

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO RIO GRANDE DO SUL: O QUE O GUIA DE MATRIZES 2025 ESPERA DOS DIRETORES ESCOLARES

Mariluxa Pilla¹

Sandra Simone Höpner Pierozan²

Resumo

A Educação em Tempo Integral (ETI) tem se consolidado como uma política pública estratégica no cenário educacional brasileiro, especialmente na última década, demandando transformações significativas na organização pedagógica e na gestão escolar. Este artigo analisa como o Guia de Matrizes 2025, publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, orienta a implementação da ETI e quais expectativas dirige aos gestores escolares. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica documental, bem como realiza a análise de conteúdo aplicada ao documento normativo. Os resultados evidenciam que, embora o Guia apresente uma proposta orientada ao desenvolvimento escolar, a sua operacionalização é marcada por uma lógica de governança que padroniza tempos, cargas horárias e procedimentos, convocando o gestor escolar a assumir um papel predominantemente gerencial. À luz da concepção de administração escolar de Vitor Paro, identifica-se uma tensão entre o papel educativo da gestão - orientado à mediação pedagógica e à participação democrática - e as atribuições prescritas pela mantenedora, que aproximam o diretor do perfil de gerente responsável pela execução de diretrizes centralizadas. Conclui-se que a implementação da Educação em Tempo Integral exige uma gestão comprometida com o projeto político-pedagógico da escola e com a centralidade do trabalho educativo, superando a redução do gestor ao papel de executor de normas e recolocando o pedagógico no centro da ação administrativa.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Gestão Escolar; Governança educacional. Rio Grande do Sul

Parte inferior do formulário

1 Introdução

¹ Mariluxa Pilla, cursando do Curso de Especialização em Gestão Escolar: Direção Coordenação e Supervisão Escolar - 2025, orientado pela professora Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan, na disciplina de Metodologia Científica. E-mail: pmariluxa@gmail.com.

² Sandra Simone Höpner Pierozan, docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) com atuação no Programa Profissional de Pós-graduação em Educação (PPGPE) e no curso de Especialização em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Escolar., campus Erechim e no Programa de Pós-graduação em Educação, campus Chapecó. E-mail: sandra.pierozan@uffs.edu.br

A Educação em Tempo Integral (ETI) tem assumido um papel estratégico na política educacional brasileira, especialmente a partir das duas últimas décadas, sendo apresentada como uma possibilidade de ampliação do direito à educação, de enfrentamento das desigualdades sociais e de promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. Parte-se do pressuposto de que a ampliação da jornada escolar não se resume ao aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, exigindo mudanças estruturais na organização pedagógica, curricular e administrativa.

Nessa compreensão, a implementação da ETI nas escolas públicas tem ampliado as atribuições e as responsabilidades dos gestores escolares, que passam a lidar com demandas relacionadas à reorganização dos tempos e espaços educativos, à articulação curricular, à gestão de pessoas e à mediação entre as diretrizes das políticas públicas e as condições concretas de funcionamento das instituições.

No Rio Grande do Sul, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS) tem intensificado a expansão da jornada ampliada, acompanhada da publicação de documentos orientadores que buscam padronizar e normatizar a organização curricular e pedagógica das escolas da rede. Entre esses materiais, destaca-se o *Guia de Matrizes 2025*, que sistematiza diretrizes para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, incluindo orientações específicas para a implementação da Educação em Tempo Integral.

A divulgação desse Guia expressa uma lógica de gestão alinhada aos princípios da governança pública, caracterizada pela padronização de processos, definição de metas, monitoramento de resultados e centralização normativa. Nesse modelo, o gestor escolar é convocado a atuar como executor das diretrizes estabelecidas pela mantenedora, assumindo responsabilidades administrativas e operacionais que, muitas vezes, sobrepõem-se às dimensões pedagógicas do trabalho escolar. Essa perspectiva contrasta com concepções críticas de gestão escolar, como a de Vitor Henrique Paro (2015), para quem a administração da escola pública deve ser compreendida como mediação para fins educativos, e não como instrumento de controle ou racionalização burocrática. Paro (2015) defende que o diretor é, antes de tudo, um educador, e que a gestão escolar só cumpre a sua função quando orientada pela finalidade formativa da instituição.

Diante dessa tensão entre a lógica gerencial adotada pela SEDUC/RS e a concepção de gestão democrática e educativa defendida por Paro, torna-se relevante analisar o que a mantenedora espera dos gestores escolares na implementação da Educação em Tempo Integral. Este estudo tem foco na análise das orientações oficiais que estruturam a educação na rede estadual, buscando compreender como o *Guia de Matrizes 2025* induz um determinado papel

para a gestão escolar e quais atribuições são direcionadas aos diretores no processo de implementação da jornada ampliada.

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar as orientações da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul para a implementação da Educação em Tempo Integral, discutindo, à luz de Vitor Paro (2015), as expectativas e atribuições definidas para a atuação dos gestores escolares. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, com elementos de análise de conteúdo do *Guia de Matrizes 2025* e de referenciais teóricos que discutem gestão escolar, políticas públicas e educação integral.

