

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA E AS POSSIBILIDADES DA ESCOLA CONTEXTUALIZADA

INTEGRAL EDUCATION IN THE AMAZONIAN RIVERSIDE REGION AND THE
POSSIBILITIES OF CONTEXTUALIZED SCHOOLING

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 07/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783101695](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783101695)

Valdecy dos Santos Machado¹

Fábio Coelho Pinto²

RESUMO

O presente estudo discute a educação em tempo integral no contexto das escolas ribeirinhas amazônicas, analisando os desafios e as possibilidades para a construção de uma educação contextualizada e vinculada às territorialidades, culturas e modos de vida das populações do campo. Fundamenta-se nas contribuições teóricas de Arroyo (2012; 2013), Caldart (2003; 2005), Molina; Sá (2012), Moll (2009), Piatti (2016), Knackfuss e dos Santos (2024), Pinto e Ribeiro (2023), Machado (2024), entre outros autores que discutem educação integral, currículo e educação do campo. Também toma como base documentos legais e normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Mais Educação e o Programa Escola em Tempo Integral. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza explicativa e interpretativa, desenvolvida por meio da análise de produções acadêmicas, legislações e documentos educacionais. Os resultados evidenciam que, embora as políticas de educação em tempo integral representem avanços na ampliação do direito à educação, ainda persistem desafios relacionados à infraestrutura das escolas do campo, à formação docente, à organização curricular e à valorização dos saberes comunitários. Conclui-se que a efetivação da educação em tempo integral na Amazônia ribeirinha exige políticas públicas contextualizadas, currículos vinculados às realidades locais e práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Educação em tempo integral; Educação do campo; Escola ribeirinha; Amazônia; Currículo contextualizado.

ABSTRACT

This study discusses full-time education in the context of Amazonian riverside schools, analyzing the challenges and possibilities for developing contextualized education grounded in the territorialities, cultures, and ways of life of rural populations. The study is theoretically supported by the contributions of Arroyo (2012, 2013), Caldart (2003, 2005), Molina and Sá (2012), Moll (2009), Piatti (2016), Knackfuss and dos Santos (2024), Pinto and Ribeiro (2023), Machado (2024), among other scholars who examine integral education, curriculum, and rural education. It is also based on Brazilian legal and policy documents, including the 1988 Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law (LDB No. 9,394/1996), the National Education Plan, the National Common Curricular Base (BNCC), the *More Education Program (Programa Mais Educação)*, and the *Full-Time School Program (Programa Escola em Tempo Integral)*. This qualitative bibliographic study adopts an explanatory and interpretative approach through the analysis of academic literature, educational legislation, and official policy documents. The findings indicate that, although full-time education policies represent significant progress in expanding the right to education, important challenges remain regarding the infrastructure of rural schools, teacher education, curriculum organization, and the recognition of community-based knowledge. The study concludes that the effective implementation of full-time education in the Amazonian riverside context requires contextualized public policies, curricula aligned with local realities, and pedagogical practices committed to the integral human development of rural populations.

Keywords: Full-Time Education; Rural Education; Amazonian Riverside Schools; Amazon; Contextualized Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas à ampliação do tempo escolar nas escolas públicas brasileiras têm ganhado maior visibilidade no cenário educacional. O movimento surge da compreensão de que a escola precisa oferecer experiências formativas mais amplas, capazes de contribuir tanto para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto para a formação humana dos estudantes. Diante disso, a ampliação da jornada escolar passa a ser entendida como uma possibilidade de fortalecimento da educação integral.

Ao tratar da educação integral em tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece importantes orientações relativas à organização da educação, abrangendo sua concepção, bem como os conteúdos, tempos e espaços do processo educativo. A legislação reafirma o direito à educação, já garantido pela Constituição Federal, e define as responsabilidades da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na sua efetivação.

Além de reafirmar os princípios constitucionais instituídos pela Constituição Federal de 1988, a LDB estabelece diretrizes fundamentais para a organização do ensino no país. Entre elas, destacam-se a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. A legislação também enfatiza o respeito à liberdade e à tolerância, a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a garantia de padrão de qualidade e a valorização das

experiências extraescolares. Além disso, a LDB reforça a articulação entre educação, trabalho e práticas sociais, o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996).

A partir das ponderações legais, este estudo busca compreender a educação em tempo integral em sua relação com a realidade das escolas ribeirinhas amazônicas, cujos processos educativos são atravessados por especificidades socioterritoriais, culturais e ambientais. Nesse sentido, o recorte da pesquisa concentra-se na educação em tempo integral na escola ribeirinha, analisando os desafios e as possibilidades de sua efetivação a partir de uma perspectiva contextualizada.

Parte-se do entendimento de que a escola ribeirinha está inserida em um território marcado por modos de vida próprios, forte relação com os rios, dinâmicas de mobilidades específicas, saberes tradicionais e formas particulares de organização comunitária, fatores que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Assim, pensar a educação em tempo integral nesse contexto implica considerar a articulação entre currículo, práticas pedagógicas e território, valorizando os conhecimentos produzidos nas vivências locais.

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: quais são os desafios e as possibilidades para a efetivação da educação em tempo integral na escola ribeirinha amazônica, a partir de uma perspectiva contextualizada, considerando o currículo, as práticas pedagógicas e as especificidades socioterritoriais das populações ribeirinhas?

O objetivo geral consiste em analisar os desafios e as possibilidades da efetivação da educação em tempo integral na escola ribeirinha amazônica a partir de uma perspectiva contextualizada, considerando o currículo, as práticas pedagógicas e as especificidades socioterritoriais das populações ribeirinhas.

Como objetivos específicos, busca-se: discutir as concepções de educação em tempo integral e escola contextualizada presentes nos estudos sobre a Amazônia ribeirinha; identificar os desafios relacionados ao currículo e às práticas pedagógicas no contexto das escolas ribeirinhas amazônicas; analisar as possibilidades apontadas pelos estudos para a construção de uma educação em tempo integral vinculada às territorialidades, culturas e saberes das populações ribeirinhas.

