EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA DO CAMPO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS ILHAS INTERDISCIPLINARES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN RURAL SCHOOLS: AN APPROACH BASED ON INTERDISCIPLINARY ISLANDS FROM THE PERSPECTIVE OF COMPREHENSIVE EDUCATION

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN LAS ESCUELAS RURALES: UN ENFOQUE BASADO EN ISLAS INTERDISCIPLINARIAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Lia Heberlê de Almeida[1]
Thiago Dutra de Camargo[2]
Milene Ferreira Miletto[3]

RESUMO
O presente estudo apresenta uma Ilha Interdisciplinar de Racionalidade (IIR) desenvolvida no período pós-pandemia durante o retorno das aulas presenciais de uma turma da Educação Infantil (EI) em uma Escola do Campo. Tem por objetivo analisar o desenvolvimento de uma IIR na EI no Campo a partir da aproximação dos referenciais das IIR (Fourez, 1997, 2005), da Educação Integral (Moll, 2012) e da Educação do Campo (Caldart, 2011, 2012). Caracteriza-se como um relato de experiência. Participaram desta investigação uma professora da Educação Infantil e alunos da Educação Infantil. Os resultados indicam que o contexto da pandemia acentuou ainda mais a desigualdade social e educacional, no que se refere aos povos do campo. Entretanto a IIR analisada demonstrou o seu potencial na construção e articulação de saberes, especialmente para uma formação humana e integral.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Educação do Campo; Educação Integral; ilhas interdisciplinares de racionalidade.

ABSTRACT
The present study presents an Interdisciplinary Island of Rationality (IIR) developed in the post-pandemic period, during the return of face-to-face classes, in an Early Childhood Education (ECE) class of a Rural School. It aims to theoretically analyze the development of an IIR in ECE in the Countryside from the approximation of references of the IIR (Fourez, 1997, 2005), Integral Education (Moll, 2012) and Rural Education (Caldart, 2011, 2012). It is characterized as an Experience Report developed in the municipal school network of São Gabriel in a school in the rural area. The activities involved a teacher, the school principal and twelve Early Childhood Education students aged 4 and 5 years. The results indicate that the context of the pandemic has further accentuated social and educational inequality with regard to rural peoples. However, the IIR analyzed demonstrated its potential in the construction and articulation of knowledge, especially for a human and integral education, pointing out as a didactic strategy for the construction of meaningful learning.
KEYWORDS: Early Childhood Education; Rural Education; Integral Education; interdisciplinary islands of rationality.

RESUMEN
Este estudio presenta una Isla Interdisciplinar de Racionalidad (IIR) desarrollada en el período post-pandémico, durante el retorno a las clases presenciales, en una clase de Educación Infantil (EI) en una escuela rural. Su objetivo es analizar teóricamente el desarrollo de una IIR en Educación Infantil en la Campiña, a partir de un enfoque basado en referencias de la IIR (Fourez, 1997; 2005), la Educación Integral (Moll, 2012) y la Educación en la Campiña (Caldart, 2011; 2012). Se caracteriza por ser un Informe de Experiencia desarrollado en la red

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9551-6883
[2] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3650-1232
[3] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7784-3936

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

municipal de educación de São Gabriel en una escuela rural. Las actividades involucraron a un profesor, al director de la escuela y a doce alumnos de jardín de infantes de 4 y 5 años. Los resultados indican que el contexto de la pandemia acentuó aún más la desigualdad social y educacional en relación a la población rural. Sin embargo, la IIR analizada demostró su potencial en la construcción y articulación de conocimientos, especialmente para una formación humana e integral, señalándose como una estrategia didáctica para la construcción de aprendizajes significativos.
PALABRAS CLAVE: Educación Inicial; Educación Rural; Educación Integral; islas interdisciplinarias de racionalidad.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Infantil (EI) no Brasil, primeira etapa da Educação Básica, constitui um campo de ações políticas, práticas e conhecimentos em construção. O direito de escolarização das crianças de 0 a 6 anos só foi garantido na Constituição Federal de 1988. Legalmente, integra-se ao sistema de ensino somente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), assumindo a finalidade de desenvolver integralmente a criança de 0 a 5 anos de idade. A EI brasileira vem passando por mudanças importantes, destaque para a Lei n. 12.976/2013, que alterou a LDB n. 9394/96, estabelecendo em seu Artigo 4°: "I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) Pré-Escola; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio. II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade" (Brasil, 2013). A escola passou, então, a ser a responsável pelo desenvolvimento das experiências e dos conhecimentos vivenciados pela criança nessa faixa etária.

