

IDEAU

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TERRITÓRIOS INVISIBILIZADOS:
REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA RURAL 03 DE DEZEMBRO
(PORTO VELHO/RO)**

**INTEGRAL EDUCATION IN INVISIBLE TERRITORIES:
REFLECTIONS FROM THE RURAL SCHOOL DECEMBER 3
(PORTO VELHO/RO)**

**EDUCACIÓN INTEGRAL EN TERRITORIOS INVISIBLES:
REFLEXIONES DESDE LA ESCUELA RURAL 3 DE DICIEMBRE
(PORTO VELHO/RO)**

Aparecida Luzia Alzira Zuin

Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: profalazuin@unir.br
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5838-2123>

Geane Rocha Gomes Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: geanerochagomeslima@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4540-4387>

RESUMO

O artigo analisa os desafios e as possibilidades de implementação da Educação Integral na Escola Pública Rural 03 de Dezembro, localizada no distrito de União Bandeirantes, zona rural de Porto Velho (RO), em região amazônica marcada por vulnerabilidades sociais, geográficas e políticas. Embora prevista no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), sua efetivação em áreas rurais enfrenta entraves estruturais, pedagógicos e socioterritoriais. A pesquisa questiona em que medida e sob quais condições a proposta de Educação Integral pode ser efetivamente implementada em escolas públicas rurais amazônicas?. O objetivo geral é investigar os desafios e as possibilidades de implementação da Educação Integral na Escola Pública Rural 03 de Dezembro. Os objetivos específicos envolvem: (i) contextualizar os marcos legais e disputas históricas em torno da Educação Integral; (ii) identificar os desafios e contradições na implementação dessa política educacional na escola estudada; (iii) compreender a influência do território sobre as práticas pedagógicas e o acesso aos direitos educacionais; e (iv) apontar caminhos pedagógicos que sejam inclusivos, emancipatórios e territorializados. A metodologia possui abordagem qualitativa, caráter exploratório e descritivo, com uso de análise

DOI:10.55905/reiv5n2-013

Submitted on: 8.11.2025 | Accepted on: 8.14.2025 | Published on: 10.9.2025

documental, observação participante e entrevistas com educadores e moradores locais. O estudo fundamenta-se na Constituição Federal de 1988, LDB (Lei nº 9.394/1996), PNE e em programas federais como o Mais Educação e o ETI, além de normativas da SEDUC-RO e da SEMED/Porto Velho. Os resultados revelam a desconexão entre as normativas e a realidade das escolas do campo, destacando o Projeto Burareiro como prática pedagógica de base territorial.

Palavras-chave: Educação Integral. Escola Rural. Políticas Públicas. Inclusão Educacional.

ABSTRACT

This article analyzes the challenges and possibilities of implementing Full-Time Education at the 03 de Dezembro Rural Public School, located in the district of União Bandeirantes, a rural area of Porto Velho (RO), within the Amazon region marked by social, geographic, and political vulnerabilities. Although provided for in the National Education Plan (Law No. 13.005/2014), the effective implementation of this policy in rural areas faces structural, pedagogical, and socio-territorial obstacles. The research investigates to what extent, and under what conditions, the Full-Time Education proposal can be effectively implemented in rural public schools in the Amazon. The general objective is to investigate the challenges and possibilities of implementing Integral Education in Rural Public Schools December 3. The specific objectives are: (i) to contextualize the legal frameworks and historical disputes surrounding Full-Time Education; (ii) to identify the challenges and contradictions in implementing this educational policy in the studied school; (iii) to understand the influence of territory on pedagogical practices and access to educational rights; and (iv) to propose inclusive, emancipatory, and territorially grounded pedagogical pathways. The methodology is qualitative in nature, with an exploratory and descriptive approach, using document analysis, participant observation, and interviews with educators and local residents. The study is based on the Federal Constitution of 1988, the LDB (Law No. 9.394/1996), the PNE, federal full-time education programs (Mais Educação and ETI), as well as SEDUC-RO and SEMED/Porto Velho regulations. The results reveal a disconnection between normative frameworks and the reality of rural schools, highlighting the Burareiro Project as a territorial-based pedagogical practice.

Keywords: Full-Time Education. Rural School. Public Policy. Educational Inclusion.