Em termos metodológicos tratou-se de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa que teve nas produções acadêmicas de 2000 a 2024 seu campo de concentração. Além disso trouxe a baila uma leitura crítica dos documentos oficiais que versam sobre a educação, em especial da educação em tempo integral. Os dados foram analisados a partir da triangulação que permitiu identificar lacunas tanto na política educacional voltada às escolas do campo ribeirinho quanto a própria educação em tempo integral.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa aborda inicialmente o arcabouço legal da educação em tempo integral, que evidencia por meio da legislação, documentos normativos e estudiosos da área, os avanços, as concepções e as contradições referentes a essa temática. Em seguida, ressalta a escola ribeirinha no cenário político da educação em tempo integral, destacando a transição de modelos urbanocêntricos para o reconhecimento legal das especificidades

rurais após mobilizações sociais. Também enfatiza a realidade das escolas ribeirinhas, detalhando os desafios estruturais, logísticos e pedagógicos decorrentes da dinâmica dos rios e do contexto ao qual está inserida, além de problematizar a implementação da educação integral, evidenciando a necessidade de currículos contextualizados que valorizem os saberes e a identidade dessas comunidades em vez de reproduzir padrões urbanos. Posteriormente discute-se os desafios e as possibilidades de implementar a educação em tempo integral em escolas ribeirinhas da Amazônia, abordando os obstáculos estruturais (como transporte fluvial, alimentação e falta de conectividade), as tensões curriculares entre a padronização nacional e a necessidade de contextualização pedagógica e as possibilidades pedagógicas para uma educação integral contextualizada, ressaltando o potencial de valorizar os saberes locais e o território comunitário. Por fim, apresentamos as considerações finais, que sintetizam as reflexões realizadas no decorrer deste estudo.

2 O ARCABOUÇO LEGAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: AVANÇOS, CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

Embora o conceito de educação integral tenha assumido diferentes sentidos ao longo do tempo, atualmente ele é frequentemente associado à construção de uma educação capaz de contemplar as diversas dimensões da vida dos sujeitos. Para tanto, a ampliação do tempo escolar passou a ser vista como um dos caminhos possíveis para fortalecer práticas educativas mais integradoras e significativas. De acordo com o Decreto nº 6.253/2007, a educação em tempo integral corresponde a uma jornada igual ou superior a sete horas

diárias, conforme estabelecido nas diretrizes relacionadas ao Fundeb.

Entretanto, ao analisar essa definição legal, percebe-se que o documento enfatiza principalmente a dimensão temporal da educação integral. Nesse sentido, as reflexões de Cavaliere (2009) contribuem para ampliar essa compreensão ao destacar que a educação integral não deve ser entendida apenas como aumento do tempo de permanência na escola, mas como ampliação das oportunidades educativas capazes de promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, representou um importante marco nesse processo ao introduzir, pela primeira vez na legislação educacional brasileira, a perspectiva de expansão gradual da jornada escolar no ensino fundamental. A análise dos artigos 34 e 87 da LDB evidencia que a ampliação da jornada escolar foi concebida como uma estratégia para promover uma formação mais ampla dos estudantes e melhorar a qualidade da educação pública. Contudo, quando esse dispositivo legal é analisado à luz das discussões sobre educação integral, observa-se que a ampliação do tempo escolar, embora importante, não garante por si só a efetivação de uma formação integral.

Além disso, ao mesmo tempo em que a legislação representa um avanço ao reconhecer a importância da educação em tempo integral, observa-se uma contradição entre o princípio legal e as condições concretas de sua implementação, especialmente em regiões marcadas por desigualdades históricas, como a Amazônia ribeirinha. Isto porque embora a LDB determine a progressiva

ampliação da permanência dos estudantes na escola, a legislação não apresenta mecanismos específicos para garantir que essa expansão ocorra de forma equitativa em contextos geográficos distintos.

Ao atribuir aos sistemas de ensino a responsabilidade pela implementação da educação em tempo integral, a lei transfere para estados e municípios o desafio de viabilizar uma política que exige investimentos em infraestrutura, transporte, alimentação escolar, recursos pedagógicos e formação docente. Contudo, a efetivação desse direito encontra desafios significativos em contextos caracterizados por diferentes condições sociais, econômicas e estruturais. Tal cenário evidencia as dificuldades de implementação de uma política educacional formulada em âmbito nacional diante da diversidade de realidades que compõem o território brasileiro, revelando a necessidade de estratégias que considerem as especificidades locais.

Nesse sentido, a universalização da educação integral prevista na legislação acaba sendo marcada por desigualdades territoriais, haja vista que enquanto algumas redes de ensino conseguem ampliar a jornada escolar e diversificar as experiências formativas dos estudantes, outras enfrentam dificuldades para garantir até mesmo as condições básicas de funcionamento das escolas. Essa realidade demonstra que a ampliação do tempo escolar, por si só, não assegura uma educação integral de qualidade, sobretudo quando desconsidera as especificidades socioculturais e territoriais das populações atendidas.

É justamente nesse ponto que as contribuições de Arroyo (2012) se mostram fundamentais para a análise da legislação, ao argumentar

que as políticas educacionais precisam reconhecer a diversidade dos sujeitos e dos territórios, evitando a adoção de modelos homogêneos que ignoram as particularidades das populações do campo, das águas e das florestas.

Sob essa perspectiva, percebe-se que uma das limitações da LDB consiste justamente em tratar a expansão da jornada escolar de forma generalista, sem considerar explicitamente as especificidades das escolas situadas em contextos amazônicos ribeirinhos. Como consequência, muitas instituições enfrentam dificuldades para implementar os princípios da educação integral, seja pela precariedade da infraestrutura, pelas longas distâncias percorridas pelos estudantes, pelas limitações do transporte fluvial ou pela insuficiência de investimentos públicos.

Em consonância com os princípios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o movimento em defesa da ampliação da jornada escolar ganhou maior consistência com a aprovação da Lei nº 10.172/2001, que instituiu o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). O plano incluiu a educação infantil nas discussões sobre tempo integral, reconhecendo a necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para crianças pertencentes às camadas sociais mais vulneráveis. Embora não apresentasse uma definição clara de educação em tempo integral, o PNE/2001 reforçou as diretrizes já previstas na LDB ao defender a expansão da jornada escolar e uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Na continuidade desse processo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda

Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, representou um importante avanço para a concretização dessas diretrizes. Ao substituir o Fundef, o novo fundo passou a contemplar todas as etapas da educação básica e incorporou, em sua estrutura de financiamento, mecanismos de incentivo à oferta de educação em tempo integral, prevendo maior repasse de recursos para as escolas que adotassem jornadas ampliadas. Dessa forma, o Fundeb contribuiu para fortalecer, no plano das políticas públicas, os princípios anunciados pela LDB e reafirmados pelo PNE/2001, criando condições mais favoráveis para a expansão da educação integral no país.

Além disso, o Decreto nº 6.253/2007 representou um avanço significativo ao apresentar, de maneira mais objetiva, uma definição para a educação em tempo integral, contribuindo para consolidar juridicamente uma compreensão mais ampla sobre a organização e o funcionamento dessa modalidade educativa no Brasil:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (Brasil, 2007).

Percebe-se que o Decreto nº 6.253/2007 apresenta de forma objetiva o entendimento do que deve ser considerado tempo integral para fins de financiamento e distribuição de recursos educacionais.

Contudo, embora o documento delimite critérios relacionados à ampliação da jornada escolar, ele não explicita uma concepção mais ampla de educação integral enquanto formação humana. Nessa direção, Arroyo (2012) destaca que a educação integral deve estar comprometida com a formação plena dos sujeitos, considerando suas múltiplas dimensões e os diversos espaços de aprendizagem que compõem suas trajetórias de vida. Sob essa perspectiva, observa-se que o decreto prioriza a definição do tempo de permanência na escola e os critérios de financiamento, sem aprofundar os fundamentos pedagógicos que sustentam uma proposta de formação integral.