Em decorrência dessas mudanças, particularmente da obrigatoriedade e da universalização, refletir sobre práticas pedagógicas que possam colaborar com a consolidação da ideia de uma educação pública, gratuita e de qualidade, direcionada às especificidades dessa fase do desenvolvimento humano, torna-se relevante.

Nesse sentido, este texto se propõe a analisar o desenvolvimento de uma Ilha Interdisciplinar de Racionalidade (IIR) em uma escola do campo a partir dos pressupostos da Educação Integral. Estruturando-se como um relato de experiência pautado na realidade escolar estudada, busca-se realizar intersecções teóricas entre o referencial bibliográfico utilizado (Fourez, 1997, 2005; Moll, 2012; Caldart, 2011, 2012), relacionando os estudos sobre as IIR ao paradigma contemporâneo de Educação Integral e às discussões sobre Educação do Campo.

INTERFACES ENTRE ESCOLA DO CAMPO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, no artigo 28, sugere orientações para a organização do calendário das Escolas do Campo:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O presente estudo apresenta uma prática desenvolvida em uma escola do campo do município de São Gabriel (RS), que tem o calendário adaptado à realidade local, considerando especialmente as longas distâncias de deslocamento do aluno da sua casa até a escola. O referido município possui uma extensa área territorial (5.020 km²), sendo o sexto maior município gaúcho em dimensão (entre 497 municípios do estado). A escola na qual foi realizada a pesquisa exerce suas atividades em turno integral, nas segundas e quartas-feiras, e período integral alternado nas sextas-feiras.

Dessa forma, pensar a escola de dia inteiro e propostas pedagógicas e curriculares que atendam às necessidades desses estudantes, ainda mais os estudantes das escolas do campo, com as especificidades do território em que estão inseridos, pressupõe refletir sobre os tempos do esporte, os tempos de lazer, da cultura e do meio ambiente (Pastorio E.; Pastorio L. E.; Moll, 2021). Assim como Arroyo (2012, p. 33) defende “tempos-espaços de um justo e digno viver”.

As discussões sobre a Educação Integral emergem como "uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares” (Brasil, 2013, p. 18). Uma escola com uma outra proposta, que considere as diferentes dimensões dos sujeitos, não somente em seus aspectos cognitivos, mas também físicos, sociais e emocionais. Busca-se, assim, uma educação para a formação humana e integral, compreendendo que o desenvolvimento humano deve ser pautado nas relações com a vida e com a comunidade em que os alunos estão inseridos (Guará, 2006).

O texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral aborda a questão de tempo qualificado na escola como:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

> [...] aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (Brasil, 2013, p. 28).

Na mesma perspectiva, Padilha (2012, p. 191) defende que a Educação Integral "procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental". O autor ainda acrescenta que uma das maneiras de enfrentarmos os inúmeros desafios da educação é "investirmos mais tempo e energia, com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria, no que temos chamado de Educação Integral" (Padilha, 2012, p. 190). Ou seja, o tempo integral organiza os processos formativos com maior interação, dialoga com os saberes e experiências que os alunos trazem para a escola, de modo a contribuir para a inclusão educacional, cultural, social e política. Trata-se, pois, de uma educação que busca minimizar as desigualdades sociais.

A Educação do Campo parte dessas mesmas premissas como um movimento que nasce da luta dos trabalhadores do campo pelo direito à educação e especialmente à escola, uma educação no e do campo, voltada para a educação dos sujeitos camponeses (Caldart, 2012). Deve buscar se estabelecer nas realidades do campo, inserindo-se em uma luta mais ampla, um movimento que pauta um novo projeto de sociedade, de concepções de políticas públicas e de formação humana.

> Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela. [...] A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (Caldart, 2012, p. 262).

O debate da Educação do Campo dialoga com a Educação Integral, pois também envolve a discussão sobre a ampliação de tempo escolar. Caldart (2011) aponta que quatro

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

horas diárias ou menos não dão conta dos trabalhos educativos diante das transformações pretendidas em direção aos princípios da Educação do Campo. A autora evidencia que ampliação de tempo não pode recair sobre a "escolarização da formação humana", pois esse tempo a mais na/de escola deve ser ocupado para que ela possa ressignificar suas práticas, ocupando-se de outras concepções pedagógicas e formativas que ocorrem em outros espaços, como atividades culturais, no vínculo com o trabalho, nas lutas sociais, "mas a partir de uma mesma intencionalidade educativa", que, para a autora, está relacionada ao projeto de futuro não só da escola, mas da sociedade.

> É preciso lutar pela ampliação do tempo escolar, mas tendo também cuidado para não cair na armadilha de tentar puxar para dentro da escola (e sua lógica socialmente condicionada) o conjunto dos processos educativos da nova geração, ou seja, nosso ideal educativo não é a "escolarização da formação humana", na defesa de que crianças e os jovens passem todo o dia de todos os dias de sua vida dentro da escola, o que seria negar-se a enfrentar as contradições da sociedade atual (materializada na comunidade, no assentamento, no acampamento) que deve educar as crianças em seus diferentes espaços e relações sociais. Precisamos de mais tempo de escola, exatamente para que ela consiga sair de si mesma e se deixe ocupar por processos ou práticas que serão mais formativas se acontecerem fora dela, mas a partir de uma mesma intencionalidade educativa. Estamos nos referindo à potencialidade do vínculo da escola com o trabalho, com atividades culturais, com lutas sociais, mantendo o desafio pedagógico específico de processar esse vínculo como apropriação e produção de conhecimento, o que efetivamente requer mais tempo e uma organização adequada do tempo disponível (Caldart, 2011, p. 76-77).

O elo em comum entre Educação do Campo e Educação Integral se refere à formação humana e integral que busca proporcionar identidade a alunos e professores, envolve a comunidade em uma rede de saberes, trocas e partilhas, na qual todos participam dos processos de aprendizagens. Brandão (2012, p. 66) sintetiza que "estamos trabalhando para construir, em nós e em toda a parte, cenários de vida de pessoas capazes de assumirem-se como criadores de suas próprias vidas, de seus próprios destinos (até onde isso é possível) e de seus próprios mundos de vida".

Neste contexto, as disciplinas e os conteúdos propostos no currículo nas diferentes áreas do saber precisam estar conectados, e a interdisciplinaridade adentra como uma aliada no processo de construção de conhecimento. Mais especificamente as IIR apresentam-se como uma importante estratégia pedagógica em busca de uma formação humana integral para os povos do campo.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

AS ILHAS INTERDISCIPLINARES DE RACIONALIDADE

A Ilha Interdisciplinar de Racionalidade (IIR) é uma metodologia proposta por Fourez (2005) que tem como enfoque a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) dos estudantes. A construção de uma IIR parte de uma situação-problema, a qual envolve aspectos do cotidiano, dando significado aos conteúdos escolares de maneira interdisciplinar (Bettanin; Alves Filho, 2003).

As IIR têm como propósito promover interações e a construção dos saberes de forma autônoma e contextualizada, adotando um problema extraído do cotidiano como fio condutor ao trabalho de teorização, por meio de uma transposição didática que não tem o saber disciplinar como referência única (Pietrocola *et al.*, 2000). A metodologia das IIR propõe que a aprendizagem deve partir das necessidades do estudante, baseado não apenas no conteúdo programático curricular, mas identificando contribuições científicas e tecnológicas disponíveis ao seu redor.