RESUMEN

El presente artículo analiza los desafíos y las posibilidades de implementación de la Educación Integral en la Escuela Pública Rural 03 de Diciembre, ubicada en el distrito de União Bandeirantes, zona rural del municipio de Porto Velho (RO), en la región amazónica, caracterizada por vulnerabilidades sociales, geográficas y políticas. Aunque está prevista en el Plan Nacional de Educación (Ley n.º 13.005/2014), su implementación efectiva en zonas rurales enfrenta obstáculos estructurales, pedagógicos y socioterritoriales. La investigación

plantea la siguiente pregunta: ¿en qué medida y bajo qué condiciones puede implementarse efectivamente la propuesta de Educación Integral en escuelas públicas rurales de la Amazonía? El objetivo general es investigar los desafíos y posibilidades de implementar la Educación Integral en la Escuela Pública Rural 03 de Dezembro. Los objetivos específicos son: (i) contextualizar los marcos legales y las disputas históricas en torno a la Educación Integral; (ii) identificar los desafíos y contradicciones en la implementación de esta política educativa en la escuela estudiada; (iii) comprender la influencia del territorio en las prácticas pedagógicas y el acceso a los derechos educativos; y (iv) proponer caminos pedagógicos inclusivos, emancipadores y territorializados. La metodología adoptada tiene un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, con uso de análisis documental, observación participante y entrevistas con educadores y habitantes de la comunidad. El estudio se basa en la Constitución Federal de 1988, la LDB (Ley n.º 9.394/1996), el PNE, programas federales como Mais Educação y ETI, así como normativas de SEDUC-RO y SEMED/Porto Velho. Los resultados revelan una desconexión entre los marcos normativos y la realidad de las escuelas rurales, destacando el Proyecto Burareiro como una práctica pedagógica con base territorial.

Palabras clave: Educación Integral. Escuela Rural. Políticas Públicas. Inclusión Educativa.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral, prevista como uma das diretrizes fundamentais do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como finalidade promover o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, cultural e emocional.

Ao ampliar a jornada escolar e articular saberes formais e não formais, essa proposta busca superar a lógica fragmentada da escola tradicional, incorporando práticas pedagógicas que dialoguem com os territórios e com as vivências dos sujeitos que os habitam.

No entanto, a sua implementação em contextos rurais da Amazônia brasileira, como no estado de Rondônia, evidencia um conjunto de desafios de ordem estrutural, pedagógica, socioterritorial e cultural que dificultam sua efetivação. Particularmente, escolas situadas em zonas historicamente invisibilizadas pelas políticas públicas enfrentam barreiras persistentes, que

aprofundam desigualdades e restringem o acesso ao direito à educação plena e de qualidade.

Neste cenário, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar os desafios e as possibilidades de implementação da Educação Integral na Escola Pública Rural 03 de Dezembro, situada no distrito de União Bandeirantes, zona rural do município de Porto Velho, Rondônia. Para tanto, busca-se responder à seguinte questão: em que medida e sob quais condições a proposta de Educação Integral pode ser efetivamente implementada em escolas públicas rurais amazônicas?

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) contextualizar os marcos legais e as disputas históricas em torno da Educação Integral no Brasil; (ii) identificar os desafios e contradições enfrentados pela escola pesquisada na implementação dessa política; (iii) compreender a influência do território, das condições sociais e culturais sobre as práticas pedagógicas e o acesso aos direitos educacionais; e, (iv) propor caminhos pedagógicos inclusivos, emancipatórios e territorializados que dialoguem com as especificidades da comunidade escolar.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de repensar os modelos educacionais uniformizados, muitas vezes formulados sob uma lógica urbana e tecnicista, dissociada das realidades locais e dos saberes construídos nos territórios. Ao tomar como foco a experiência concreta de uma escola rural amazônica, situada em um território marcado pela invisibilidade e por desigualdades históricas, busca-se contribuir com reflexões e proposições que subsidiem políticas públicas educacionais mais equitativas, democráticas e sensíveis às singularidades do campo amazônico.

Assim, a valorização da escuta ativa, dos saberes locais e da articulação entre escola, comunidade e território constitui um eixo estruturante deste trabalho, alinhado à concepção de educação como direito social e condição para a promoção da justiça territorial.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Os procedimentos incluem a análise documental de legislações, programas governamentais e documentos

institucionais da escola e das secretarias de educação, observações *in loco* realizadas tanto na escola quanto na comunidade, além de entrevistas com professores e moradores locais.