Ao articular as diretrizes oficiais da SEDUC/RS com a crítica teórica de Paro, o estudo busca evidenciar as convergências e as contradições entre a proposta pedagógica da Educação em Tempo Integral e o modelo de gestão que orienta a sua implementação. Espera-se, com isso, contribuir para o debate sobre a gestão escolar no contexto das políticas de tempo integral, oferecendo subsídios para reflexões sobre o papel do diretor e sobre os desafios de conciliar a ampliação da jornada escolar com uma gestão comprometida com a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, realizou-se uma pesquisa documental, desenvolvida a partir da análise de materiais já publicados, com o propósito de identificar e interpretar diferentes posições e orientações presentes no documento oficial que regula a organização curricular da rede estadual. O texto presente estrutura-se em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a historicidade e os pressupostos da ETI no Brasil. Na segunda seção, discute-se a gestão escolar a partir de uma perspectiva democrática, tomando como eixo crítico a concepção de administração escolar defendida por Vitor Paro. Na terceira, analisa-se o *Guia de Matrizes 2025*, documento orientador da SEDUC/RS, destacando como a sua lógica de governança prescreve práticas, padroniza tempos e define expectativas sobre o papel dos diretores. Por fim, a quarta seção problematiza a tensão entre o papel educativo da escola e as atribuições gerenciais atribuídas ao gestor, evidenciando como a implementação da ETI exige um diretor-educador, enquanto a política tende a convocá-lo como gerente responsável pela execução de diretrizes centralizadas.

2. Educação em Tempo Integral (ETI) no contexto brasileiro

A educação em tempo integral tem ocupado um espaço cada vez mais relevante nas discussões sobre políticas públicas no Brasil, especialmente no que diz respeito à sua

capacidade de promover a justiça social por meio da efetivação dos princípios constitucionais da igualdade e da equidade.

O debate sobre a Educação em Tempo Integral (ETI) no Brasil não é recente, tendo suas raízes nas experiências pioneiras das escolas-classe e escolas-parque, idealizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, ainda na década de 1930. Essas experiências tinham como objetivo central a promoção da educação integral, entendida como a formação ampla do sujeito, articulando dimensões cognitivas, culturais, sociais e físicas. (Teixeira, 1959, p. 79).

Contudo, apesar de sua relevância histórica, essas iniciativas permaneceram restritas a contextos específicos, não se consolidando, à época, como uma política pública de alcance nacional. A consolidação da ETI como política pública ocorre de forma mais expressiva a partir dos anos 2000, impulsionada pela necessidade de enfrentamento das desigualdades sociais e pela busca de melhoria dos indicadores educacionais.

Nesse período, a ampliação da jornada escolar passa a ser associada à proteção social e ao fortalecimento das aprendizagens, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A criação do Programa Mais Educação, em 2007, representa um marco nesse processo, ao estruturar a jornada ampliada por meio de atividades complementares integradas ao currículo escolar, sinalizando a transição de experiências pontuais para uma política de Estado (Brasil, 2007, p. 3).

O arcabouço legal brasileiro reforça essa diretriz ao estabelecer a Educação em Tempo Integral como prioridade nacional. A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), eleva a ETI à condição de meta obrigatória para os sistemas de ensino. A Meta 6 do PNE prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014, p. 35). Tal meta não se limita à expansão quantitativa, mas exige a reorganização das estruturas escolares, dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas, reafirmando a ampliação da jornada como estratégia para a garantia dos direitos de aprendizagem.

Em um modelo de ETI, essa orientação torna-se ainda mais relevante, pois o tempo ampliado exige intencionalidade pedagógica, evitando que a jornada estendida se reduza à mera justaposição de aulas ou atividades desconectadas.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume papel fundamental na orientação da Educação em Tempo Integral, ao estabelecer diretrizes para a construção de um currículo integrado e significativo. A BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades que extrapolam o domínio de conteúdos disciplinares, propondo uma formação

interdimensional que articula aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais (Brasil, 2017, p. 14).

A complexidade da ETI reside, justamente, na superação da concepção de que tempo integral equivale apenas a mais horas na escola. A ampliação do tempo só se justifica quando acompanhada de mudanças substantivas na organização curricular, pedagógica e de gestão, afirmando que “a grande questão da escola de tempo integral é que a ampliação do tempo só se justifica se houver alteração significativa na concepção de currículo, de organização pedagógica e de gestão”, segundo Cavaliere (2007, p. 11). Assim, o desafio central não está no tempo em si, mas na qualidade e no sentido educativo atribuído a ele, exigindo um projeto pedagógico comprometido com a educação integral.

Nessa perspectiva, a Educação em Tempo Integral deve constituir-se como um espaço em que o currículo amplia-se e articula-se com o território, com a cultura local e com as necessidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Isso implica integrar a Base Nacional Comum com a Parte Diversificada, valorizar diferentes linguagens, saberes e experiências e assegurar o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual dos alunos (Cavaliere, 2007).

