

“A GENTE TEM QUE PROCURAR DESCOBRIR O CAMINHO ...”: DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE IGARAPÉ-AÇU/PA

"WE HAVE TO TRY TO FIND THE WAY ...": TEACHING IN RURAL EDUCATION IN IGARAPÉ-AÇU/PA

"TENEMOS QUE BUSCAR DESCUBRIR EL CAMINO ...": DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN DEL CAMPO DE IGARAPÉ-AÇU/PA

Ester Marques da Conceição¹

Vivian da Silva Lobato²

Joaquina Ianca Miranda³

RESUMO

Este artigo analisa como as práticas pedagógicas e as experiências didáticas da professora Altina Mergulhão expressam uma docência transformadora no contexto da educação do campo amazônico. Para isso, utiliza a memória como método, orientado pelo estudo de Bosi, e a matriz teórica de Paulo Freire para interpretar as memórias da docente. O estudo evidencia que a prática da professora se constitui pedagógica e engloba a reorganização da escola, o trabalho coletivo com alunos e famílias e o uso criativo de recursos locais. As narrativas indicam que essa docência não se restringe à reprodução de conteúdos, mas se configura como ato político de resistência e criação, em que ensinar é descobrir caminhos para melhorar a vida coletiva.

Palavras-chave: prática pedagógica; prática transformadora; memória docente; educação do campo.

ABSTRACT

This article analyzes how the pedagogical practices and teaching experiences of Professor Altina Mergulhão express transformative teaching in the context of education in the Amazonian countryside. To do this, it uses memory as a method, guided by Bosi's study, and Paulo Freire's theoretical framework to interpret the teacher's memories. The study highlights that the teacher's practice is pedagogical and encompasses the reorganization of the school, collective work with students and families, and the creative use of local resources. The narratives indicate that this teaching is not limited to the reproduction of content but is configured as a political act of resistance and creation, in which teaching is about discovering ways to improve collective life.

Keywords: pedagogical practice; transformative practice; teacher memory; rural education.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo las prácticas pedagógicas y las experiencias didáticas de la profesora Altina Mergulhão expresan una docencia transformadora en el contexto de la educación del campo amazónico. Para ello, utiliza la memoria como método, orientado por el estudio de Bosi, y la matriz teórica de Paulo Freire para interpretar las memorias de la docente. El estudio evidencia que la práctica de la profesora se constituye pedagógicamente e incluye la reorganización de la escuela, el trabajo colectivo con alumnos y familias y el uso creativo de recursos locales. Las narrativas indican que esta docencia no se restringe a la reproducción de contenidos, sino que se configura como un acto político de resistencia y creación, en el que enseñar es descubrir caminos para mejorar la vida colectiva.

Palabras clave: práctica pedagógica; práctica transformadora; memoria docente; educación del campo.

Submetido para publicação: 17/11/2025

Aceito para publicação: 14/07/2026

¹ Universidade Federal do Pará – UFPA – Belém – Pará – Brasil – <https://orcid.org/0000-0001-5750-1410> – marquesester31@gmail.com

² Universidade Federal do Pará – UFPA – Belém – Pará – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-9501-0222> – vivianlobato@ufpa.br

³ Universidade Federal do Pará – UFPA – Belém – Pará – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-4641-5936> – joaquinaianca@gmail.com.

Editor de seção: Altair Alberto Favero

■ <https://doi.org/10.17058/rea.34.20826>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e20826. 2026.

ISSN: 1982-9949



INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO

“A gente tem que procurar descobrir o caminho [...]” (informação verbal⁴). A afirmação da professora Altina Mergulhão, atuante em classes multisseriadas na zona rural de Igarapé-Açu, no estado do Pará, ecoa como um gesto de resistência às adversidades do ensino e esperança na educação. Sua fala revela a potência criadora da docência no campo amazônico, marcada por afetos, inventividade e compromisso com a comunidade. Nessa perspectiva, o trabalho docente emerge como prática de descoberta e constitui um movimento contínuo de busca por caminhos que melhorem a vida escolar e social de alunos e professores.

A trajetória de Altina, recuperada por meio de suas memórias, permite compreender que o ato de ensinar ultrapassa a dimensão técnica: ele é também um ato político e existencial. As recordações de sua prática evidenciam a docência como um espaço de criação e transformação, onde o cotidiano da escola do campo se torna um território de invenção pedagógica. Assim, a memória docente é aqui compreendida como voz da transformação, um testemunho que não apenas narra o vivido, mas produz sentidos formativos sobre o ensinar e o aprender.