Ao analisar a legislação educacional brasileira, observa-se também uma mudança importante na forma de compreender o próprio “tempo escolar” pois a LDB e o Plano Nacional de Educação de 2001 utilizavam a expressão “escola de tempo integral” para indicar a permanência do estudante na escola por sete horas ou mais. Posteriormente, documentos como o Decreto nº 6.253/2007, o Decreto nº 7.083/2010, relacionado ao Programa Mais Educação³ e o PNE 2014-2024 passaram a adotar o termo “educação em tempo integral”.

Embora a mudança pareça apenas terminológica, ela revela uma transformação significativa na compreensão do processo educativo, pois o foco deixa de estar somente na ampliação do tempo dentro da escola e passa a considerar outros espaços educativos vinculados à formação dos estudantes. Assim, o tempo escolar passa a ser entendido como o tempo em que o aluno está sob a responsabilidade educativa da escola, inclusive em atividades desenvolvidas fora de seus muros. Essa nova perspectiva ganha força especialmente a partir do Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE), que amplia a noção de educação para além do espaço escolar tradicional possibilitando as parcerias com instituições sociais, culturais e comunitárias, fortalecendo a ideia das chamadas “cidades educadoras”, nas quais diferentes espaços da sociedade também assumem função formativa.

Essa compreensão dialoga com as reflexões de Moll (2009), para quem a educação integral pressupõe a articulação entre diferentes tempos, espaços e experiências educativas, indo além da ampliação quantitativa da jornada escolar. A autora argumenta que a formação integral implica integrar conhecimentos escolares, práticas culturais, vivências comunitárias e direitos sociais, de modo que o estudante seja reconhecido em sua multidimensionalidade. Sob essa perspectiva, a Portaria nº 2.116/2019 aproxima-se da ideia de formação integral ao mencionar esse princípio em suas diretrizes, mas deixa em aberto os fundamentos pedagógicos e as estratégias concretas necessárias para sua efetivação nas escolas.

A ênfase na intersetorialidade e na relação entre escola e território é bem tratada por Arroyo (2012), que defende a necessidade de reconhecer os sujeitos e os territórios como dimensões constitutivas das políticas educacionais. Para o autor, uma educação integral comprometida com a cidadania não pode limitar-se ao espaço escolar, mas deve dialogar com as experiências sociais, culturais e comunitárias dos estudantes. Nesse sentido, a Lei nº 14.640/2023 amplia a compreensão de educação integral ao associá-la à articulação entre educação, saúde, assistência social, cultura e esporte, indicando que a formação dos estudantes depende também das relações estabelecidas entre escola, comunidade e território.

No âmbito da Portaria nº 2.036/2023 a educação integral é tida como uma

concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (Brasil, 2023, art. 2º).

A Portaria nº 2.036/2023, além de apresentar a concepção de educação integral defendida pelo Programa Escola em Tempo Integral (PETI), também estabelece princípios e diretrizes voltados à ampliação da jornada escolar na perspectiva de uma formação humana integral. O documento reafirma a educação como um direito humano público e subjetivo, destacando a necessidade de garantir uma escola comprometida com o respeito às diferenças e à diversidade presente na sociedade brasileira. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Candau (2012), para quem uma educação comprometida com a formação humana deve reconhecer a diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos, promovendo práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo intercultural, na valorização das diferenças e na garantia dos direitos de todos os sujeitos.

Nesse sentido, a proposta enfatiza a valorização das diversidades étnico-raciais, socioculturais, territoriais, linguísticas, sexuais e de gênero, bem como o reconhecimento da comunidade surda e das pessoas com deficiência. Ao assumir esse posicionamento, o programa fortalece o compromisso com o enfrentamento das desigualdades e das múltiplas formas de exclusão social, buscando assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes em suas diferentes realidades e necessidades. Essa compreensão também dialoga com as contribuições de Gomes (2017), ao defender que o reconhecimento da diversidade constitui condição fundamental para a construção de uma educação democrática e socialmente referenciada.

A nova política também reconhece a pluralidade de contextos existentes nas redes de ensino do país, compreendendo que a efetivação da educação integral exige considerar as especificidades culturais, sociais e territoriais que atravessam a vida dos sujeitos (Brasil, 2023). Dessa maneira, defende uma educação pública de qualidade, inclusiva, democrática, equitativa e socialmente comprometida, destinada a todos os estudantes, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Nessa direção, as reflexões de Arroyo (2012) contribuem para compreender que a garantia do direito à educação exige o reconhecimento dos diferentes sujeitos e territórios que compõem a realidade brasileira, evitando a adoção de modelos homogêneos que desconsiderem suas especificidades.

Entretanto, Arroyo (2012) chama atenção para a necessidade de refletir criticamente sobre as justificativas que sustentam a implementação dessas políticas. Para o autor, mais do que ampliar o tempo de permanência na escola, é fundamental discutir quais

concepções de educação orientam essas propostas e de que maneira elas dialogam com as realidades sociais, culturais e territoriais dos estudantes. Nesse sentido, destaca que a relevância política dos programas de educação integral exige a preservação de seus sentidos mais profundos, evitando que sua implementação seja reduzida apenas à ampliação da jornada escolar ou à oferta de um turno adicional.

Segundo Arroyo (2012), a simples extensão do tempo de permanência na escola, sem mudanças efetivas na organização curricular, nas práticas pedagógicas e nas condições de funcionamento das instituições, pode representar apenas uma ampliação quantitativa de um modelo educacional que permanece marcado por práticas rígidas, seletivas e pouco inclusivas. Assim, a ampliação da jornada escolar, quando não acompanhada de transformações estruturais e pedagógicas, corre o risco de desperdiçar a oportunidade de reconfigurar a escola como espaço de formação humana integral.

Essa preocupação torna-se ainda mais relevante diante do crescente protagonismo das avaliações em larga escala nas políticas educacionais contemporâneas. Para Arroyo (2012), muitos programas voltados à educação integral acabam subordinados a políticas orientadas pela lógica da seleção, da classificação e da mensuração de resultados. Nessa mesma perspectiva, Lélis (2017) argumenta que as políticas nacionais de avaliação, operacionalizadas por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e expressas nos índices do Ideb, fortalecem uma lógica gerencial da educação que tende a reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos.

Como consequência, muitas escolas e redes de ensino, pressionadas pelo cumprimento das metas estabelecidas, passam a utilizar o contraturno escolar prioritariamente como espaço de reforço voltado às avaliações externas. Em vez de ampliar experiências educativas, culturais e sociais, o tempo estendido acaba sendo direcionado para treinamentos e exercícios repetitivos. Assim, crianças e adolescentes permanecem longos períodos em atividades centradas no desempenho escolar, limitando suas possibilidades de acesso a outras formas de aprendizagem relacionadas à cultura, à convivência, à criatividade e à participação social.