Complementarmente, foi conduzida uma revisão bibliográfica acerca da Educação Integral, da educação do campo e das políticas públicas voltadas à equidade. A investigação parte da análise crítica da distância entre os marcos normativos e as práticas concretas vividas nas escolas rurais, propondo como contraponto experiências pedagógicas enraizadas no território, como o Projeto Burareiro, que se apresenta como uma prática inspiradora de Educação Integral contextualizada.

A estrutura deste artigo está organizada em três seções principais. A primeira seção apresenta os fundamentos teóricos da Educação Integral, com ênfase em autores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, cujas obras defendem uma escola pública democrática, humanizadora e conectada com a realidade dos sujeitos do campo. A segunda seção analisa os marcos legais e as políticas públicas voltadas à Educação Integral, evidenciando os limites de uma abordagem normativa e padronizada diante das especificidades dos territórios amazônicos. A terceira e última seção discute a realidade da Escola 03 de Dezembro, apontando os principais entraves e possibilidades para a consolidação de uma proposta de Educação Integral emancipadora, fundamentada no diálogo com a experiência local e suas práticas socioterritoriais.

Por fim, a pesquisa pretende contribuir para o debate acerca do direito à educação em territórios invisibilizados, reafirmando a importância de políticas públicas sensíveis ao contexto rural amazônico e comprometidas com a construção de uma escola pública integral, democrática e promotora da cidadania.

2 ENTRE TRADIÇÃO E EMANCIPAÇÃO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS DESAFIOS DOS TERRITÓRIOS INVISIBILIZADOS

A Educação Integral no Brasil desenvolveu-se a partir de debates iniciados nas décadas de 1920 e 1930, período em que se intensificaram as discussões acerca da formação humana em sua totalidade. Tais debates foram marcados por distintas concepções educacionais — notadamente as correntes conservadora e liberal, que refletiam projetos de classe e diferentes visões de sociedade. Conforme observa Cavaliere (2010, p. 249), a compreensão da Educação Integral “passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX”.

Compreender esse processo histórico, com suas reformulações e disputas, é essencial para apreender de que modo a ideia de Educação Integral foi sendo construída, apropriada e consolidada no país. Como destaca Pegorer (2014, p. 21-22):

A discussão em torno da Educação Integral no Brasil ganhou força a partir da década de 1930, com Plínio Salgado, líder do movimento batizado de Ação Integralista Brasileira. Com o slogan “Deus, Pátria e Família”, o movimento sugeria uma nova ordem social e econômica no Brasil. Entre as propostas principais, Plínio Salgado apresentou ao País a ideia e a necessidade da Educação Integral, apontando como bases a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina.

Sob a perspectiva conservadora, representada por Plínio Salgado, o Manifesto de Outubro de 1932 defendia uma educação de caráter nacionalista, moralizante e disciplinador. A proposta visava à formação do “homem integral”, moldado pelos princípios da ordem, da hierarquia e do dever patriótico. Inserida em um projeto autoritário de sociedade, essa concepção educacional tinha como finalidade conformar os sujeitos aos ideais do Estado e à tradição, atuando como mecanismo de reprodução das estruturas de poder vigentes.

Em contraposição, a concepção liberal de educação, articulada pelo movimento da Escola Nova, rompeu com os métodos autoritários e defendeu uma educação de base humanista, voltada ao desenvolvimento integral do indivíduo e ao acesso universal ao ensino. Como destaca Sartório (2010, p. 131):

“Embora influenciados pelo pragmatismo, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo adotaram uma perspectiva humanista voltada à formação integral do indivíduo [...]”. As tensões entre tradição e inovação marcaram intensamente o debate educacional brasileiro na década de 1930.

Autores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo enfrentaram o modelo educacional tradicional, elitista e centralizador, fortemente influenciado pela herança jesuítica e por resistências às inovações pedagógicas. Em contraponto, lançaram as bases de uma proposta educacional mais democrática e inclusiva, centrada no pleno desenvolvimento do indivíduo.