A partir dessa narrativa, este artigo busca analisar como as práticas pedagógicas e as experiências didáticas da professora Altina Mergulhão expressam uma docência transformadora no contexto da educação do campo amazônico. Ancorado na memória como método (Bosi, 1994) e na matriz teórica freiriana (Freire, 1996; 1987; 1967), o estudo recorre às memórias da professora para refletir sobre a docência como espaço de reinvenção cotidiana, como ato político e de transformação.

Importa salientar que as reflexões apresentadas neste artigo resultam da pesquisa desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado da primeira autora. Essa investigação contribuiu para o entendimento de que visibilizar professores e professoras que atuam nesses espaços, potencializando a socialização de suas ações, dos enfrentamentos vivenciados e dos avanços construídos em sua prática, abre espaço para uma discussão anti-hegemônica da educação e confere destaque à atuação docente como ato político, como é o caso da professora Altina Mergulhão de Souza.

Essa educadora tem uma trajetória marcada pela resistência, pelo compromisso com o ensino e pela valorização da vida no campo. Nascida em 10 de outubro de 1959, na zona rural

⁴ Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.

de Igarapé-Açu (PA), cresceu nesse município. Altina sempre associou a educação à dignidade e à superação das dificuldades cotidianas.

Apesar das limitações de acesso à educação formal em sua juventude, persistiu nos estudos até concluir o Magistério em 1989, já casada e mãe. Posteriormente, quando já lecionava, ingressou no curso de Pedagogia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Sua formação foi permeada por dificuldades financeiras e deslocamentos, mas também pelo apoio comunitário e pelo desejo constante de aprender.

Altina Mergulhão desenvolveu práticas pedagógicas inventivas, centradas no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes locais. Sua docência se caracteriza por uma profunda sensibilidade às condições de vida dos alunos e por um compromisso ético com a comunidade rural. As memórias do ofício revelam uma educadora que, diante das dificuldades estruturais, reinventa o cotidiano escolar e transforma a sala de aula em espaço de convivência, reflexão e emancipação no contexto de sua atuação em turmas multisseriadas da zona rural do município de Igarapé-Açu, localizado no nordeste do estado do Pará. A seguir, a Fig. 1 apresenta uma vista aérea do referido município.

Figura 1. VISÃO AÉREA DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-ACU (PA)



Fonte: Elaboração própria a partir de imagem de satélite do Google Earth (2026) e fotografia do centro de Igarapé-Açu, disponível no site da Prefeitura Municipal (2026).

A experiência da professora Altina, construída na zona rural desse município, reflete as especificidades da docência no campo amazônico. Inserida em um território marcado pela diversidade sociocultural, sua prática cotidiana expressa os desafios e as potencialidades de ensinar em contextos rurais. Para compreender, de forma mais ampla, essa realidade, é necessário situá-la dentro do marco legal e político da Educação do Campo, que reconhece a singularidade das populações rurais e de suas instituições escolares.

Nesse sentido, o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que estabelece a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no primeiro parágrafo do Artigo 1º, conceitua as populações e a escola do campo da seguinte maneira:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

A partir dessa legislação, é constatado que a escola do campo vai além de sua localização geográfica: ela se constitui um direito. É um espaço político e cultural de afirmação dos sujeitos rurais, concebido para atender às especificidades socioculturais, produtivas e identitárias das populações que vivem do e no campo. Mais do que um local de ensino, é um território de resistência e valorização dos saberes locais, onde o ato educativo se vincula à vida comunitária e à realidade das famílias camponesas. Assim, a escola do campo expressa o direito à educação em sua forma mais ampla, como prática de cidadania, diálogo e emancipação social.

Para efetivar esse direito, diferentemente da maioria das escolas localizadas em contextos urbanos, as instituições que funcionam no campo têm classes multisseriadas. A principal característica dessas classes é o agrupamento de estudantes de diferentes séries ou anos escolares em uma mesma turma, conduzida por um único docente, responsável por articular os diversos níveis de aprendizagem em um mesmo espaço e tempo educativo (Hage, 2005).

As escolas com turmas multisseriadas constituem uma realidade amplamente presente no sistema educacional brasileiro, especialmente nas áreas rurais, com maior concentração nas

regiões Norte e Nordeste (Conceição; Pereira; Lobato, 2024). Essas instituições representam, em muitos casos, a única forma de garantir o acesso à Educação Básica para populações que vivem afastadas dos centros urbanos. Entretanto, ainda que enfrentem desafios estruturais e preconceitos que frequentemente associam esse modelo a uma educação de menor qualidade, as classes multisseriadas se configuram como expressão legítima da educação popular e asseguram o direito à escolarização das comunidades do campo (Conceição; Pereira; Lobato, 2024).