Essa realidade torna-se ainda mais preocupante quando a ampliação da jornada escolar é utilizada como estratégia para elevar indicadores educacionais e atender às exigências de responsabilização impostas às escolas e aos professores. Arroyo (2012) alerta que, mesmo programas concebidos com propósitos democráticos e inclusivos, podem ser ressignificados pelas estruturas que organizam os sistemas educacionais, perdendo parte de seu potencial transformador.

Diante desse contexto, Guimarães (2019) observa que programas isolados encontram dificuldades para se consolidar quando confrontam as lógicas estruturantes do sistema educacional brasileiro. Ainda assim, apesar das limitações presentes no cotidiano das escolas públicas, muitos professores buscam desenvolver práticas que ultrapassem a preparação para provas, compreendendo a educação integral como direito à ampliação das experiências formativas dos estudantes.

Entretanto, mesmo diante do esforço e do compromisso de muitos docentes, persistem obstáculos relacionados à ausência de políticas efetivas de educação integral que garantam condições adequadas de funcionamento das escolas. Dessa forma, muitas práticas acabam reproduzindo um modelo pedagógico limitado, que restringe as possibilidades de aprendizagem e dificulta que crianças e adolescentes tenham acesso a experiências educativas mais amplas, humanas e significativas.

Pinto (2023, p. 12) destaca que os maiores desafios no ensino em tempo integral estão relacionados a

[...] organização curricular, formação continuada dos professores, garantia da frequência escolar dos alunos, considerando que uma parcela significativa dos alunos faz uso de transporte escolar para chegar até a escola, fazendo trajeto de ida e volta de suas casas para a escola, muitas vezes não retornando para a escola em decorrência da falta de transporte e também das condições das estradas, considerando que a escola pesquisada ainda não dispõe de espaço adequado para permanência, assegurando-lhes alimentação e espaço para lazer e descanso entre os tempos de aula.

O autor evidencia que a educação em tempo integral vai muito além do aumento de carga horária e permanência do aluno na escola, exigindo políticas públicas integradas, que garantam transporte seguro, estradas trafegáveis, formação docente, alimentação

adequada e infraestrutura apropriada para acolhimento e permanência do educando ao longo do dia.

Apesar das problemáticas evidenciadas, a educação integral representa a busca por uma formação humana plena, capaz de considerar o sujeito em suas múltiplas dimensões sociais, culturais, cognitivas e afetivas. No contexto brasileiro, essa concepção resulta de um longo percurso histórico marcado por lutas sociais, reivindicações populares e movimentos em defesa do direito à educação. As transformações vivenciadas pela educação básica ao longo do tempo refletem justamente os embates políticos e sociais travados na sociedade brasileira em torno da garantia de direitos e da construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Nesse processo, o reconhecimento da educação como direito social esteve profundamente ligado às mudanças estruturais ocorridas no país e às pressões exercidas pelos diferentes segmentos da sociedade. Conforme destaca Horta (1998), a consolidação da educação como direito de cidadania ocorreu de forma complexa, acompanhando os movimentos históricos e sociais que moldaram a realidade brasileira.

3. METODOLOGIA

Para a construção do processo de pesquisa e análise dos dados coletados, adotou-se a bibliográfica, de abordagem qualitativa, com natureza explicativa e interpretativa, uma vez que busca compreender os fenômenos educacionais a partir de seus contextos históricos, sociais e culturais. Essa abordagem mostrou-se adequada para investigações voltadas à análise de significados, concepções e produções teóricas no campo das Ciências Humanas e Sociais,

especialmente quando se trata de realidades complexas como a educação na Amazônia ribeirinha. Conforme Minayo (2011), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, possibilitando uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida por meio do levantamento e análise de produções científicas publicadas entre os anos de 2000 a 2025, período escolhido por abranger a consolidação das discussões sobre educação em tempo integral no Brasil, bem como o fortalecimento das políticas voltadas à educação do campo e às populações tradicionais. As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Para a localização das obras, utilizaram-se os descritores: “educação integral”, “educação em tempo integral”, “educação do campo”, “escola ribeirinha”, “populações ribeirinhas”, “Amazônia” e “currículo contextualizado”, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, de acordo com a necessidade das buscas.

Foram adotados como critérios de inclusão: estudos publicados em língua portuguesa, disponíveis na íntegra, relacionados à temática da educação integral, educação do campo, escolas ribeirinhas e contexto amazônico; artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses e documentos oficiais que contribuíssem para a compreensão do objeto investigado. Como critérios de exclusão, foram desconsideradas produções duplicadas, trabalhos sem relação direta com o tema da pesquisa, estudos publicados fora do período delimitado e materiais sem acesso ao texto completo.

Paralelamente, foi realizada busca por documentos, considerando que são de fundamental importância para efetivação da política educacional. Nesta perspectiva, foram também analisadas legislações, diretrizes e normativas educacionais que orientam a educação integral e a educação do campo no Brasil. Entre os documentos catalogados destacaram-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e demais normativas relacionadas à educação do campo e às populações tradicionais.

Após a seleção do material, procedeu-se à leitura exploratória, seletiva e interpretativa das fontes, visando à identificação de conceitos, contribuições teóricas e evidências relacionadas ao objeto de estudo.

A análise dos dados ocorreu por meio da categorização temática, organizada em três eixos centrais: currículo na escola ribeirinha, práticas pedagógicas contextualizadas e especificidades socioterritoriais amazônicas. Essas categorias permitiram compreender os desafios e as possibilidades para a efetivação da educação integral no contexto das escolas ribeirinhas da Amazônia.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta sessão são apresentados os resultados coletados a partir de uma leitura crítica da realidade da educação ribeirinha em tempo integral na Amazônia. Ressalta-se que as contribuições dos referenciais teóricos foram essenciais para compreender a dinâmica da educação em tempo integral e da educação do campo, o que revelou inúmeros desafios para que seja possível a efetivação da

educação do campo ribeirinha na perspectiva da educação em tempo integral.

4.1. A Escola do Campo Ribeirinho no Cenário da Política da Educação Integral

Historicamente, a educação brasileira foi estruturada a partir de modelos urbanocêntricos que pouco consideravam as especificidades dos sujeitos que vivem em áreas rurais. Como consequência, as populações do campo enfrentaram condições precárias de acesso à escolarização, marcadas pela insuficiência de escolas, pela precariedade da infraestrutura e pela desvalorização dos profissionais da educação. De acordo com Nascimento (2009), as primeiras constituições brasileiras não contemplavam a educação do campo, evidenciando a invisibilidade dessas populações nas políticas educacionais.