A atuação de Anísio Teixeira, especialmente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), constituiu um marco na história da educação brasileira. Ainda na década de 1930, Teixeira difundiu os fundamentos da Escola Nova, com ênfase na autonomia do estudante, na criticidade e na formação integral, em contraposição ao ensino baseado na memorização. Conforme destaca Pegorer (2014, p. 22), ainda na década de 1930, ele difundiu os “fundamentos da Escola Nova, enfatizando a autonomia do estudante, a criticidade e a formação integral, em oposição ao ensino baseado na memorização”.

Anísio Teixeira propôs uma escola pública, gratuita, laica e em tempo integral, voltada à formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel na transformação da sociedade. Essa concepção foi retomada e ampliada por Darcy Ribeiro, especialmente por meio da criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), concebidos como resposta concreta às desigualdades sociais. Nas palavras do autor:

A história exige uma renovação profunda do sistema público de ensino, voltado especialmente para atender os alunos das camadas mais pobres, que não tiveram acesso prévio à escolarização. Para isso, é fundamental implantar a escola em tempo integral, como os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública – que oferecem educação ampliada, com suporte social e cultural [...] (Ribeiro, 2018, p. 107).

Tanto Anísio Teixeira quanto Darcy Ribeiro concebiam a escola como um espaço privilegiado de emancipação e de enfrentamento da exclusão social.

Essa concepção dialoga com as reflexões de Zuin e Dias (2020, p. 463), os quais apontam “os limites da contextualização curricular diante das realidades sociopolíticas vivenciadas pelos educandos”. Para esses autores, a formação cidadã requer o comprometimento com políticas públicas democráticas e com práticas educacionais voltadas à inclusão, à justiça social e ao respeito às diversidades.

A dificuldade de consolidar uma educação verdadeiramente democrática no Brasil encontra raízes históricas profundas. Conforme analisa Moll (2022, p. 25), se a democracia moderna já representou uma transformação social revolucionária nos países em que se originou, “o desafio é ainda mais complexo em contextos como o brasileiro, onde sua adoção confronta tradições marcadas pelo patriarcalismo, escravismo, aristocracia e autoritarismo”. Nesse cenário, a escola assume o árduo papel de afirmar-se como espaço democrático em meio a estruturas sociais que, historicamente, negaram direitos e naturalizaram desigualdades.

Ao refletir sobre essa realidade, o pensamento de Paulo Freire revela-se fundamental. O autor ressignifica a Educação Integral como um processo dialógico, crítico e emancipador, cujo objetivo é, segundo suas palavras, “possibilitar-lhes a leitura crítica do mundo e o exercício pleno de sua humanidade” (Freire, 1996, p. 83). Nessa perspectiva, a educação assume um papel central na promoção da justiça social, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas dimensões ética, social, cultural, afetiva e cognitiva, ao mesmo tempo em que fortalece sua autonomia e seu engajamento na transformação da realidade.

Nesse sentido, Moll (2019, p. 12) complementa esse pensamento ao destacar [...]

O debate da educação integral, no contexto das reflexões e práticas nas quais me situo, envolve simultaneamente ampliação e recriação do tempo educativo no ambiente escolar e para além dele, em uma perspectiva de formação que considera a possibilidade da inteireza da experiência e das potencialidades humanas, como horizonte em direção ao qual sempre se está a caminho.

A efetivação de uma educação emancipadora exige que a escola pública esteja devidamente estruturada, com ampliação da jornada escolar, elaboração de um projeto pedagógico orientado por princípios democráticos e transformadores, além do suporte de recursos internos e externos coerentes com sua realidade.

É igualmente essencial a integração entre os saberes escolares e as práticas sociais e culturais da comunidade, de modo a formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação de sua realidade. Como afirma Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que pressupõe uma educação que articule os conteúdos curriculares aos saberes locais, valorizando o território como espaço de aprendizagem.

Compreender a trajetória da Educação Integral no Brasil implica reconhecer as lutas históricas que a constituem, os avanços alcançados e os desafios que ainda persistem, especialmente em contextos de invisibilidade, como as zonas rurais da Amazônia. Reafirmar essa proposta significa apostar em uma escola que acolhe, forma com sentido e dialoga com a vida concreta dos sujeitos. Uma educação que humaniza, incluem e transforma a condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e verdadeiramente democrática.