A introdução da educação em tempo integral no Rio Grande do Sul, assim como no Brasil, pode ser entendida como um processo histórico cheio de avanços e desafios. Ao estudar esse percurso, percebe-se que ele foi marcado por diferentes visões: algumas mais voltadas para a formação integral dos estudantes e outras com um caráter mais assistencialista, como aponta a pesquisadora Ana Maria Cavaliere.

Quando se volta o olhar para a origem dessa proposta, vê-se que ela remonta à década de 1950, com as ideias de Anísio Teixeira, que buscava romper com o modelo tradicional de ensino. No entanto, ao longo do tempo, essa ampliação da jornada escolar acabou sendo, muitas vezes, tratada como uma forma de compensar desigualdades sociais, atendendo principalmente estudantes em situação de vulnerabilidade, e não como um direito de todos.

Na década de 1980, essa discussão ganhou mais força com a criação dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), no Rio de Janeiro, que propunham uma escola com currículo integrado e permanência ampliada dos alunos. Mesmo sendo uma proposta inovadora, percebe-se que houve muitas dificuldades para sua implementação em larga escala. Em muitos casos, o que se consolidou foi apenas a ideia de manter o aluno mais tempo na escola, sem necessariamente transformar a proposta pedagógica.

Neste sentido, considera-se muito importante a reflexão de Cavaliere quando ela diferencia “educação integral” de “tempo integral”. Essa distinção reforça que não basta

ampliar a permanência do estudante na escola; é necessário garantir que esse tempo seja qualificado e orientado por uma concepção formativa ampla, com experiências que contribuam para o desenvolvimento em diferentes dimensões — cognitiva, social, emocional e cultural. Caso contrário, corre-se o risco de apenas repetir práticas tradicionais em um turno adicional.

No contexto do Rio Grande do Sul, nota-se que houve uma adesão a programas federais, como o Programa Mais Educação, e um movimento de construção de políticas próprias voltadas à educação integral. Essa afirmação sustenta-se no fato de que o estado participou ativamente das iniciativas federais de ampliação da jornada escolar entre 2007 e 2016, conforme registros do MEC e do FNDE, e, posteriormente, passou a desenvolver normativas próprias, como portarias específicas da SEDUC/RS e a criação do EFETI e do EMGTI, que consolidam uma política estadual de tempo integral³. Atualmente, a proposta tem buscado ampliar a carga horária para, pelo menos, sete horas diárias, articulando o currículo com atividades culturais, esportivas e de lazer. Essa ampliação está explicitada no *Guia de Matrizes 2025*, que estabelece 1500 horas anuais distribuídas em 45 períodos semanais, além de prever componentes integradores e práticas experimentais que ultrapassam a lógica do contraturno.

A consolidação da ideia de "escola de tempo integral" ganhou força com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, idealizados durante o governo de Leonel de Moura Brizola, que foi governador do estado em dois mandatos (1983–1987 e 1991–1994), propondo um currículo integrado. Cavaliere destaca que essa vertente, contudo, enfrentou dificuldades de implementação em larga escala, muitas vezes, sendo substituída por modelos de "aluno em tempo integral" (apenas contraturno). Essa distinção evidencia que, historicamente, a ampliação da jornada nem sempre esteve acompanhada de uma transformação pedagógica consistente, o que reforça a necessidade de compreender a ETI para além da permanência ampliada.

Arroyo (2012), aprofunda essa discussão ao deslocar o foco do tempo para os sujeitos e para as práticas pedagógicas, ressaltando que a ETI exige uma mudança cultural profunda na escola. Para o autor, “o tempo integral tem que ser o tempo que nos permita um reencontro com a história e com o direito de ter uma infância e juventude plenamente vividas. Isso exige outros sujeitos, outras pedagogias” (Arroyo, 2012, p. 10). A sua reflexão amplia o debate ao enfatizar

³ A adesão do Rio Grande do Sul ao Programa Mais Educação pode ser verificada nas portarias de adesão publicadas pelo MEC e nos registros de repasses do FNDE entre 2007 e 2016. A construção de políticas próprias de ETI pela SEDUC/RS está documentada em normativas como a Portaria SEDUC nº 824/2024, que regulamenta a organização curricular da rede, e no *Guia de Matrizes 2025*, que estabelece a carga horária anual de 1500 horas, a distribuição em 45 períodos semanais e a inclusão de Componentes Integradores e Práticas Experimentais, indicando a qualificação do tempo escolar.

que a Educação em Tempo Integral deve ser concebida como experiência formativa e não como simples uma estratégia administrativa, reconhecendo a diversidade, a singularidade e os direitos das crianças e dos jovens.

Desse modo, a ETI configura-se como uma proposta educativa complexa, que articula ampliação do tempo escolar, reorganização curricular e transformação das práticas pedagógicas. A sua efetivação demanda compromisso político, respaldo legal e, sobretudo, uma concepção de educação que coloque o desenvolvimento humano integral no centro do processo educativo, garantindo que o tempo adicional na escola seja, de fato, um tempo de formação plena e de exercício de direitos.