Essa realidade começou a ser questionada a partir das mobilizações dos movimentos sociais do campo, especialmente nas últimas décadas do século XX, que passaram a reivindicar uma educação vinculada às necessidades, culturas e modos de vida das populações rurais. Nesse processo, pesquisadores e educadores contribuíram para a construção de referenciais teóricos e pedagógicos voltados à valorização das identidades e experiências dos sujeitos do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2009).

As reivindicações desses movimentos influenciaram a formulação de políticas públicas e marcos legais importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que reconheceu a necessidade de adequar a educação às especificidades da vida rural. Posteriormente, as Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo fortaleceram esse reconhecimento, consolidando a educação do campo como um direito vinculado às realidades sociais, culturais e produtivas das comunidades rurais.

Nessa perspectiva, Molina e Sá (2012) e Rosseto (2005) defendem uma educação contextualizada, capaz de articular os conhecimentos escolares às experiências de vida dos estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, para a valorização de suas identidades e para o desenvolvimento dos territórios onde vivem. Essa compreensão é particularmente relevante quando se consideram os diferentes grupos que compõem o campo brasileiro, entre eles os povos ribeirinhos, cujas formas de vida, trabalho e organização social apresentam características próprias que precisam ser reconhecidas pelas políticas e práticas educacionais.

A educação ribeirinha pode ser compreendida como uma das expressões da Educação do Campo, uma vez que se desenvolve em territórios marcados pela relação direta com os rios, pelas dinâmicas das águas e pelos modos de vida construídos historicamente por essas populações. Ao discutir a educação ribeirinha, Machado (2024, p. 40) destaca que "[...] o modo como o público ribeirinho vê, sente e vivencia a educação é diferente do modo dos alunos da cidade, haja vista as particularidades e o contexto de cada local". A afirmação do autor evidencia que os processos educacionais desenvolvidos nas comunidades ribeirinhas não podem ser compreendidos a partir dos mesmos parâmetros utilizados para os contextos urbanos, uma vez que as condições de vida, as formas de interação com o território e as experiências socioculturais dos estudantes influenciam diretamente as práticas pedagógicas e a construção das aprendizagens.

Nessa perspectiva, Machado (2024, p. 40) acrescenta que "[...] a educação ribeirinha possui suas especificidades e por isso necessita de um olhar mais aprofundado e crítico, haja vista que a realidade das escolas isoladas, em especial a ribeirinha, é bastante peculiar e diferenciada, pois existem fatores que influenciam a prática docente e os processos de ensino-aprendizagem [...]". Essa compreensão reforça a necessidade de políticas educacionais e propostas curriculares que considerem as características locais, evitando a reprodução de modelos homogêneos de ensino que desconsiderem as particularidades das populações amazônicas. Além disso, evidencia que a efetivação da educação integral nas escolas ribeirinhas depende do reconhecimento dessas especificidades, de modo que o currículo e as práticas pedagógicas possam dialogar com a realidade vivenciada pelos estudantes.

Machado (2024) também destaca que a educação ribeirinha enfrenta barreiras estruturais, climáticas e pedagógicas. Assim, o autor evidencia alguns fatores que influenciam a educação ribeirinha como: às marés dos rios e igarapés, pois quando secam demasiadamente, os transportes ficam impedidos de trafegarem em determinados horários em algumas localidades; o clima, haja vista que na época do inverno intenso, em muitos casos, professores e alunos ficam impossibilitados de ir à escola; a logística geográfica e o transporte escolar; a merenda de baixa qualidade ou a falta dela; a evasão escolar por diversos motivos (gestação na adolescência, época da colheita do açaí, desinteresse e/ou falta de estímulo por parte da família, etc.); o interesse de alguns pais em matricular os filhos apenas para garantir o benefício do Bolsa Família; o “desleixo” de algumas famílias em acompanhar e incentivar o rendimento escolar dos filhos; infraestrutura inadequada; falta de recursos tecnológicos e pedagógicos; falta de formação continuada aos

moldes da educação ribeirinha; currículo engessado e descontextualizado; práticas pedagógicas evasivas e tradicionais; entre outros.

O autor também enfatiza que

[...] devemos reconhecer que as pessoas que vivem no campo possuem sua cultura, seus saberes, suas experiências de vida, seu cotidiano, que acabam muitas vezes sendo esquecidos ou até mesmo ignorados na prática pedagógica, o que pode impactar na perda da identidade local e até mesmo de forma negativa no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que aulas descontextualizadas podem se tornar desinteressantes e desmotivadoras. (Machado, 2024, p. 43)

É possível observar que, apesar dos avanços e das conquistas já alcançadas no âmbito das políticas educacionais voltadas ao campo, ainda persistem formas de negligência em relação a essa modalidade de educação. Um exemplo disso pode ser identificado no Plano Nacional de Educação, que não apresenta referências específicas ao contexto rural nem dados relacionados ao campo no eixo que trata da valorização do magistério e da formação de professores. Nessa mesma perspectiva de invisibilização das especificidades do campo, insere-se também o debate sobre a Educação em Tempo Integral, que, em muitos casos, ainda não

contempla de forma adequada as particularidades das escolas e das populações do meio rural.

Nos conceitos implicados no modelo de educação em tempo integral, apresentados por Jaqueline Moll (2009), ex-diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, está presente a ideia de um currículo que considere saberes cotidianos do mundo e da vida:

- *A valorização dos saberes popular como saberes legítimos a serem trabalhados/incluídos no “currículo escolar”, implicada em uma profunda mudança cultural, uma vez que revisita toda a tradição cartesiana que reduz os saberes e modos de expressão populares a irracionalismos, crendices e tradições infundadas;*
- *A revisão dos currículos escolares para a valorização tanto dos saberes clássicos (patrimônio da humanidade nos vários campos) quanto dos saberes cotidianos do mundo da vida (Moll, 2009, p. 15).*

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre os saberes que são propostos nos currículos das escolas de tempo integral no campo, bem como se os conhecimentos desses povos são efetivamente considerados ou se os saberes urbanos são tomados como parâmetro, desvalorizando suas culturas e formas próprias de conhecimento. Também é fundamental analisar se as atividades desenvolvidas no contraturno dessas escolas levam em

consideração os sujeitos do campo, suas realidades e o contexto de seu entorno.

4.2. Desafios e Possibilidades da Educação Integral na Escola Ribeirinha Amazônica

A implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas ribeirinhas amazônicas envolve desafios e possibilidades que vão muito além da simples ampliação da jornada escolar. Embora as políticas educacionais tenham fortalecido, nos últimos anos, o debate em torno da formação humana integral, sua concretização nesses territórios revela questões que precisam ser consideradas com maior atenção. Entre elas, destacam-se as condições estruturais das escolas, os desafios relacionados à organização curricular e a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades locais.

Assim, refletir sobre a educação integral no contexto amazônico implica reconhecer as particularidades dos sujeitos, dos territórios e das dinâmicas socioculturais que marcam o cotidiano das comunidades ribeirinhas, compreendendo que esses elementos influenciam diretamente a forma como a educação é vivenciada e construída nesses espaços.