Esse estigma e preconceito são pontuados por Arroyo (2010, p. 10-11) como uma intencionalidade perversa de reduzir o campo e suas formas de existência:

Difícil superar essas visões tão negativas do campo e de suas escolas porque reproduzem visões negativas dos seus povos e das instituições do campo. [...] essas imagens tão negativas do campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência. A escola do campo é, assim, considerada como não escola, não educandário, sem qualidade; os educadores-docentes, como não educadores, não docentes; a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente; os diversos povos do campo, na pré-história, na inferioridade cultural.

Superar o estigma associado às escolas multisseriadas requer reconhecer que sua existência não é sinônimo de precariedade, e sim expressão de resistência e compromisso com o direito à educação. Mais do que uma organização excepcional, essas escolas representam a materialização de uma pedagogia situada que responde às realidades e necessidades dos sujeitos do campo.

Ao valorizar os saberes locais, a diversidade cultural e as formas próprias de ensinar e aprender, as narrativas da professora Altina Mergulhão afirmam a potência da educação do campo como caminho legítimo de emancipação e transformação social. Assim, compreender as classes multisseriadas como parte constitutiva do sistema educacional brasileiro é reconhecer nelas não a ausência e sim a presença viva de uma escola que reinventa a docência e constrói possibilidades de futuro.

Nessa perspectiva, as práticas da professora traduzem a essência de uma pedagogia que emerge da experiência – uma docência que, ao transformar o cotidiano, reafirma o valor do campo como espaço de produção de conhecimento, resistência e dignidade. É um fazer pedagógico que, mesmo diante das limitações de infraestrutura e de recursos didáticos, as quais impuseram desafios constantes ao trabalho docente, não deixou de promover práticas criativas e colaborativas nas quais o ensino se configurou como um espaço de transformação e de pertencimento comunitário.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: A MEMÓRIA DOCENTE COMO VOZ DA TRANSFORMAÇÃO

A compreensão da docência como espaço de criação e transformação exige reconhecer que a experiência do ensinar se constrói não apenas nas prescrições institucionais e sim nas vivências concretas que os professores produzem e reelaboram cotidianamente. É nesse território da experiência que a memória assume papel central, não apenas como lembrança do vivido, mas como forma de conhecimento e de reconstrução de sentidos sobre o ofício docente.

Assim, a entrevista narrativa foi o principal instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa, inspirada na abordagem memorialística proposta por Bosi (1994), que recomenda a escuta atenta, a reconstrução dos contextos e o respeito à temporalidade do narrador. A autora ressalta que “[...] ouvir uma história de vida é um ato de confiança” (Bosi, 1994, p. 39). Nesse sentido, o encontro com a professora Altina se configurou como exercício de escuta sensível, em que as lembranças emergiram como forma de reconhecimento de si e de valorização do seu trabalho, mas também ética, tendo em vista a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob o parecer nº 7.302.983.

Com um total de três encontros, as entrevistas foram realizadas no próprio município, em espaços escolhidos pela participante, incluindo sua residência e a de um de seus filhos. Esses lugares, impregnados de memórias, funcionaram como disparadores afetivos das narrativas, pois permitiram que a docente articulasse fatos, sentimentos e reflexões sobre sua prática. É nesse contexto que articulamos essa experiência à teoria de Bosi (1994, p. 45), para quem “[...] a lembrança tem sempre um suporte material e afetivo, um lugar que nos devolve o tempo vivido”.

Sob autorização da participante, as entrevistas foram registradas com o auxílio de um gravador de áudio, recurso que possibilitou posteriormente a transcrição dos relatos. Esse procedimento foi realizado de forma literal e, embora tenha envolvido pequenos ajustes de organização textual, preservou a originalidade das narrativas. Nesse processo, Bosi (2003) ressalta que as hesitações e os silêncios do recordador também devem ser considerados, de modo que, além da oralidade, o registro incorporou gestos, pausas e determinadas reações da docente, como expressões de susto e de alegria. As versões iniciais das transcrições foram

submetidas à validação da professora que, após indicar o desejo por alterações pontuais, autorizou a versão definitiva para fins acadêmicos e científicos.