Essa compreensão amplia a reflexão sobre os diferentes caminhos possíveis para a Educação Integral, fortalecendo iniciativas que buscam garantir o direito à educação nas comunidades rurais e reafirmando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, que respeitem a diversidade territorial, social e cultural dos educandos.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO COM QUALIDADE: MARCOS E DIRETRIZES

A Educação Integral tem ganhado centralidade nas políticas educacionais brasileiras, sendo respaldada por marcos legais que reconhecem a educação como um direito fundamental e uma estratégia para o desenvolvimento humano

pleno, equitativo e emancipador. A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, ao passo que reafirma sua função de promover o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse compromisso ao prever a possibilidade de ampliação da jornada escolar e a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as vivências socioculturais presentes no território dos estudantes (Brasil, 1996). Esse dispositivo ganha ainda mais robustez com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos e ampliou a responsabilização do Estado quanto à oferta de uma educação de qualidade, incentivando políticas de tempo integral desde os anos iniciais da Educação Básica (Brasil, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 já sinalizava a necessidade de ampliação do tempo escolar como medida de combate às desigualdades. Essa diretriz foi aprofundada na Meta 6 do PNE 2014–2024, que estabelece como objetivo oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas, atendendo, no mínimo, 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014).

A partir dessa meta, outros documentos normativos foram elaborados com o intuito de orientar a implementação da Educação Integral, como o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. Tais instrumentos convergem ao defender uma formação humana integral, articulando as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural dos educandos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, também contribui significativamente para o fortalecimento da Educação Integral ao assegurar o acesso à educação em condições de igualdade, articulado a políticas complementares como saúde, alimentação e

transporte escolar – elementos fundamentais para a permanência dos estudantes em uma jornada ampliada (Brasil, 1990).

Mais recentemente, a criação do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, reitera o compromisso do Estado com a ampliação da jornada escolar, incorporando os princípios da equidade, da valorização dos saberes locais e da articulação entre escola, território e comunidade (Brasil, 2023).

No estado de Rondônia, a implementação da Educação Integral ocorre de forma gradativa e enfrenta tensões entre os marcos normativos e a realidade concreta das escolas, sobretudo nas zonas rurais e periféricas. A adesão ao Programa Mais Educação, em 2007, representou um marco importante. A partir de 2008, escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade passaram a integrar ações intersetoriais com as áreas de saúde, assistência social, cultura e esporte, ampliando o papel da escola como espaço de proteção social, formação cidadã e promoção de direitos.

Como destacam Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 477), o tempo integral, promovido pelas políticas do Ministério da Educação (MEC), tinha como objetivo “ampliar a jornada escolar para sete horas ou mais, assegurando alimentação e a oferta de atividades diversificadas nos campos do conhecimento e da cultura”. Contudo, os desafios relacionados à infraestrutura, ao financiamento, à gestão continuada e à formação de professores comprometem a consolidação dessa política no estado.

Além da escassez de recursos materiais, a implementação da Educação Integral em Rondônia enfrenta o desafio de se articular aos ritmos, saberes e identidades locais, sobretudo nos territórios rurais e amazônicos, como o distrito de União Bandeirantes. Nesses contextos, o currículo escolar ainda se apresenta majoritariamente urbano e descontextualizado, o que dificulta a construção de uma escola significativa para as comunidades locais.

Diante desse cenário, torna-se urgente adotar uma gestão democrática e participativa, que envolva professores, estudantes, famílias, movimentos sociais e gestores locais na formulação dos projetos político-pedagógicos. A escuta ativa das comunidades deve nortear as ações escolares, respeitando os ritmos

da vida rural, a sazonalidade agrícola, bem como os eventos culturais e religiosos locais.

Além disso, a ampliação do tempo escolar precisa ser concebida para além da mera permanência física dos estudantes na escola. Trata-se de instaurar um tempo educativo ampliado, que articule o território ao processo pedagógico. Projetos como hortas escolares, mapeamento participativo do entorno, rodas de memória, produção textual sobre a realidade local e práticas de educação ambiental constituem exemplos de ações que fortalecem os vínculos entre escola e comunidade.