3. Diretrizes da SEDUC/RS para a ETI e suas implicações para a gestão escolar

A Educação em Tempo Integral tem se consolidado como uma política pública estratégica no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir da última década, sendo apresentada como uma possibilidade de ampliação do direito à educação e de enfrentamento das desigualdades sociais. No estado do Rio Grande do Sul, essa política vem sendo progressivamente ampliada na rede estadual de ensino, alcançando, em 2024, mais de 500 escolas com oferta de jornada ampliada, incluindo unidades que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Rio Grande do Sul, 2024). Nesse processo, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS) tem adotado instrumentos normativos e orientadores, como o Guia de Matrizes 2025, que padroniza a organização curricular e define expectativas claras sobre a atuação dos gestores escolares na implementação da ETI.

De acordo com Cavaliere (2010, p. 249), a ampliação da jornada escolar implica transformações significativas no cotidiano das escolas, exigindo novas formas de organização pedagógica, administrativa e relacional. Nesse contexto, a gestão escolar assume papel central, uma vez que cabe aos gestores articular as diretrizes das políticas públicas às condições concretas da escola, mediando demandas relacionadas à infraestrutura, ao quadro de profissionais, à organização dos tempos e espaços educativos e à implementação de propostas pedagógicas coerentes com os princípios da educação integral. Essa mediação torna-se ainda mais complexa quando as orientações da mantenedora são estruturadas sob a lógica da governança, como ocorre no RS, demandando por parte dos diretores uma atuação que concilie prescrições burocráticas com finalidades pedagógicas.

Embora a Educação em Tempo Integral seja apresentada como uma política de fortalecimento da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes, reportagens e análises especializadas apontam que a sua implementação tem sido marcada por desafios

recorrentes, como limitações de financiamento, insuficiência de infraestrutura adequada, carência de formação continuada para professores e dificuldades na reorganização curricular (Centro de Referências em Educação Integral, 2024). Tais desafios impactam diretamente o trabalho da gestão escolar, que passa a lidar com exigências ampliadas sem, necessariamente, dispor das condições institucionais adequadas. No caso do RS, o Guia de Matrizes 2025 explicita a necessidade de reorganização dos tempos escolares, da articulação entre componentes curriculares e da implementação de práticas integradoras, atribuindo ao gestor a responsabilidade de garantir a execução fiel dessas diretrizes.

Neste sentido, a gestão escolar torna-se elemento-chave para evitar a fragmentação das práticas educativas e para promover a articulação entre currículo, projetos pedagógicos e ações voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essa articulação, no entanto, depende de um gestor que compreenda a ETI como projeto pedagógico e não apenas como cumprimento de metas administrativas, perspectiva que dialoga diretamente com a crítica de Vitor Paro ao gerencialismo na educação.

Ao analisar o financiamento da Educação em Tempo Integral no Brasil, percebe-se que a falta de recursos acaba dificultando a continuidade dessa política e aumentando as responsabilidades das equipes gestoras. No dia a dia, essas equipes, frequentemente, precisam lidar com a escassez de materiais e de profissionais, além de dar conta das demandas administrativas e pedagógicas que surgem com a ampliação da jornada escolar. Essa realidade reforça a necessidade de analisar como os gestores escolares lidam com tais desafios no contexto das escolas estaduais. No Rio Grande do Sul, o Guia de Matrizes 2025 não apenas orienta a organização curricular, mas também estabelece parâmetros de funcionamento que recaem diretamente sobre o diretor, reforçando o seu papel como executor das diretrizes da mantenedora.

Dessa forma, a investigação da Educação em Tempo Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva da gestão escolar em escolas estaduais do Rio Grande do Sul, mostra-se socialmente relevante, pois possibilita compreender como os gestores organizam e conduzem o processo de implementação dessa política pública, quais as estratégias utilizam para enfrentar os desafios existentes e de que maneira articulam as dimensões pedagógica, administrativa e comunitária no cotidiano escolar. Ao dar visibilidade às experiências e às percepções dos gestores, a pesquisa contribui para o aprimoramento das políticas educacionais e para o fortalecimento de práticas de gestão comprometidas com uma educação integral de qualidade. No entanto, ao deslocar o foco para a análise documental, torna-se possível compreender não apenas o que os gestores fazem, mas, sobretudo, o que a

SEDUC/RS espera que eles façam, revelando tensões entre a proposta pedagógica da ETI e o modelo de gestão prescrito.

Durante boa parte do século XX, o Brasil viveu uma situação de descompasso entre a escola e a exigência de educação das camadas sociais, devido ao crescimento da população urbana determinado pelo rompimento do ciclo da supremacia oligárquico-rural e pelo avanço de novos padrões de relações produtivas e sociais, causado pela industrialização (Drews, 2002).

Gradativamente, a educação passou a ter maior importância social e o papel da escola foi se modificando com o passar dos anos, acompanhando os avanços e as necessidades da sociedade. Para determinar os fins e os meios da Educação Nacional, foi promulgada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024/61, para fixar as diretrizes da educação nacional e estabelecer os parâmetros, os princípios e os rumos que se deve imprimir à educação no país.

Com o passar do tempo, essa lei teve alterações, resultando na Lei 5540/68 e na Lei 5692/71. Apesar da garantia constitucional de direito à educação, “o ensino não atendeu às necessidades das classes desfavorecidas com relação à educação, principalmente quanto ao acesso, à permanência e à qualidade de ensino” (Drews, 2002, p. 77).

