino: Permanências e rupturas de um ideário educacional (1970–2010)* (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná).
- Minto, L. W. (2006). Administração escolar no contexto da Nova República (1984...). *HISTEDBR On-line, (Número especial)*, 140–165.
- Nascimento, M. I. M. (2009). *Fundamentos históricos da educação*. UEPG.
- Nóvoa, A. (1991). *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- Oliveira, I. C., & Vasques-Menezes, I. (2018). Revisão de literatura: O conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876–900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>
- Oliveira, R. P. (1993). A organização do trabalho como fundamento da administração escolar: Uma contribuição ao debate sobre a gestão democrática da escola. *Série Ideias*, (16), 114–124.

- Paro, V. H. (2003). *Eleição de diretores: A escola pública experimenta a democracia* (2ª ed.). Xamã.
- Paro, V. H. (2019). *Gestão democrática da escola pública* (4ª ed.). Cortez.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Asa.
- Ribeiro, D. (1975). *O processo civilizatório: Etapas da evolução sócio-cultural* (3ª ed.). Civilização Brasileira.
- Ribeiro, M. D., Siveres, L., & Brito, R. O. (2020). A formação de gestores escolares: A dimensão ética em questão. *Educação por Escrito*, 10(2), e36685. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.2.36685>
- Sander, B. (2007). *Administração da educação no Brasil: Genealogia do conhecimento*. Liber Livro.
- Santos, C. R. (2002). O diretor de escola: Análise crítica e reflexões sobre sua formação e atuação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 18(1), 67–78. <https://doi.org/10.21573/vol18n12002.25476>
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Autores Associados.
- Severino, A. J. (1986). *Educação, ideologia e contra-ideologia* (2ª ed.). EPU.
- Sotani, N. B. (2018). *Políticas públicas de formação de diretores de escolas públicas no Brasil: Uma análise do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense).
- Ulloffo, R. M., França, A. L., & Rinaldi, R. P. (2022). Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, 1–18. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5498>
- União Sul-Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia. (2021). *Guia de funções*. <https://www.adventistas.org/pt/>
- União Sul-Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo Dia. (2024). *Regimento escolar*. IASB.
- Vidal, E. M., & Vieira, S. L. (2014). Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia*, (19), 47–66. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n19.4984>
- Villalta, L. (1997). O que se fala e o que se lê: Língua, instrução e leitura. In L. Mello e Souza (Org.), *História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa* (pp. 129–147). Companhia das Letras.
- White, E. G. (2025a). *Conselhos a pais, professores e estudantes* (3ª ed.). Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (2025b). *Conselhos sobre educação* (3ª ed.). Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (2025c). *Educação* (10ª ed.). Casa Publicadora Brasileira.

- White, E. G. (2025d). *Fundamentos da educação cristã* (6ª ed.). Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (2024a). *Mente, caráter e personalidade* (Vol. 1, 5ª ed.). Casa Publicadora Brasileira.
- White, E. G. (2024b). *Mente, caráter e personalidade* (Vol. 2, 5ª ed.). Casa Publicadora Brasileira.

CRediT Author Statement

- ☐ **Agradecimientos:** Agradecemos a UNASP por su apoyo en la realización de la investigación y a la *Revista on line de Política e Gestão Educacional* por la difusión de nuestros resultados.
 - ☐ **Financiación:** No.
 - ☐ **Conflictos de interés:** No existen conflictos de interés.
 - ☐ **Aprobación ética:** La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación con el dictamen n.º 6.332.491, en cumplimiento de las directrices éticas establecidas para estudios con seres humanos, a fin de garantizar la integridad de los participantes. Sin embargo, esta publicación solo analizó datos bibliográficos.
 - ☐ **Disponibilidad de datos y materiales:** Los datos y materiales utilizados en este trabajo están bajo el control de los investigadores.
 - ☐ **Contribuciones de los autores:** Paulo Gustavo Orling Alves: conceptualización, metodología, investigación, redacción del borrador original, corrección de versiones hasta la versión final. Rebeca Pizza Pancotte Darius: supervisión, redacción, revisión y edición del texto hasta su versión final, validación.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisión, diagramación, normalización y traducción