Essa abordagem territorializada reconhece o protagonismo dos sujeitos locais, promove o sentimento de pertencimento e transforma a escola em um polo de desenvolvimento comunitário. A Educação Integral, quando fundamentada nos princípios da justiça social e da equidade, configura-se como uma poderosa estratégia de enfrentamento das desigualdades históricas e de afirmação do direito à educação pública, democrática e de qualidade.

Portanto, a consolidação da Educação Integral no Brasil e, em especial, no estado de Rondônia, exige o enfrentamento das desigualdades estruturais, o respeito às especificidades dos territórios e o compromisso com políticas públicas articuladas entre os diversos setores sociais. É nesse horizonte que a escola pode, de fato, tornar-se um espaço verdadeiramente transformador e emancipador.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADE DA ESCOLA 03 DE DEZEMBRO EM EFETIVAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Os desafios e as possibilidades enfrentados pela Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental 03 de Dezembro na implementação da proposta de Educação Integral constituem o foco desta reflexão, considerando as especificidades do contexto rural do distrito de União Bandeirantes, em Porto Velho (RO). A análise contempla aspectos estruturais, humanos, pedagógicos e socioterritoriais, com base em dados institucionais e referenciais teóricos.

Situada na Linha 101, km 60 da BR-364, a escola funciona em dois prédios — a sede, localizada na Rua Brasília, e o anexo, na Rua 14 de Julho, em uma região marcada por profundas desigualdades sociais e por históricas situações de exclusão. Criada em 2002 com apenas duas salas de aula e 64 estudantes, a instituição passou por sucessivas ampliações até o ano de 2025, acompanhando o crescimento populacional do território.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (Rondônia, 2025), a escola conta atualmente com 39 turmas presenciais, sendo 7 da Educação Infantil e 32 do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), atendendo aproximadamente 923 estudantes. Trata-se da única escola do distrito que oferta desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental, desempenhando papel central na garantia do direito à educação pública no território.

Os dados constantes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (Rondônia, 2025), obtidos a partir da aplicação de 892 questionários à comunidade escolar, revelam que 60,5% dos estudantes são do sexo feminino. A maioria vive com pai e mãe (719 estudantes) e reside em imóveis próprios (768 estudantes), em famílias compostas por quatro a seis membros. A religião predominante é a evangélica, com 524 estudantes declarados. Um total de 635 alunos reside distante da escola e 425 utilizam o transporte público. No que se refere à escolaridade dos responsáveis, 479 concluíram apenas o ensino fundamental, o que evidencia o acúmulo de vulnerabilidades sociais, econômicas e educacionais que incidem diretamente sobre o processo de escolarização.

Esses dados, mais do que traçar um perfil quantitativo, evidenciam os limites estruturais que comprometem o pleno exercício do direito à educação. A predominância de famílias com baixa escolaridade, a dependência do transporte público e a distância significativa entre residência e escola são fatores que extrapolam o ambiente pedagógico, revelando obstáculos que exigem soluções intersetoriais, contextualizadas e sensíveis às realidades locais.

A efetivação da Educação Integral em territórios vulnerabilizados exige a articulação constante entre escola e comunidade, por meio de práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades locais. Como argumenta Oliveira

(2019, p. 365), “é importante que o docente também esteja presente, convivendo com os alunos, estreitando as relações e, dessa forma, promover um processo de ensino mais significativo”. A presença ativa e sensível do educador, conectada aos contextos socioterritoriais dos sujeitos envolvidos, é essencial para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade no âmbito da educação pública.

Segundo dados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (Rondônia, 2025) e do portal oficial do Governo de Rondônia, o distrito de União Bandeirantes possui aproximadamente 30 mil habitantes e 7.744 eleitores, a maioria oriunda de outras regiões do estado ou da federação. A economia local é baseada predominantemente na agricultura e na pecuária, com destaque para a produção de café, banana, milho, arroz, mandioca e leite, além da criação de cerca de 400 mil cabeças de gado, conforme informações do Instituto de Defesa Agropecuária do Estado de Rondônia (IDARON).

Apesar do crescimento demográfico, o distrito carece de infraestrutura urbana adequada, especialmente no que se refere à ausência de saneamento básico. Esses elementos impactam diretamente o cotidiano escolar, uma vez que mais de 71% dos estudantes residem na zona rural e estão inseridos em contextos de subsistência vinculados à economia agrícola.