Sendo assim, apesar de ser garantido o acesso à escola, a permanência e a qualidade dela ainda são questionáveis. A busca incessante pelo conhecimento passou a ser mais que um diferencial na formação dos sujeitos. Estar em constante aprendizado passou a ser relevante para qualquer pessoa que queira inserir-se na sociedade com êxito, pois o mercado exige alto nível de intelectualidade e profissionalismo.

Assegurar o direito à educação escolar em igualdade de condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público e gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino tem sido um dos maiores desafios da educação na atualidade.

Tais medidas especiais de caráter temporário ou não, desencadeadas por intelectuais como Anísio Teixeira, que, de acordo com Coelho e Cavaliere (2000, p. 52), é considerado “um dos principais mentores do escolanovismo brasileiro e tinha um pensamento fixo: organizar o Sistema de Educação Nacional, mantendo o tempo ampliado nas escolas”, objetivando eliminar as desigualdades historicamente acumuladas, de forma a compensar as perdas provocadas pela discriminação e marginalização de determinados grupos sociais.

A escola, nesse contexto, deve atuar como uma das estruturas educativas responsáveis pela transformação de um indivíduo em cidadão, buscando ser capaz de visualizar e transformar a realidade. É fundamental recordar que o papel da escola é garantir o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais dos discentes pelo seu comprometimento na

dinamização do currículo. Compreender a função social da escola como formadora de sujeitos históricos, possibilitando a construção e a socialização do conhecimento, que se caracteriza enquanto processo em construção permanente, desenvolvendo, assim, sujeitos criativos, críticos e participativos (Freire, 1996). Neste aspecto, Paro (2015) traz a necessidade de uma reorganização da autoridade no interior da escola.

É nesse ponto que a crítica de Vitor Paro torna-se fundamental para este estudo. Para o autor, a administração escolar não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos burocráticos, pois “no fundo, no fundo, o administrativo está a serviço do pedagógico”. Assim, quando políticas públicas, como o Guia de Matrizes 2025, estruturam a gestão escolar sob a lógica da governança, há o risco de transformar o diretor em gerente, e não em educador. Essa tensão entre o papel prescrito e o papel formativo do gestor constitui um dos eixos centrais da análise proposta neste artigo.

3.1 Gestão Democrática e Mediação Pedagógica na Educação em Tempo Integral

Inicialmente, é preciso conceituar a Gestão Democrática e Participativa. Como afirma Libâneo (2004, p.103), a gestão é um "conjunto de ações intencionais, voltadas para o alcance de finalidades e resultados pedagógicos". Contudo, em uma escola que exige inovação e engajamento total, essa gestão não pode ser centralizada.

É fundamental que a escola funcione baseada no princípio da participação. Neste sentido, Lück (2013, p. 125) enfatiza que a participação é o "princípio que permite aos membros da comunidade escolar contribuir, tomar decisões, assumir responsabilidades e avaliar o processo educacional". Essa concepção dialoga diretamente com a Educação em Tempo Integral, que demanda articulação coletiva e corresponsabilidade na organização dos tempos, espaços e práticas educativas. Implementar a ETI de forma eficaz exige que a coordenação, a supervisão e a direção atuem ativamente na mobilização da comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários, para que todos sintam-se coautores do projeto de tempo integral.

A Educação em Tempo Integral exige uma articulação pedagógica consistente entre diferentes sujeitos da escola, especialmente entre a coordenação pedagógica e a equipe diretiva, de modo a assegurar coerência entre o currículo e as práticas cotidianas. Essa articulação não deve ser compreendida como exercício de liderança, categoria, com frequência associada a abordagens gerencialistas, mas como trabalho coletivo orientado pelos fins educativos da escola pública. Neste sentido, a crítica de Vitor Paro é fundamental: para o autor, a administração escolar não se realiza por meio de práticas de liderança, mas por meio da mediação pedagógica, que coloca o processo educativo no centro da ação administrativa. Assim, a organização do

trabalho escolar na ETI deve ser entendida como construção coletiva voltada à finalidade formativa da instituição, e não como aplicação de modelos de liderança distribuída ou educacional.

O êxito da Educação em Tempo Integral está diretamente vinculado à gestão de pessoas, entendida como eixo estratégico da gestão escolar. Em um modelo de ensino ampliado, no qual o tempo constitui um recurso pedagógico essencial, são as pessoas que conferem sentido a esse tempo. Conforme Paro (2016, p. 58), “a escola só cumpre sua função social quando reconhece os sujeitos que nela atuam como protagonistas do processo educativo”. Assim, a valorização dos profissionais, o investimento em formação continuada e a construção de vínculos colaborativos tornam-se condições indispensáveis para a consolidação da ETI - não como estratégia gerencial, mas como prática educativa.

A formação continuada, alinhada às especificidades da Educação em Tempo Integral, é fundamental para que os professores e demais profissionais compreendam e ressignifiquem as suas práticas pedagógicas. Essa formação, porém, precisa ser compreendida como processo pedagógico, e não como instrumento de capacitação gerencial. Para Paro (2016), a formação deve fortalecer a autonomia docente e a reflexão crítica, e não apenas preparar profissionais para cumprir metas ou protocolos.