4.2.1. Desafios Estruturais da Educação Integral nas Escolas Ribeirinhas

A literatura evidencia que um dos principais obstáculos à efetivação da educação integral nas escolas ribeirinhas está relacionado às condições estruturais que sustentam o funcionamento dessas instituições. Diferentemente de outros contextos, as dificuldades enfrentadas pelas escolas localizadas em comunidades ribeirinhas

não se restringem à ampliação da jornada escolar, mas envolvem questões históricas relacionadas ao acesso, à permanência e à garantia do direito à educação.

A implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas ribeirinhas está diretamente relacionada às condições estruturais existentes nos territórios onde essas instituições estão inseridas. Embora as políticas educacionais prevejam a ampliação da jornada escolar como estratégia para promover a formação humana integral, sua efetivação depende de condições concretas que garantam a permanência dos estudantes na escola ao longo do dia. Nesse contexto, destacam-se desafios relacionados ao transporte escolar, à alimentação, à infraestrutura física e ao acesso à conectividade.

Entre os obstáculos mais recorrentes encontra-se a questão do transporte escolar. Silva et al. (2017) destacam que a ampliação da jornada escolar exige uma reorganização logística que nem sempre é acompanhada pelos investimentos necessários. Ao analisarem a implementação da educação em tempo integral em escolas do campo, os autores observaram que a estrutura de transporte disponível frequentemente se mostra insuficiente para atender ao aumento do tempo de permanência dos estudantes, evidenciando um descompasso entre as exigências da política educacional e as condições concretas das instituições. Essa problemática torna-se ainda mais evidente em contextos ribeirinhos, nos quais o deslocamento depende das condições de navegabilidade dos rios e da disponibilidade de transporte fluvial.

A infraestrutura escolar também se apresenta como um desafio significativo para a consolidação da educação integral. Conforme apontam Silva et al. (2024), muitas escolas localizadas em áreas

rurais enfrentam limitações relacionadas à inadequação dos espaços físicos, à ausência de ambientes destinados ao desenvolvimento de atividades diversificadas e à insuficiência de recursos materiais necessários para o funcionamento de uma proposta de tempo integral. Tais limitações revelam que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola demanda não apenas mais horas de atividades, mas também espaços capazes de acolher diferentes experiências educativas, culturais e formativas.

Outro aspecto fundamental refere-se à alimentação escolar. A permanência dos estudantes durante períodos mais longos exige uma oferta adequada de refeições que atenda às necessidades nutricionais dos alunos. Entretanto, Silva et al. (2024) ressaltam que dificuldades relacionadas ao financiamento e à logística de abastecimento ainda comprometem a efetividade dessa política em diversas instituições. Dessa forma, a alimentação deixa de ser apenas um serviço complementar e passa a constituir um elemento central para a garantia das condições necessárias ao desenvolvimento da educação integral.

Além disso, a conectividade emerge como um dos principais desafios contemporâneos. Segundo Silva et al. (2024), a precariedade do acesso à internet e aos recursos tecnológicos limita as possibilidades de inovação pedagógica e dificulta a diversificação das práticas educativas. Em um contexto marcado pela crescente inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, a exclusão digital amplia desigualdades já existentes e restringe as oportunidades de acesso ao conhecimento.

Os estudos de Silva et al. (2017) e Silva et al. (2024) convergem ao evidenciar que muitas políticas voltadas à educação em tempo

integral são formuladas a partir de referenciais generalistas, nem sempre compatíveis com as realidades vivenciadas pelas escolas localizadas em territórios rurais e ribeirinhos. Dessa forma, os desafios estruturais não podem ser compreendidos apenas como limitações administrativas ou operacionais, mas como questões que interferem diretamente na garantia do direito à educação. Isso demonstra que a efetivação da educação integral requer investimentos contínuos em transporte, alimentação, infraestrutura e conectividade, de modo que a ampliação da jornada escolar seja acompanhada por condições efetivas de permanência, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Contudo, esses desafios não devem ser compreendidos apenas como problemas de natureza logística. Conforme argumenta Hage (2014), as dificuldades enfrentadas pelas escolas amazônicas revelam a persistência de políticas educacionais historicamente concebidas a partir de referenciais urbanos, que pouco dialogam com as especificidades dos territórios amazônicos. Nessa perspectiva, a precariedade da infraestrutura, as limitações de transporte e as dificuldades de acesso às tecnologias digitais expressam desigualdades estruturais que ultrapassam o espaço escolar e refletem processos históricos de marginalização dessas populações.

Além disso, a crescente incorporação das tecnologias digitais às práticas educativas tornou a conectividade um elemento central para a garantia do direito à educação. Entretanto, muitas comunidades ribeirinhas ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à internet e aos recursos tecnológicos, situação que evidencia novas formas de exclusão educacional. Dessa forma, a discussão sobre educação integral nesses territórios não pode ser

dissociada das condições concretas que possibilitam sua implementação.

4.2.2. Desafios Curriculares: Entre a Padronização e a Contextualização

Se os desafios estruturais condicionam o funcionamento das escolas, os desafios curriculares evidenciam tensões relacionadas aos sentidos atribuídos à educação integral. A ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola exige uma reorganização curricular capaz de promover experiências educativas mais amplas e significativas. No entanto, a construção dessa proposta encontra obstáculos diante da necessidade de conciliar as orientações dos documentos normativos nacionais com as especificidades dos contextos locais.

Entre os desafios relacionados à implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas ribeirinhas amazônicas, a organização curricular ocupa posição central. Conforme destacam Knackfuss e Dos Santos (2024), a construção de uma proposta curricular para a educação integral pressupõe a elaboração de um projeto educativo integrado, capaz de articular a formação humana integral aos saberes, às vivências e às especificidades do contexto em que a escola está inserida. Entretanto, esse processo nem sempre ocorre de forma simples, uma vez que as instituições precisam conciliar as orientações presentes nos documentos normativos oficiais com as demandas e características próprias de suas comunidades.

Nessa perspectiva, um dos principais desafios consiste justamente em construir um currículo que ultrapasse a lógica de mera reprodução das prescrições curriculares e que seja capaz de dialogar

com a realidade vivida pelos estudantes. Knackfuss e Dos Santos (2024) observam que as escolas do campo frequentemente enfrentam dificuldades para articular as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de outros documentos oficiais às experiências socioculturais dos sujeitos que atendem. Tal situação torna-se ainda mais complexa nas escolas ribeirinhas, cujas dinâmicas sociais, culturais e territoriais apresentam características próprias, muitas vezes pouco contempladas pelos currículos padronizados.