No plano educacional, a escola enfrenta diversas limitações: ausência de espaços adequados para atividades esportivas e culturais, carência de materiais pedagógicos adaptados, inexistência de salas multifuncionais e escassez de profissionais especializados para o atendimento de estudantes com deficiência.

Soma-se a essas lacunas a alta rotatividade docente e o número insuficiente de servidores, fatores que comprometem a criação de vínculos pedagógicos duradouros e o desenvolvimento de práticas inclusivas e contextualizadas. Tais deficiências inviabilizam a efetivação dos princípios da Educação Integral, que pressupõe o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, estética, social e cultural.

Do ponto de vista legal, tais condições contrariam os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que estabelece como dever do Estado a garantia de padrões mínimos de qualidade na oferta do

ensino (Brasil, 1996). A discrepância entre os marcos legais e a realidade vivenciada nas escolas rurais amazônicas revela uma negligência institucional persistente. De acordo com Santos e Barros (2022), o estado de Rondônia contava, em 2020, com 401 escolas rurais, das quais 70% estavam sob responsabilidade dos municípios.

No município de Porto Velho, 34% das unidades escolares da rede municipal são classificadas como escolas do campo, representando 14% do total estadual, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) (Rondônia, 2019). Esses indicadores evidenciam a relevância das políticas locais na superação das desigualdades educacionais e na efetivação do direito à educação nos territórios rurais.

A realidade escolar também é impactada por fatores ambientais e socioeconômicos, tais como a pobreza, as longas distâncias percorridas, a evasão escolar silenciosa e a sobreposição entre as tarefas domésticas e produtivas no cotidiano de crianças e adolescentes. Embora existam políticas compensatórias — como transporte escolar, merenda e programas de transferência de renda —, sua ação isolada mostra-se insuficiente diante da complexidade dos territórios. A ausência de articulação entre as políticas educacionais, sociais, de infraestrutura e de desenvolvimento rural compromete a construção de uma escola efetivamente integral.

Nesse cenário, experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), concebidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, mostram-se inspiradoras ao proporem escolas de tempo integral que articulam educação e proteção social. No contexto amazônico, destaca-se o Projeto Burareiro, desenvolvido no município de Ariquemes (RO), como alternativa concreta às fragilidades educacionais da região. Fundamentado nos princípios da formação omnilateral e da educação politécnica, o projeto busca promover o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Segundo Maciel (2016, p. 37), a “omnilateralidade relaciona-se à humanização do sujeito por meio de sua sensibilidade, ética e engajamento social”. A politecnia, por sua vez, considera o indivíduo como um ser histórico e

cultural, moldado pelas experiências sociais e pelo trabalho, entendido aqui como base formativa e expressão de sua consciência.

Dessa forma, inspirar-se em experiências como o Projeto Burareiro permite vislumbrar caminhos possíveis para a transformação da realidade da Escola 03 de Dezembro. Fortalecer a articulação entre território, currículo e práticas pedagógicas, valorizar os saberes locais e ampliar a jornada escolar com sentido constituem passos fundamentais para a construção de uma Educação Integral enraizada, inclusiva e emancipadora

5 CONCLUSÃO

A Educação Integral no Brasil é fruto de uma construção histórica permeada por disputas ideológicas, tensionamentos entre projetos de sociedade e lutas por equidade. Desde as formulações conservadoras, como as de Plínio Salgado, até as propostas progressistas e democráticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a noção de integralidade educativa foi ganhando densidade, superando a simples ampliação da jornada escolar para se consolidar como um projeto político-pedagógico voltado à formação humana plena. Fundamentada em princípios freirianos, a Educação Integral assume o compromisso com a emancipação dos sujeitos, o enfrentamento das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Neste estudo, ao analisar a realidade da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental 03 de Dezembro, situada no distrito rural de União Bandeirantes, em Porto Velho (RO), evidenciou-se que a efetivação da Educação Integral nos territórios amazônicos exige o reconhecimento do território como espaço educativo em sua totalidade. A complexidade social, econômica e ambiental desse contexto impõe desafios que extrapolam o campo educacional, requerendo articulação entre políticas públicas intersetoriais, investimento em infraestrutura, valorização dos profissionais da educação e construção de um currículo contextualizado, que dialogue com os saberes locais e com os modos de vida das comunidades.