A referida metodologia, por sua organização em etapas, contribui com o trabalho do professor, assim como auxilia a promover uma intensa reciprocidade nas trocas, usando um enriquecimento mútuo, em que o trabalho interdisciplinar cria condições para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva com a capacidade de estabelecer relações entre ideias, elaboração, assimilação e socialização do conhecimento significativo para a vida real.

Fourez (2005) define oito etapas importantes, cada uma na sua especificidade no que propõe responder, podendo agrupar ou omitir etapas conforme a necessidade, sem causar prejuízos ou lacunas no resultado final. São denominadas: Etapa 1 de Clichê; Etapa 2, Panorama Espontâneo; Etapa 3, Consulta a especialistas; Etapa 4, Indo a campo; Etapa 5, Abertura de caixas-pretas; Etapa 6, Esquema global; Etapa 7, Abertura de caixas-pretas sem a ajuda de especialistas; Etapa 8, Síntese da IIR (Quadro 1).

QUADRO 1 – Etapas da IIR proposta por Fourez

Etapa 1: Clichê
Também denominada de *brainstorming* ou tempestade de ideias, inicia-se depois que a situação-problema é apresentada. Levantam-se questionamentos sobre a situação, baseando-se nos conhecimentos prévios do assunto. Desse modo, os alunos estabelecem suas próprias hipóteses, podendo ou não ser representações corretas a respeito da situação-problema.
Etapa 2: Panorama Espontâneo
Levantam-se os principais fatores que podem ser considerados no desenvolvimento da IIR. As normas da técnica impostas pela situação apresentada, as caixas-pretas a serem abertas, os conhecimentos que os participantes ainda não possuem, possibilidades para resolver o problema e os especialistas de diferentes

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

áreas de conhecimento relacionados ao tema.
Etapa 3: Consulta a especialistas
Escolha dos especialistas. Especialistas são consideradas as pessoas que possuem domínio sobre determinado assunto, podendo ser um profissional externo ou até mesmo professores, alunos e outras pessoas dentro do ambiente escolar. A consulta pode ser feita por meio de entrevistas, palestras sobre o tema e conversas durante as aulas. Tem-se como intuito sanar as dúvidas dos alunos.
Etapa 4: Indo a campo
Com vistas a aprofundar o conhecimento dos alunos, podem ser realizadas visitas técnicas em locais relacionados ao tema, como museus, empresas, comércio ou bibliotecas, realização de experimentos, leituras de folhetos com anotações, visando a articulação de aspectos teóricos e práticos.
Etapa 5: Abertura de caixas-pretas
Buscam-se pelos princípios interdisciplinares do assunto abordado, por meio da abertura aprofundada das caixas-pretas relacionadas às disciplinas específicas. Os conhecimentos são estudados e discutidos mais profundamente sob a perspectiva de diferentes áreas de conhecimento.
Etapa 6: Esquema global
Faz-se uma síntese ou um esquema geral da IIR, contendo as ações/aprendizagens realizadas até o momento e as que ainda necessitam ser feitas, podendo ser desenvolvidas por meio de resumo, figuras e esquemas.
Etapa 7: Abertura de caixas-pretas sem a ajuda de especialistas
Nesta etapa os estudantes são os responsáveis pelas soluções das questões da IIR, caracteriza-se pela autonomia do grupo. Trata-se da busca dos conhecimentos sem a ajuda de especialistas.
Etapa 8: Síntese da IIR
Trata-se da representação concreta do que foi aprendido pelos alunos no desenvolvimento da ilha. É a síntese da IIR, que deve considerar a resposta à situação-problema inicial. Os alunos devem criar um produto final.

Fonte: Adaptado de Costa, Brisola e Leal (2016).

CAMINHO METODOLÓGICO

O presente estudo se caracteriza como um relato de experiência vivenciado por uma professora da educação básica da rede pública municipal de ensino de São Gabriel-RS, que, por estar lotada na gestão de uma escola do campo, presenciou os limites e as possibilidades para organizar o cotidiano escolar diante da paralisação das aulas presenciais imposta pela situação da Covid-19, assim como para o retorno das atividades mediante protocolos sanitários e de segurança no momento pós-pandemia.