Além disso, a complexidade do trabalho pedagógico é ampliada pelas especificidades presentes nessas escolas, que frequentemente convivem com turmas multisseriadas e multietárias, exigindo dos professores a construção de estratégias metodológicas capazes de atender diferentes níveis de aprendizagem em um mesmo espaço educativo. Nesse contexto, a preocupação com o cumprimento das orientações curriculares nacionais pode acabar limitando a inserção de conhecimentos relacionados ao território, aos modos de vida ribeirinhos e aos saberes comunitários, dificultando a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente contextualizadas.

Desse modo, o desafio curricular da educação integral não se restringe à ampliação do tempo escolar, mas envolve a construção de propostas educativas que reconheçam os sujeitos em sua integralidade e valorizem seus contextos de vida. Isso requer que o currículo seja compreendido como um espaço dinâmico de produção de sentidos, capaz de articular os conhecimentos escolares às experiências socioculturais das comunidades ribeirinhas, favorecendo aprendizagens mais significativas e coerentes com os princípios da formação humana integral.

Nesse sentido, Silva (2022) compreende o currículo como um território de relações, disputas e produção de identidades, ultrapassando a ideia de um simples conjunto de conteúdos escolares. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Arroyo (2013), para quem o currículo representa um dos espaços mais disputados da escola, justamente porque envolve escolhas sobre quais conhecimentos serão valorizados e quais sujeitos terão suas experiências reconhecidas no processo educativo.

Diante dessas questões, percebe-se que a coordenação pedagógica ocupa um papel estratégico na consolidação da Educação em Tempo Integral, especialmente no que se refere à articulação curricular, ao acompanhamento do trabalho docente e à construção coletiva das propostas pedagógicas. Entretanto, conforme destacam Pinto e Ribeiro (2023), o excesso de atribuições, a sobreposição de funções e as demandas burocráticas frequentemente dificultam que esses profissionais se dediquem plenamente às atividades que constituem o núcleo de sua atuação. Assim, a efetivação da educação integral também depende do fortalecimento da coordenação pedagógica, garantindo condições para que esse profissional exerça seu papel formativo e contribua para a organização de práticas educativas coerentes com os princípios da formação humana omnilateral⁴.

A partir dessa perspectiva, percebe-se que o desafio curricular da educação integral não consiste apenas em ampliar conteúdos ou atividades, mas em construir propostas pedagógicas capazes de dialogar com os saberes produzidos nos territórios. Isso implica reconhecer que a contextualização curricular não representa uma adaptação secundária ao currículo oficial, mas uma condição

necessária para que a educação faça sentido para os estudantes e contribua para sua formação integral.

4.2.3. Possibilidades Pedagógicas para Uma Educação Integral Contextualizada

Embora os desafios estruturais e curriculares revelem limites importantes para a implementação da educação integral nas escolas ribeirinhas, a literatura também aponta possibilidades pedagógicas capazes de fortalecer essa proposta educativa. Essas possibilidades emergem, sobretudo, do reconhecimento dos territórios, das culturas locais e dos saberes construídos historicamente pelas comunidades.

Piatti (2016) destaca que a educação integral não deve ser compreendida apenas como ampliação do tempo escolar, mas como oportunidade de diversificação dos espaços e das experiências educativas. Sob essa perspectiva, o território deixa de ser visto apenas como local onde a escola está inserida e passa a ser compreendido como espaço educativo, produtor de conhecimentos, memórias e identidades.

Essa compreensão dialoga com estudos sobre territorialidades amazônicas, que reconhecem os rios, as florestas, os espaços de trabalho e as relações comunitárias como dimensões constitutivas dos processos de aprendizagem. Assim, os saberes produzidos pelas populações ribeirinhas deixam de ocupar uma posição periférica e passam a constituir referências legítimas para a organização do trabalho pedagógico.

Nessa direção, as contribuições das pedagogias decoloniais tornam-se relevantes ao questionarem a centralidade de conhecimentos

historicamente legitimados em detrimento dos saberes produzidos por grupos socialmente marginalizados. Ao defender a valorização das experiências locais, essas perspectivas contribuem para a construção de práticas educativas mais sensíveis às especificidades amazônicas e mais comprometidas com a diversidade cultural dos estudantes.

Entretanto, a incorporação dessas possibilidades pedagógicas permanece limitada enquanto as políticas de educação integral continuarem fundamentadas em referenciais predominantemente urbanos, pouco sensíveis às especificidades territoriais amazônicas. Experiências inspiradas nos princípios da Pedagogia da Alternância, por exemplo, demonstram o potencial de propostas que articulam os conhecimentos escolares às vivências dos estudantes em seus territórios. Embora essa metodologia não esteja presente em todas as escolas ribeirinhas, seus fundamentos reforçam a importância de uma educação construída em diálogo com a realidade social dos sujeitos.

Dessa forma, as possibilidades pedagógicas da educação integral na escola ribeirinha encontram-se diretamente relacionadas à valorização dos saberes comunitários, ao reconhecimento das territorialidades amazônicas e à construção de currículos contextualizados. Mais do que ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, a educação integral adquire sentido quando contribui para fortalecer identidades, ampliar experiências formativas e promover uma formação humana comprometida com as realidades e os modos de vida das comunidades ribeirinhas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre educação ribeirinha contextualizada e educação em tempo integral demanda a construção de práticas educativas que considerem as especificidades dos sujeitos e dos territórios rurais. Essa relação exige que a organização dos tempos, espaços e experiências pedagógicas seja pensada a partir das realidades vividas pelos estudantes, valorizando suas identidades, culturas e modos de vida, bem como todas as dimensões que constituem o ser humano.

A partir das experiências e narrativas dos estudiosos presentes neste estudo, foi possível compreender tanto os desafios, quanto as potencialidades presentes no desenvolvimento da educação em tempo integral na escola do campo e em particular na escola ribeirinha. Entre os aspectos mais significativos evidenciados por alguns autores, destaca-se o forte envolvimento da comunidade escolar em participa ativamente das ações e projetos desenvolvidos pelas instituições. Esse sentimento de pertencimento e valorização fortalece os vínculos entre escola e comunidade e contribui para consolidar uma proposta de educação integral mais próxima da realidade local.

Por outro lado, um dos principais desafios identificados refere-se à necessidade de formação continuada voltada às especificidades da educação integral no contexto do campo. Evidencia-se a importância de promover espaços de estudo, reflexão e troca de experiências entre os professores, favorecendo o compartilhamento de saberes, práticas pedagógicas e estratégias educativas que dialoguem com as singularidades das populações camponesas.

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar, quando articulada a uma proposta de educação integral comprometida com o

desenvolvimento cognitivo, social, emocional, ético e físico dos estudantes, pode contribuir significativamente para a construção de processos educativos mais humanizados e contextualizados. Para isso, torna-se fundamental a elaboração de currículos que considerem as especificidades do campo e valorizem as vivências das comunidades rurais.

Dessa forma, pensar a educação integral nas escolas do campo implica reconhecer a necessidade de políticas públicas que atendam às demandas e particularidades das populações camponesas, assegurando condições para uma formação que respeite os sujeitos, os territórios e os diferentes modos de viver e aprender no campo.