Neste sentido, o gestor escolar, enquanto educador, deve promover condições para o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, assegurando que a ampliação do tempo escolar se traduza em ampliação das oportunidades formativas. Libâneo (2013, p. 117) destaca que uma gestão democrática pressupõe “relações de trabalho baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na participação consciente dos profissionais nos processos decisórios”. Esses princípios destacados por Libâneo, evidenciam a distância entre a gestão democrática e os modelos gerenciais, pois não se trata de liderança e eficiência, mas, de construção coletiva e participativa.

Em síntese, a transição para a Educação em Tempo Integral exige que a gestão escolar revista-se de práticas democráticas e de mediação pedagógica, e não de categorias gerenciais como liderança distribuída ou gestão de pessoas. Essa perspectiva permite compreender o diretor escolar como educador, em consonância com Paro (2015), e não como gerente responsável por operacionalizar diretrizes administrativas.

4. Análise do Guia de Matrizes 2025: o que a SEDUC espera dos diretores?

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, adequada à análise de documentos normativos e às interpretações que emergem deles, considerando que políticas

educacionais expressam concepções, intenções e orientações que precisam ser compreendidas em seu contexto.

Conforme Minayo (2014, p. 21), a pesquisa qualitativa possibilita aprofundar a compreensão da realidade social “a partir do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos”, bem como de suas condições de produção, portanto, neste estudo, interessam os documentos oficiais.

O estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica sustenta o referencial teórico, mobilizando autores que discutem Educação Integral, políticas públicas e gestão escolar, como Anísio Teixeira, Cavaliere, Libâneo e Vitor Paro, cuja concepção de administração escolar orienta a análise crítica deste trabalho.

A pesquisa documental concentra-se no *Guia de Matrizes 2025*, publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, por tratar-se de um importante instrumento normativo que orienta a implementação da Educação em Tempo Integral na rede estadual. Segundo Cellard (2008, p. 295), a pesquisa documental viabiliza compreender o contexto histórico, político e institucional no qual os documentos são produzidos, possibilitando identificar as suas intenções e implicações. Neste sentido, o Guia de Matrizes 2025 é analisado como expressão da lógica de governança adotada pela SEDUC/RS e como dispositivo que define expectativas sobre o papel dos gestores escolares.

A análise foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas à concepção de gestão escolar, às prescrições administrativas e pedagógicas e às atribuições atribuídas aos diretores. Em diálogo com o referencial teórico, especialmente com a crítica de Paro ao gerencialismo, a análise documental permitiu problematizar se o Guia convoca o gestor escolar a atuar como educador, mediador dos fins pedagógicos, ou como gerente, executor de diretrizes e metas administrativas.

A análise do *Guia de Matrizes 2025* permite compreender como a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul estrutura a implementação da Educação em Tempo Integral e, sobretudo, quais expectativas são dirigidas aos gestores escolares. Nesta seção, a análise é organizada em três eixos: o direcionamento burocrático da SEDUC/RS, a orientação pedagógica da ETI e o diálogo crítico com a concepção de administração escolar de Vitor Paro.

4.1 O direcionamento burocrático

O *Guia* é o documento oficial de orientação para a estruturação do ano letivo na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Ele detalha a organização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, abrangendo tanto o regime regular quanto o de tempo integral. O texto

estabelece as cargas horárias e as disciplinas obrigatórias em áreas como Linguagens, Matemática e Ciências, em conformidade com as diretrizes da BNCC. Além disso, a publicação contempla modalidades específicas, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Indígena e o Atendimento Especializado. Por fim, o guia apresenta planos de transição para o Ensino Médio que visam adequar o currículo gaúcho às recentes mudanças na legislação educacional brasileira.

O *Guia de Matrizes 2025* apresenta-se como um documento normativo de caráter altamente prescritivo, o que é esperado quando se trata de estruturar a organização e o funcionamento dos anos escolares. Assim, detalha cargas horárias, períodos semanais, códigos de componentes curriculares, orientações para vinculação no sistema digital e demais determinações vinculadas à Portaria SEDUC nº 824/2024. A função atribuída às Coordenadorias Regionais “zelar pelo cumprimento integral do Guia” reforça o caráter fiscalizador e verticalizado da política. Assim, a SEDUC/RS demonstra que as decisões são centralizadas, e aponta para a necessidade de cumprimento total, reduzindo a margem de autonomia das escolas.