Segundo Ecléa Bosi (1994, p. 55), “[...] a memória não é sonho, é trabalho” e, como tal, exige esforço, reflexão e ação. Portanto, ao narrar suas experiências, a professora reconstrói sentidos sobre o ensinar e transforma o vivido em consciência e aprendizagem. Bosi (1994, p. 81) afirma ainda que “[...] uma lembrança é diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugida”. Logo, o recordar não é reviver mecanicamente o passado, mas reelaborá-lo a partir do presente, como “[...] imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual” (Bosi, 1994, p. 55).

Bosi (1994) reforça que a memória assume também uma função social, pois depende da sua interação com os grupos de convívio e de referência do sujeito que rememora. Assim, cada lembrança carrega marcas coletivas e subjetivas que, ao serem narradas, revelam as condições históricas e culturais do sujeito que recorda. A memória, portanto, é ato político e cognitivo, pois restitui à experiência docente o seu valor de saber e de resistência.

A partir dessa perspectiva, se torna possível compreender que o processo de rememoração docente não apenas preserva experiências, mas também as reinscreve como dimensões formativas da prática profissional. Ao rememorarem seu fazer, professores e professoras atribuem novos sentidos ao que viveram e transformam a lembrança em reflexão sobre sua própria ação.

Cabe distinguir esse “fazer” sobre o vivido na docência; para isso, se considera o que Franco (2016) define como a articulação entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente, dimensões distintas, mas interdependentes na construção do saber docente. Segundo a autora, a educação constitui uma prática social humana, um processo histórico inconcluso e, portanto, suas manifestações são múltiplas (Franco, 2016).

A prática educativa se refere às ações voltadas à concretização dos processos educacionais em sua totalidade social. Já a prática pedagógica é intencionalmente organizada e relacionada a práticas sociais que são realizadas com o intuito de concretizar processos pedagógicos. Quanto à prática docente, o professor, em seu exercício, pode ou não desenvolvê-la pedagogicamente, visto que nem toda prática docente será necessariamente pedagógica, uma vez que, para que assim o seja, é indispensável a intencionalidade clara, a reflexão crítica e o compromisso com a responsabilidade social (Franco, 2016).

A partir dessa diferenciação, é compreensível que a prática educativa é o conceito mais abrangente e envolve qualquer ação que tenha a intenção de educar; já a prática docente, por sua vez, diz respeito à relação direta do professor com seus alunos; a prática pedagógica, ao superar a dimensão técnica, se configura como uma *práxis* viva, coletiva e contextualizada, cuja atuação docente é intencional, crítica e dialógica e exerce um papel mais amplo do que apenas ensinar conteúdos.

Apresentadas essas definições, o tratamento analítico das narrativas seguiu uma leitura hermenêutica e interpretativa e priorizou os sentidos produzidos pela fala da professora sobre seu percurso. Foi necessário compreender de que forma a recordação dos episódios escolares, das interações com alunos e das estratégias pedagógicas expressam um modo singular e transformador de ser professora no campo amazônico. A análise se pautou, portanto, no movimento entre a escuta da memória e a compreensão da prática pedagógica por meio do estudo de Paulo Freire (1996, p. 18), que denomina como *práxis* “[...] o fazer pedagógico que se constitui como movimento entre a ação e a reflexão educativa em prol de transformar a realidade por meio da docência”.

Dessa forma, a metodologia adotada se articula à matriz teórico-política que orienta este trabalho: a perspectiva freiriana. Em suma, ao ouvir a professora narrar seus “caminhos para melhorar”, o estudo encontrou na memória uma via privilegiada para compreender como a docência do campo amazônico se transforma em resistência e em invenção de novos modos de ensinar e existir.

PRÁTICAS TRANSFORMADORAS DA DOCÊNCIA NO CAMPO: OS CAMINHOS PARA MELHORAR A COMUNIDADE E SUA EDUCAÇÃO

A professora Altina Mergulhão de Souza tem uma bagagem que reúne mais de uma década de atuação em salas de aula multisseriadas e, com isso, boa parte de sua vida está associada a esse ofício, o que justificaria o fato de que uma parcela significativa de suas memórias é relembando sua prática pedagógica nesse contexto. A trajetória dessa professora revela uma prática docente ancorada na experiência e na sensibilidade de quem transforma adversidades em possibilidades pedagógicas. Por atuar em turmas multisseriadas na zona rural de Igarapé-Açu, Altina construiu ao longo dos anos uma didática que alia o cuidado, a escuta e o compromisso ético com a formação de seus alunos em que o ensino e a vida se entrelaçam em um mesmo gesto educativo.