A pesquisa foi realizada no período de setembro a novembro de 2021, período de retorno às aulas presenciais, e envolveu todos os alunos da escola, da Educação Infantil ao 9° ano do Ensino Fundamental, entretanto, neste texto, apresentamos um recorte, com os dados somente da Educação Infantil. As atividades envolveram uma professora concursada na rede municipal de ensino de São Gabriel, uma diretora e 12 alunos da Educação Infantil com idades de 4 e 5 anos.

A primeira autora deste trabalho atuava como diretora na escola pesquisada e foi responsável por apresentar a metodologia, auxiliar na construção das IIR, articular a proposta

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

junto aos professores e comunidade escolar, assim como colaborar com a elaboração de materiais, organizar o convite aos especialistas, participando como orientadora e também como integrante das IIR.

A escola na qual foi desenvolvida a Ilha Interdisciplinar de Racionalidade (IIR) é uma escola municipal do campo de Ensino Fundamental, localizada no interior de São Gabriel (RS), mais especificamente a 76 km da sede urbana da prefeitura municipal.

A IIR surgiu a partir do concurso Girassol, que é proposto anualmente pela Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel (RS), desde o ano de 2017, direcionado aos alunos das Escolas do Campo. O concurso tem como objetivo "promover, nas Escolas do Campo, atividades de valorização do Girassol (enquanto símbolo da Educação do Campo) e solicitar aos alunos a confecção de um desenho, com destaque para essa flor, com elementos que caracterizassem os aspectos/elementos rurais" (Pastorio, 2017, p. 1). Buscava-se, portanto, um desenho para servir de imagem de divulgação do Seminário de Educação do Campo realizado anualmente na cidade.

As questões de pesquisa foram levantadas durante uma aula em que a diretora da escola foi divulgar para a turma o concurso. Emergiram as seguintes questões: Qual a influência do girassol no nosso cotidiano? Por que estudar o girassol?

Neste sentido, considerou-se oportuno explorar a problemática na forma de um projeto de ensino, no qual os alunos pudessem buscar informações sobre a situação apresentada e aprofundar o conhecimento sobre o girassol. Os quadros 1 e 2 sintetizam o trabalho desenvolvido, apresentando as ações e os sujeitos envolvidos em cada uma das etapas da IIR implementada.

QUADRO 2 - Resumo das etapas das ações do projeto, estruturadas por meio da IIR para a Educação Infantil.

ETAPAS	DESCRIÇÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA	METODOLOGIA EMPREGADA
ETAPA 0: **Organização da Ilha**	Planejamento das ações do projeto de forma coletiva e colaborativa entre equipe diretiva e professores da escola. Elaboração do escopo das atividades para os estudantes.	Preparar e organizar.	Diálogo entre os professores.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

ETAPA 1: **Clichê**	Levantamento de questões-problema sobre o tema. Quais as condições são necessárias para o plantio de girassol? Qual a origem do girassol? Quais produtos são confeccionados a partir do girassol? Qual a relação do girassol para a saúde? Quais representações artísticas sobre girassóis encontramos?	Compreender os conhecimentos prévios e as curiosidades acerca da temática.	Rodinha de conversa sobre o girassol como símbolo da Educação do Campo.
ETAPA 2: **Panorama espontâneo**	Ficou definido o que os alunos iriam pesquisar e qual seria o produto final.	Compreender os conhecimentos prévios dos alunos. Traçar estratégias e definir ações.	Organização das atividades de plantio, germinação e do caderno de campo.
ETAPA 3: **Consulta aos especialistas**	Junto com a turma foi o momento de pensar quem seria o especialista convidado.	Aprofundar e socializar os conhecimentos a respeito da temática.	Rodinha de conversa sobre a reciclagem do óleo de girassol.
ETAPA 4: **Indo a campo**	Sob orientação da professora, os alunos coletaram óleo de cozinha para reciclagem junto de seus familiares e fizeram o plantio de feijão, observando e registrando a evolução diária.	Desenvolver uma investigação. Levantar hipóteses a partir do diálogo com o especialista.	Atividade de coleta. Seleção de sementes quanto às suas características. Plantio. Observação e registro da germinação.
ETAPA 5: **Abertura de caixas-pretas com a ajuda de especialistas**	Funcionária dos serviços gerais levou receita de sabão com óleo reciclável e conduziu uma aula demonstrativa.	Discutir sobre a temática.	Atividade de observação e interações orais.
ETAPA 6: **Esquema global**	Releitura da obra "Os Girassóis" de Vincente Van Gogh e confecção de artesanato (porta-agulha).	Compreender a aprendizagem.	Atividade com materiais recicláveis, usando a criatividade para fazer releituras.
ETAPA 7: **Abertura de caixas-pretas sem a ajuda de especialistas**	Avanços e melhoramentos das produções.	Explorar e promover a expressão artística.	Música e dança da cantiga Girassol de Xuxa Meneghel
ETAPA 8: **Síntese da IIR**	Apresentação e divulgação para a comunidade escolar de todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Exposição das releituras da obra "Os Girassóis" de Van Gogh. Momento também de trocas e partilhas entre as turmas.	Sintetizar e disseminar a aprendizagem.	Apresentação da música Girassol para a comunidade escolar.