A organização curricular é apresentada como um conjunto de determinações rígidas, que definem não apenas o que deve ser ensinado, mas também como deve ser organizado o tempo escolar. No Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), por exemplo, a matriz estabelece 45 períodos semanais distribuídos em nove períodos diários, com 1500 horas anuais. No Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), a mesma carga horária é acompanhada de uma estrutura ainda mais complexa, que inclui componentes obrigatórios específicos, trilhas de aprofundamento, eletivas e projetos integradores. Em ambos os casos, a escola é convocada a executar uma matriz previamente definida, sem espaço para adaptações locais ou para a construção coletiva de um projeto pedagógico contextualizado. Para facilitar a visualização das diferenças estruturais entre EFTI e EMTI, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 1 - Quadro comparativo EFETI x EMGTI

Dimensão	EFETI	EMGTI
Carga horária	1500h	1500h
Períodos semanais	45	45
Organização	FGB + Integradores + Práticas Experimentais	FGB + Componentes Obrigatórios + Itinerários Formativos
Componentes integradores	Mediação de Estudos, Iniciação Científica, Cultura Digital	Projeto de Vida, Mentoria, Estudos Orientados, Protagonismo Juvenil

Dimensão	EFETI	EMGTI
Exigência sobre o gestor	Organização de tempos e espaços; articulação pedagógica	Gestão de trilhas, eletivas, mentoria, projetos e práticas

Fonte: organizado pelas autoras (2026).

Essa lógica demonstra que, para a SEDUC/RS, a ETI é tratada como meta, não o sendo como projeto pedagógico. O gestor escolar aparece como responsável por garantir a execução fiel das diretrizes, organizar tempos e espaços, assegurar a oferta da carga horária prescrita, vincular corretamente os componentes no sistema e responder às instâncias superiores. Trata-se de um modelo de gestão que enfatiza o cumprimento de normas e a responsabilização administrativa, aproximando o diretor de um papel gerencial.

4.2 A orientação para a Educação Integral: EFETI e EMGTI

Embora o *Guia de Matrizes 2025* não apresente uma seção específica dedicada à concepção de Educação em Tempo Integral, a sua organização curricular evidencia uma proposta orientada ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essa concepção aparece de forma implícita na estrutura das matrizes, na distribuição dos componentes curriculares e na ênfase em práticas que articulam diferentes dimensões da formação humana.

No Ensino Fundamental, a matriz do EFETI articula Formação Geral Básica, Componentes Integradores e Práticas Experimentais. Os Componentes Integradores (Mediação de Estudos, Iniciação Científica e Cultura Digital) ampliam repertórios e promovem aprendizagens interdisciplinares, enquanto as Práticas Experimentais reforçam a ideia de aprendizagem ativa e investigação. Essa estrutura dialoga com concepções contemporâneas de formação integral, que valorizam múltiplas linguagens, experiências e modos de aprender.

No Ensino Médio, a proposta é ainda mais diversificada. O EMGTI incorpora componentes como Projeto de Vida, Mentoria, Estudos Orientados, Protagonismo Juvenil e Mundo do Trabalho, além dos Itinerários Formativos, que incluem trilhas de aprofundamento, eletivas e projetos integradores. Essa organização curricular busca promover autonomia, protagonismo e construção de trajetórias formativas personalizadas, alinhando-se às diretrizes da BNCC e às políticas nacionais de flexibilização do Ensino Médio.

Entretanto, a operacionalização dessa proposta depende de condições institucionais robustas e de uma gestão escolar capaz de articular múltiplos componentes, profissionais e espaços. A complexidade da matriz exige planejamento minucioso, organização de horários, distribuição de professores, adequação de infraestrutura e acompanhamento constante da

execução curricular. Assim, embora o Guia apresente uma matriz de organização, a responsabilidade por sua execução recai sobre o gestor, muitas vezes, em condições desproporcionais à realidade das escolas.

4.3 Diálogo crítico com Paro: o que a mantenedora espera dos diretores

A análise do Guia não identifica uma seção específica destinada às atribuições do gestor escolar, contudo, as expectativas da SEDUC/RS em relação aos diretores escolares, ou suas prescrições, aparecem de forma explícita e implícita ao longo do documento.

Cabe ao gestor garantir o cumprimento integral da Portaria SEDUC nº 824/2024, assegurar a oferta da carga horária prescrita, organizar horários conforme os períodos definidos, vincular corretamente os códigos dos componentes no sistema ISE, implementar os Componentes Integradores e as Práticas Experimentais, monitorar indicadores, articular a equipe docente para atender às exigências da ETI, monitorar a execução da matriz curricular e responder às Coordenadorias Regionais, que assumem função fiscalizadora. No Ensino Médio, soma-se a isso a responsabilidade por assegurar a execução dos Itinerários Formativos, o que envolve coordenação de trilhas, eletivas, projetos e práticas experimentais. Essas atribuições configuram um modelo de gestão que enfatiza a dimensão administrativa, reforçando uma lógica predominantemente operacional, executora e responsabilizada, típica da lógica de governança.

A leitura do *Guia de Matrizes 2025* à luz da obra *Diretor: educador ou gerente?* reforça a necessidade de compreender que a administração escolar, conforme Paro (2015), não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos técnicos voltados ao cumprimento de metas e à execução de tarefas burocráticas. A sua crítica dirige-se justamente à tendência de transformar o diretor em gestor-operador de políticas, deslocando-o de sua função primordial de educador. Paro argumenta que a escola pública só cumpre a sua finalidade social quando a gestão está orientada pelos fins pedagógicos e pela participação democrática, não o fazendo por lógicas de eficiência, controle e responsabilização. Neste sentido, analisar o Guia torna-se fundamental, pois ele demonstra um movimento mais amplo presente em diferentes redes de ensino: o enfraquecimento do princípio da gestão democrática, substituído por modelos de governança que priorizam padronização, monitoramento e cumprimento de protocolos. Ao prescrever, de forma minuciosa, tempos, cargas horárias, componentes curriculares e procedimentos administrativos, o documento revela uma concepção de gestão que se distancia da perspectiva

defendida por Paro (2015) e aproxima o diretor do papel de gerente, responsável por operacionalizar diretrizes centralizadas.