Essa dimensão existencial do trabalho docente remete ao que Ecléa Bosi (1994) denomina de dupla significação do trabalho, pois o ofício se constrói simultaneamente como prática pedagógica e como experiência subjetiva, ao incorporar exigências, receios e práticas que se imbricam com o cotidiano do sujeito. Nesse sentido, a docência no campo é também um gesto de pertencimento e de afeto; é o espaço onde a professora se reconhece como parte da comunidade que educa. Cabe pontuar que optamos por utilizar a expressão prática pedagógica por acreditarmos que ela mais se aproxima da atuação da professora, cujas ações transcendem o espaço da sala de aula e se alinham a transformação social da realidade escolar.

Ao tratar sobre as práticas pedagógicas que já realizou na escola em que atua, a professora expressa que sempre gostou muito de trabalhar com projetos. Cita a execução de um projeto chamado “Tem fruta no meu quintal”, em que pôde fazer uso dos recursos disponíveis no próprio campo. No início de sua atuação na escola multisseriada Dom Pedro II⁵, em 2011, a professora teve dificuldades, pois percebeu que o nível de leitura e escrita da turma estava baixo e havia, inclusive, estudantes que ainda estavam em processo de alfabetização, mesmo sendo do 3º, 4º e 5º ano.

Com isso, a educadora começou a trabalhar com a elaboração de projetos para alfabetizá-los. Ao rememorar sua atividade docente, a professora Altina destaca o projeto “Tem fruta no meu quintal” como o primeiro desenvolvido em sua prática pedagógica, surgido diante de uma necessidade. Em determinado momento, os alunos não tinham merenda escolar; então, no horário do intervalo, como moravam nos arredores da escola, iam às suas casas para colher frutos em seus quintais para o lanche, o que originou o nome do projeto.

A docente relata que esse instrumento pedagógico foi essencial para alfabetizar os estudantes e, em pouco tempo, já viu o resultado: “[...] a gente começou a trabalhar com o nome das frutas, alfabetizando, com as fichas de refrigerante. Aí, depois de 1 mês, estava totalmente diferente, eles totalmente alfabetizados, já escrevendo essas palavras já corretas, direitinho” (informação verbal⁶). A seguir, a Fig. 2 apresenta o recurso mencionado pela professora no desenvolvimento do projeto em discussão que, em sua perspectiva, foi muito importante no processo de alfabetização dos alunos:

Figura 2. RECURSO PEDAGÓGICO USANDO TAMPAS DE GARRAFAS

⁵ A escola atualmente denomina-se Antônia Maria da Silva e Souza. Neste artigo, contudo, foi mantida a denominação Dom Pedro II, vigente à época da coleta de dados e da documentação da pesquisa.

⁶ Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.



Fonte: Arquivo fotográfico particular de Altina Mergulhão (2013).

A professora narra que, à época, a escola não dispunha de muitos recursos; dessa maneira, era comum fazer uso de materiais reutilizáveis e/ou de baixo custo para fins pedagógicos, como as tampas de garrafas de refrigerantes, representadas na imagem. Segundo narra a professora Altina, esse projeto possibilitou a realização de muitas atividades com os alunos: saíam pela comunidade para investigar quais frutas existiam e, em outro momento, levavam frutas para a escola, preferencialmente aquelas conhecidas ou disponíveis na comunidade, entre outras.

Com isso, é importante mencionar, nesse momento, a preocupação da professora em considerar a realidade de vida dos seus estudantes nesse processo de aprendizagem. Na Fig. 2, por exemplo, vemos que as frutas apresentadas são bem regionais, muito comuns nas zonas rurais, como é o caso do açaí, do abiu e da jaca. Esse é um aspecto muito relevante, haja vista que, quando se trata da educação realizada no campo, é imprescindível considerar essa realidade no desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois faz parte do projeto social do campo a valorização dos saberes culturais, não somente para uma aprendizagem mais significativa, mas para o fortalecimento da identidade campesina.

Conforme diz Caldart (2011),

Construir uma escola do campo significa [...] pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes

questões da educação, da humanidade. Se for assim, a escola do campo será mais do que escola, porque terá uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não começam nem terminam nela mesma e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra (Caldart, 2011, p. 157).

O fortalecimento da identidade campesina na prática pedagógica da professora também vai ao encontro do que é indicado no quarto parágrafo do Art. 2º do Decreto n.º 7.352/10, ao estabelecer, entre os princípios da Educação do Campo: “IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo [...]” (Brasil, 2010).