Fonte: Autores.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu no período de setembro a novembro de 2021, período de retorno às aulas presencias, um momento ainda de muita insegurança, pois não havia vacina para toda a população e, na escola, vários protocolos sanitários foram adotados, tais como: distanciamento entre as classes, utilização de álcool gel frequentemente, recreios em horários alternados para as turmas, uso de máscaras, entre outros.

A pandemia iniciou em março de 2020 levando ao fechamento das escolas em virtude da forma de contágio e do alto índice de mortalidade do vírus, gerando impactos nos mais diferentes setores como na saúde, na economia e também na educação. As políticas de saúde impuseram o isolamento social como principal medida para reduzir o contágio pelo vírus (Marques, 2020). Dessa forma, "em todo o mundo, os sistemas educativos têm seus serviços suspensos, as creches e escolas foram fechadas e, nesse contexto, emerge a necessidade de se repensar a escola e os processos de aprendizagem digitais que parecem ser urgentes para o momento" (Ribeiro; Clímaco, 2020, p. 98).

No município de São Gabriel (RS), nas escolas do campo, foi dado início a uma alternativa de ensino remoto caracterizado como atividades pedagógicas não presenciais. Durante o período da pandemia, as atividades pedagógicas eram elaboradas e organizadas pela professora e encaminhadas à equipe diretiva que realizava a distribuição das atividades de acordo com as linhas de ônibus. Logo após, as atividades eram enviadas quinzenalmente por meio do transporte escolar até as residências dos estudantes. A cada quinzena ocorria a troca de materiais, ou seja, o aluno entregava as atividades para correção e recebia novas atividades para serem realizadas.

Neste contexto ficaram mais evidentes as fragilidades e limitações da realidade do campo, especialmente no que se refere ao acesso à internet. Assim, quando do retorno presencial das aulas, foi necessário pensar não somente nas questões sanitárias, mas também em uma pedagogia de acolhimento a esses estudantes, adequada ao tempo vivido e às fragilidades emocionais que traziam com eles. Um momento de buscar colaborar com a superação dos sentimentos de dor e saudade deixados pelo distanciamento social e pela perda dos entes queridos em decorrência da pandemia.

A IIR nessa escola do campo a partir da temática do girassol, por meio de sua proposta interdisciplinar, buscou articular professores, alunos e comunidade escolar, envolvendo-os de forma dinâmica e humanizadora.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

As escolas do campo se organizam com calendário adaptado se assemelhando à proposta de Educação Integral, ambas com jornada ampliada. A escola pesquisada tem como dias de atividades, as segundas, quartas e sextas-feiras, com horário de funcionamento das 08 horas até as 16 horas e 30 minutos.

Para tanto, faz-se necessário pensar a Educação Infantil nesse contexto, buscando entender como planejar essa escola de dia inteiro e esse tempo a mais na escola:

> [...] tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a suspensão da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a expansão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (Brasil, 2013, p. 28).