Assim, enquanto a proposta pedagógica da ETI exige um diretor capaz de promover diálogo, reflexão e construção coletiva - um diretor-educador - a lógica de governança da SEDUC/RS empurra o gestor para o papel de gerente, responsável por operacionalizar diretrizes e garantir resultados. Essa tensão entre o discurso pedagógico e a prática administrativa constitui o núcleo crítico desta análise e evidencia os desafios enfrentados pelos gestores na implementação da Educação em Tempo Integral na rede estadual.

5 Conclusão

O presente artigo teve como objetivo analisar como o Guia de Matrizes 2025 orienta a implementação da Educação em Tempo Integral na rede estadual do Rio Grande do Sul, e quais as expectativas que ele dirige aos gestores escolares, buscando compreender as implicações dessa orientação para o papel do diretor na escola pública. A partir da articulação entre o referencial teórico, os pressupostos metodológicos e a análise documental, foi possível refletir criticamente sobre a relação entre política educacional, gestão escolar e concepção de Educação em Tempo Integral.

Evidenciou-se que a Educação em Tempo Integral configura-se como uma política pública estratégica para a ampliação do direito à educação e para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, mas a sua efetivação exige transformações que extrapolam a ampliação do tempo escolar. O Guia de Matrizes 2025, embora não apresente uma seção específica de concepção da ETI, evidencia uma proposta pedagógica orientada ao desenvolvimento integral, que se expressa na organização curricular, nos componentes integradores e nas práticas experimentais. Contudo, essa proposta é tensionada por uma lógica de governança que padroniza tempos, cargas horárias e procedimentos, reduzindo a autonomia das escolas e deslocando o foco da gestão para o cumprimento de diretrizes centralizadas.

O estudo permitiu contextualizar a Educação em Tempo Integral no cenário brasileiro e gaúcho, destacando tanto os avanços da política quanto os desafios relacionados ao financiamento, à infraestrutura, à formação de profissionais e à reorganização curricular. As contribuições de autores como Cavaliere, Teixeira e Freire ressaltaram que a ampliação do tempo escolar, quando desprovida de intencionalidade pedagógica e de mudanças na gestão do trabalho escolar, tende a esvaziar o sentido formativo da ETI. Essa análise reforçou a centralidade da gestão escolar como mediação entre política e prática, especialmente em contextos de implementação de políticas complexas.

A discussão foi aprofundada ao fundamentar a gestão escolar na perspectiva democrática defendida por Vitor Paro, cuja obra *Diretor, educador ou gerente?* oferece uma chave interpretativa essencial para compreender os efeitos da governança sobre o trabalho do gestor. Paro alerta para o risco de transformar o diretor em gerente, reduzindo a sua ação a procedimentos técnicos e metas administrativas, em detrimento da mediação pedagógica e da participação democrática. Essa crítica mostrou-se especialmente pertinente diante do enfraquecimento do princípio da gestão democrática em algumas redes de ensino, substituído por modelos de responsabilização e controle.

A análise documental evidenciou que o *Guia de Matrizes 2025* convoca o gestor escolar a assumir um papel predominantemente gerencial, centrado na execução fiel da matriz curricular, na organização de tempos e espaços, no monitoramento de indicadores e no cumprimento de cargas horárias. Entretanto, a proposta pedagógica da ETI, que pressupõe interdisciplinaridade, protagonismo, investigação e formação integral, demanda um diretor-educador, capaz de articular o trabalho coletivo e colocar o setor administrativo a serviço do pedagógico. Essa contradição estrutural constitui um dos principais achados do estudo.

Por fim, reconhece-se que os resultados desta pesquisa não pretendem ser generalizados, mas oferecem contribuições relevantes para o debate sobre gestão escolar e Educação em Tempo Integral, especialmente no contexto da rede estadual do Rio Grande do Sul. Ao analisar o documento orientador e evidenciar as suas implicações para o trabalho dos gestores, o estudo reafirma que a efetivação da Educação em Tempo Integral depende, fundamentalmente, de uma gestão comprometida com o projeto político-pedagógico da escola e com a promoção de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Mais do que cumprir diretrizes, a gestão escolar precisa reafirmar a sua natureza educativa, resistindo à redução do diretor ao papel de gerente e recolocando o pedagógico no centro da ação administrativa.

Referências

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral: desafios e concepções**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 247–270, jan./mar. 2010. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt&format=pdf>, em 01 de maio de 2026.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. **Educação integral e tempo integral: perspectivas e desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CURY, C. R. J. **Políticas públicas e educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DREWS, I. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1959.