Uma questão apontada como preocupante refere-se ao fato de que os sujeitos que historicamente discutem a educação do campo parecem, em certa medida, distanciados desse debate, permitindo que políticas públicas destinadas ao campo sejam elaboradas a partir de referências urbanas, como ocorre no caso do modelo de escola de tempo integral fundamentado em um discurso predominantemente urbano.

Nesse cenário, evidencia-se a necessidade urgente de estudos críticos que analisem a implantação dessa política, questionando se ela de fato está comprometida com uma formação integral ampla, que contemple todos os educandos e possibilite o pleno exercício da cidadania, ou se se trata apenas do cumprimento de promessas políticas. Nesse sentido, argumenta-se que a política de educação ou escola em tempo integral, desde sua origem, apresenta características fragmentadas e excludentes, por não considerar as diferentes realidades e a diversidade cultural existente.

Nesse debate, reafirma-se a perspectiva de Caldart (2005), ao defender que “[...] o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive [...]”, compreendendo-se que a educação deve ser pensada a partir do território dos sujeitos, com sua participação efetiva, vinculada à sua cultura e às suas necessidades sociais e humanas. Assim, torna-se fundamental reconhecer que, além das cidades educadoras, o campo também constitui um espaço rico em potencial educativo, capaz de atuar como parceiro da escola. Dessa forma, torna-se necessária uma revisão das atuais concepções de educação integral, de modo a contemplar diferentes espaços e valorizar a diversidade como elemento constitutivo desse processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010.

_____. 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: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lex: Legislação Federal.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 maio 2026.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

_____. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: **Cadernos Temáticos: Educação do Campo.** Curitiba: SEED/PR, 2005.

GUIMARÃES, K. R. C. **Ampliação do tempo escolar:** organização do trabalho pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém – PA. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, nº 104, p. 5-34, julho de 1998.

KNACKFUSS, Adriana Maria Falkembach; DOS SANTOS, Eliane Aparecida Galvão. Educação integral em tempo integral no contexto da escola do campo. **Revista PPC** – Políticas Públicas e Cidades, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2024.

LÉLIS, L. S. C. **Saberes e fazeres da gestão pedagógica e sua relação com a apropriação dos resultados do Ideb**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA), Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOLINA, M. C.; Sá, L. M. Escola do campo. In: Caldart, R. S. et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

MOLL, J. (org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

MORAES, M. M. S.; Aniceto, K. R. P. **Educação integral: da Paidéia aos dias de hoje**. In: Moraes, M. M. S. (org.). Trajetórias formativas em educação integral no estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UFMS, 2016. p. 23-43.

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonia em disputa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

MACHADO, Valdecy dos Santo. EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NO CONTEXTO PÓS- PANDÊMICO: Os desafios da prática docente no processo de ensino-aprendizagem da turma do 5º ano na EMEIF São Pedro (Marinteuca/Cametá/PA). **Cabana**, Ananindeua-PA, v. 1, n. 1, p. 34-44, 2024. Disponível em: <https://www.editoracabana.com/cat%C3%A1logo/ciencia-e-educacao>. Acesso em: 09 maio 2026.

PARO, Vitor Henrique. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____. **Viabilidade da escola pública em tempo integral**. Educação e Sociedade, v. 10, n. 29, p. 86-99, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Vantagens e desvantagens da escola de tempo integral**. TV Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SOAmDhbmG8>. Acesso em: 20 maio 2026.

PIATTI, C. B. **Educação integral**: tempos e espaços educativos – que tempos são esses? In: Rosseto, E. R. A. Os processos de formação dos educadores e educadoras das escolas do campo: uma análise da experiência na escola EMEF Prof. Hermínio Pagotto. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2005.

PINTO, Fábio Coelho; RIBEIRO, Milvio da Silva. Desafios da organização do trabalho pedagógico do coordenador escolar no contexto do ensino integral, cameté-pa. In: **Revista FT**, Ciências Humanas, Educação, v. 27, ed. 125, ago. 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8231059. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafios-da-organizacao-do-trabalho->

[pedagogico-do-coordenador-escolar-no-contexto-do-ensino-integral-cameta-pa/](#). Acesso em: 4 jun. 2026.

SILVA, Adriana Lopes da; VIDAL, Antônia Luciana dos Santos; TENÓRIO, Marcella de Lima Xerém; SILVA, Marcia Vidal da. **Escola de tempo integral rural: enfrentando barreiras para a qualidade educacional.** *Conhecimento em Rede: Explorando a Multidisciplinaridade.* Aracê, p. 1889-1900, 2025. DOI: 10.56238/edimpacto2024.002-118. Disponível em: Editora Impacto Científico. Acesso em: 4 jun. 2026.

SILVA, Rosimeire Martins da; SALES, Aparecida de. **Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias.** *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 773-792, jul./dez. 2017. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p773. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3687>. Acesso em: 4 jun. 2026.

¹ Professor efetivo da rede municipal de educação de Cametá-pa. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Sociais Interamericana – FICS/UNIMES; Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia de Ensino de Artes (UNIASSELVI); Pós-graduado em Administração Escolar, Supervisão e Orientação (UNIASSELVI); Graduação em Segunda Licenciatura em Artes Visuais (UNIASSELVI); Graduação em Segunda Licenciatura em Matemática (UNIASSELVI); Graduação em licenciatura Plena em Pedagogia (UFPA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8180-3605>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4545551215208829>

² Professor de Sociologia efetivo na rede estadual do Pará; Professor de educação geral (pedagogo) efetivo na rede municipal de ensino de Cametá-Pa; Doutor em Ciências da Educação – VCCU; Mestre em Ciências da Educação – FICS/UNAMA; Mestre em Educação e Cultura – UFPA; Especialista em Gestão e Planejamento da Educação – UFPA; Especialista em Administração Financeira e Gestão de Projetos Sociais – FAP; Especialista em Educação Contemporânea com ênfase em Projeto de Vida - UNA; Especialista em Educação Contemporânea com ênfase em Educação Financeira – UMA; Graduado em Pedagogia – UFPA; Graduado em Letras Habilitação em Língua Inglesa – UFPA; Graduado em Sociologia – UNIASSELVI; Graduando em Direito (2025-2030) pela Faculdade Estratego. E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid:

<https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>. Lattes:

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=E3B902EF47D5F1BC6F902202636BB52E#

³ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, assinada pelos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. A iniciativa integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e constituiu a principal estratégia do governo federal para induzir a implementação da educação integral nas escolas públicas brasileiras, por meio da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas.

⁴ do latim *omni* = todos/tudo + *lateral* = lados/faces, é um conceito educacional e filosófico que propõe o desenvolvimento pleno e múltiplo do ser humano em todas as suas dimensões: física, intelectual, cultural, estética, afetiva, ética e política.