Além disso, foi importante pensar o tipo de ensino que gostaríamos de desenvolver neste período pós-pandemia, visto que:

> Uma coisa é educação. Outra coisa é capacitação. A educação pode e deve conter ingredientes funcionais da capacitação. Mas esta última pode ser exercida, e o é com frequência, sem alçar-se ao que é essencial na educação: a formação da pessoa humana, para além da instrumentalização competente do indivíduo capaz (Brandão, 2012, p. 46).

A perspectiva humanística da educação como formação integral pressupõe, além de entender, dar significado ao processo educativo e foi a partir desse princípio que se organizou a IIR no contexto desta pesquisa. A temática do girassol como símbolo da Educação do Campo oportunizou o desenvolvimento de inúmeras atividades, tais como as que envolviam questões ambientais (reciclagem, preparação do solo, plantio, etc.), assim como permitiu a expressão por meio das artes, releituras de obras de arte, o canto com a música Girassol de Priscila Alcantara, que traz mensagens de esperança e acolhimento, colaborando emocionalmente neste momento em que estavam tão fragilizados.

A escola e a IIR não deixaram de cumprir o seu papel fundamental no processo de construção e difusão do conhecimento, uma vez que todas as áreas do conhecimento participaram explorando a temática. E no que se refere à Ciência, para Fourez (1997), ela é entendida como uma tecnologia intelectual voltada a fornecer interpretações do mundo e é determinada por uma organização mental integrada por diversos paradigmas e as decorrentes

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

rupturas epistemológicas. Assim, os professores puderam selecionar conteúdos e uma nova abordagem para se articularem entre si dentro da proposta.

O desenvolvimento da IIR fomentou o diálogo com as experiências comunitárias e seus diferentes saberes e com os saberes que foram sistematizados pelos professores, formando, assim, um novo conhecimento, isto é, o conhecimento a partir da construção dos estudantes. Dessa forma, o conhecimento produzido não ficou de responsabilidade exclusiva da escola, mas também da comunidade, porque somente juntas é possível ressignificar suas práticas e saberes.

Na mesma perspectiva, Brandão (2012, p. 52) defende "transformar o saber aprendido em pensamentos e práticas em que o próprio saber se realize como a partilha da liberdade".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação do Campo deve ser compreendida como um movimento político-ideológico na direção de uma educação libertadora. Entretanto, diversas adversidades estão enraizadas na sua essência, seja nas condições das estradas para acesso à escola, seja no horário de saída de casa para pegar o transporte que geralmente é muito cedo, especialmente para as crianças da Educação Infantil.

O contexto da pandemia acentuou ainda mais a desigualdade social e educacional no que se refere aos povos do campo, à ausência de políticas públicas de apoio e proteção a esses estudantes e suas famílias. Ainda mais em um período sem merenda escolar, sem internet pública e sem condições de manter atividades escolares (virtual), até mesmo por falta de acesso à biblioteca (inclusive virtual). As atividades enviadas para as residências dos estudantes tinham dificuldades na sua execução, pois os pais trabalham no campo, faltava, então, um adulto muitas vezes para mediar e auxiliar esses alunos, especialmente os da Educação Infantil que ainda não são alfabetizados.

Nesse sentido, faz-se necessário indagarmos sobre em quais pressupostos a infância está sendo tecida no interior das escolas e para as infâncias do campo? Quais constructos têm sido valorizados na construção do pensar e agir infantil? Num mundo em que os valores individuais tendem a pesar sobre valores coletivos, a humanização das infâncias é condição para uma sociedade mais justa e solidária. A educação demonstra que sociedade estamos construindo para quem fica e para as futuras gerações.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

Isso nos incentiva a pensar novos modos de educar, cuidar e ensinar que priorizem valores distintos dos valores racionalistas-capitalistas: a conservação (e não a quantidade); a cooperação (e não a competição); a qualidade (e não a quantidade); a associação (e não a dominação); a solidariedade (e não o individualismo) (Capra, 2004).