As dificuldades enfrentadas pela escola — como a ausência de espaços adequados, a carência de profissionais especializados, a precariedade de recursos e a alta rotatividade docente — revelam um cenário de vulnerabilidade que compromete a garantia do direito à educação integral. No entanto, também emergem possibilidades concretas de transformação, a partir de experiências inovadoras e territorializadas, como o Projeto Burareiro, desenvolvido em Ariquemes (RO), que alia formação omnilateral, fundamentos da educação politécnica e protagonismo comunitário. Tais práticas reafirmam que a Educação Integral precisa estar enraizada na realidade dos sujeitos, valorizando suas culturas, trajetórias e saberes.

Portanto, a construção de uma Educação Integral em contextos rurais amazônicos exige mais do que diretrizes legais; requer vontade política, financiamento adequado, escuta sensível das comunidades e o engajamento coletivo de todos os atores sociais envolvidos. Quando se reconhece a escola como território de direitos e pertencimento, capaz de acolher, formar e transformar, ela deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se constituir como verdadeiro motor de desenvolvimento humano e social.

Investir na Educação Integral das escolas do campo é reconhecer a centralidade da Amazônia na produção de conhecimentos, no cuidado com a vida e na afirmação da diversidade. Trata-se de apostar em uma educação que não apenas ensina, mas transforma, emancipa e assegura que o direito à educação seja plenamente exercido por todos os sujeitos, independentemente do lugar onde vivem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Altera os arts. 6º, 208, 211 e 212 da Constituição Federal. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 nov. 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Editais de Chamada Pública nº 7/2016 – Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 21 mai. 2025.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249–259, maio/ago. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, [s.d.]. 1996.
- MACIEL, Antônio Carlos. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 1, 23 abr. 2016.
- MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Maria Rita Machado; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473–488, abr. 2017.
- MOLL, Jaqueline. Formação humana integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. In: MAZZA, Débora; FERRAZ, Elaine Cristina Vieira; SPIGOLON, Nima Imaculada (org.). **Educação integral: debates contemporâneos**. Campinas: Papyrus, 2019. p. 15–28.
- MOLL, Jaqueline (org.). **Democracia e escola pública: contemporaneidade e urgência da obra de Anísio Teixeira**. Salvador, BA: Empresa Gráfica da Bahia – EGBA, 2022.
- OLIVEIRA, Angela Maria Gonçalves de. **O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. 2019. 394 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12733/1637563>. Acesso em: 8 jul. 2025.

PEGORER, Sílvia Helena. **Educação integral: fundamentos e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Darcy Ribeiro: educação como prioridade. Seleção e organização:** Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global, 2018.

RONDÔNIA. Prefeitura Municipal. **Plano Plurianual – PPA 2022–2025.** Porto Velho, RO: Prefeitura de Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://portovelho.ro.gov.br>. Acesso em: 19 mai. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Plano Estadual de Educação de Rondônia – 2014 a 2024.** Porto Velho: SEDUC-RO, 2015. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/>. Acesso em: 24 maio. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Relatórios de monitoramento do Plano Estadual de Educação – PEE/RO.** Porto Velho: SEDUC-RO, [s.d.]. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/>. Acesso em: 24 mai. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação para o transporte escolar na zona rural de Porto Velho.** Porto Velho: SEMED, 2024.

RONDÔNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Porto Velho: 2015–2025.** Porto Velho, RO: SEMED, 2015. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br>. Acesso em: 19 mai. 2025.

RONDÔNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental 03 de Dezembro.** Porto Velho, RO: SEMED, 2025. Documento interno.

SANTOS, Silvana de Fátima dos; BARROS, Josemir Almeida. Fechamento de escolas destinadas aos camponeses em contexto amazônico: O direito à educação subvertido aos interesses hegemônicos em Rondônia. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, pp. 695–714, 2022. DOI: <https://www.doi.org/10.5216/ia.v47i2.71478>. Acesso em: 21 mai. 2025.

SARTÓRIO, Lúcia. A Escola Nova no Brasil: contexto e ideias dos educadores. **Revista de História da Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 32, p. 127–144, maio/ago. 2010.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; DIAS, Mariana Lira. A cidade educadora para a educação cidadã. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 459–476, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p459-476. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8159>. Acesso em: 21 mai. 2025.