Almeja-se que a experiência vivenciada por meio da pandemia (ficar em casa) tenha transformado os seres humanos em seres melhores, capazes de repensar quem somos, que vida estamos vivendo e que mundo estamos construindo para quem fica e para as futuras gerações.

O diálogo de Educação Integral a que se propôs este texto reafirma "a ideia de que a educação desempenha um papel significativo e imprescindível na formação humana, que não se esgota no espaço físico da escola" (Brasil, 2013, p. 49).

A educação é um caminho para aprendermos juntos. Na IIR analisada neste trabalho, ficou evidente o seu potencial na construção e articulação de saberes e na perspectiva de desenvolver "novas formas de viver e organizar a vida que podem ser gestadas através de fragmentos de um mundo da vida que gradualmente se re(compõe), constituindo nexos, estabelecendo escutas e recuperando sua própria humanidade" (Moll, 2000, p. 192).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33- 45

BETTANIN, Eleani; ALVES FILHO, José de Pinho. Alfabetização científica e técnica: um instrumento para observação dos seus atributos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Bauru. **Anais [...].** Bauru: ABRAPEC, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In:* MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46- 71.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Educação Integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, 2013.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. *In*: CALDART, Roseli Salete; FETZER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romir; FREITAS, Luiz

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

Carlos de. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 63-175.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete*;* PEREIRA**,** Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio**. Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CAPRA, Frijof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2004.

COSTA, A.S.C.; BRISOLA, F.E.; LEAL, B.E.S. Ilha Interdisciplinar de racionalidade em torno de Marc Quinn: qual o preço do seu sangue? V Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. **Anais**. V SINECT, UTFPR, Ponta Grossa, 2016.

FOUREZ, Gerard. **Qu'entendre par "îlot de rationalité"?** et par "îlotinterdisciplinaire de rationalité" ? Paris: Aster, 1997.

FOUREZ, Gerard. **Alfabetización científica y tecnológica**: acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Buenos Aires: Colihue, 2005.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**, n. 2, p. 15-24, 2006.

MARQUES, Romualdo. A Ressignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 3, n. 7, p. 31-46, 2020.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola:** elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 504

PADILHA, Paulo. Educação Integral e currículo intertranscultural. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189- 206.

PASTORIO, Eduardo. **Concurso Girassol**. São Gabriel: Secretária Municipal de Educação, 2017.

PASTORIO, Eduardo; PASTORIO, Lia Heberlê de Almeida; MOLL, Jaqueline. São Gabriel cidade educadora: primeiros passos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 59–74, 2021. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2021.22.01.59-74. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3926. Acesso em: 4 fev. 2025.

PIETROCOLA, Mauricio*;* NEHRING, Cátia M.; SILVA, Cibele C; TRINDADE, José Análio de O.; LEITE, Raquel C. M; PINHEIRO, Leite Terezinha de F. As ilhas de racionalidade e o

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025

saber significativo: o ensino de ciências através de projetos. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc**, v. 2, n. 1, p. 99-122, 2000.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Lia Heberlê de Almeida
Doutora e Mestra em Educação em Ciências (UFRGS) Especialista em Escola da Terra, Educação de Comunidade do Campo, Quilombola e Indígena (UFRGS). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel, RS. Tutora AEE do curso de Pedagogia da UNIPAMPA EAD.
E-mail: lia_ha@hotmail.com

Thiago Dutra de Camargo
Doutorado e Mestrado em Educação em Ciências (UFRGS). Especialista em Educação Integral na escola contemporânea pela UFRGS e em Neuroeducação (FIEO). Graduado em História e em Pedagogia. Professor formador do Curso de Formação Continuada para Secretarias de Educação da Região Sul (MEC-UFFS).
E-mail: thiagodutrac@hotmail.com

Milene Ferreira Miletto
Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Cursou Mestrado em Ensino de Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA (2017). Atua como docente na Educação Básica nas redes públicas estadual e municipal em Caçapava do Sul- RS. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2023.
E-mail: seduc.mfmiletto@gmail.com

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 26, n. 2, p. 35-49, maio/ago. 2025.
Recebido em: 09/02/2025 | Aceito em: 22/04/2025