A prática dos projetos implementados pela professora, nesse caso, se assemelha também aos temas geradores idealizados pelo educador Paulo Freire (1987), os quais nascem a partir da relação com questões que são extraídas da própria realidade dos sujeitos. A utilização dos temas geradores, para o autor, possibilita um desdobramento de outros temas que provocam novas tarefas e, com isso, se tornam uma ferramenta de caráter investigativo e crítico, pois “[...] investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua *práxis*” (Freire, 1987, p. 56, grifos no original).

Além do “Tem fruta no meu quintal”, outros projetos de grande importância foram mencionados pela professora, como o “Parceiros por um ambiente saudável” e o “Educação na maleta”, mas devido ao espaço deste texto, não serão explorados aqui. O que cabe ressaltar é que todos os projetos executados pela professora, semelhantes aos temas geradores, cumprem um papel importante na formação dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento crítico. Além disso, como visto nas narrativas, essa prática foi atrativa para os estudantes, uma vez que despertou a curiosidade e o desejo por aprender.

Não podemos deixar de mencionar ainda que essa metodologia oportuniza a inter-relação entre as diferentes disciplinas e se torna um recurso positivo no contexto multisseriado. Os temas geradores permitem trabalhar de forma lúdica e dinâmica vários conteúdos dentro da sala de aula, ao interligar as diferentes séries de forma interdisciplinar, visto considerar a realidade do aluno. Dessa forma, é possível, por exemplo, em apenas uma atividade, trabalhar os conteúdos de mais de uma série que envolvem mais de uma disciplina e articulam teoria e prática (Silva; Lopes, 2021).

Outro mecanismo que a professora também insere em sua prática pedagógica são as palestras. Em parceria especificamente com as secretarias do município, costuma convidar

profissionais para explorarem algum assunto, tanto para os alunos quanto para as famílias. Em alguns casos, as palestras são fruto de determinada situação que acontece não somente na escola, mas na comunidade onde está situada.

Um exemplo rememorado pela docente, referente a essa prática, foi um surto com cachorros. Segundo narra, todos os dias chegava um aluno dizendo que seu cachorro havia morrido e a professora ficou preocupada com aquilo e decidiu acionar a Secretaria de Saúde do município, ao solicitar uma palestra com a médica veterinária do setor de vigilância sanitária. Sobre essa experiência, a docente mencionou o seguinte:

Foi muito bom. Eles foram e as crianças adoraram, porque eles saíram de lá aprendendo muita coisa que eles não sabiam, a questão de lidar com os animais, né? Então eles falaram sobre essa doença, que tinha que separar os outros, e aí parou de morrer, que eles estavam desesperados, eles gostam muito dos animaizinhos deles, né? Aí aprenderam, olha! Que depois eles mesmos diziam para mim que, às vezes, eu esquecia o nome da doença lá, e eles diziam: é assim, assim, sabe? Então, essa aí eu acho que é uma ação muito interessante que a gente fez na comunidade, que eu achei que deu muito certo. Depois a gente achou tão interessante que eu marquei com os pais também, para os pais irem, assistirem (informação verbal⁷).

A narrativa da professora revela o potencial transformador das palestras em sua prática pedagógica. Ao trazer profissionais para discutir questões como a saúde dos animais, ela não só ampliou o conhecimento prático dos alunos, como também integrou a família ao processo educativo ao estender o convite aos pais. Essa fala evidencia o compromisso da professora com uma pedagogia que extrapola os muros da sala de aula e com uma educação dedicada não apenas ao aprendizado formal, mas também à formação integral dos estudantes e de suas famílias.

Freire (1996) adverte que o professor deve, no realizar de sua prática, aguçar a curiosidade dos alunos, sabendo que ela é o que nos inquieta e nos insere na busca; portanto, sem ela não aprendemos nem ensinamos, pois é a pedra fundamental do ser humano. E mais, sem a curiosidade não haveria a criatividade que nos move. “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando [...]” (Freire, 1996, p. 33). Mencionamos isso porque a colaboradora da pesquisa, em sua atividade docente, considera o desenvolvimento da curiosidade crítica dos educandos por meio de experiências educativas significativas.

No Dia da Árvore, por exemplo, a professora trabalhou um texto que abordava a história de uma menina que sempre desenhava. Certo dia, perguntaram por que ela desenhava tanto e

⁷ Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.

ela respondeu: porque um dia não terão mais essas árvores, vão cortar, então eu vou guardar de lembrança. Por meio desse texto, a docente trabalhou a importância das árvores e, além disso, proporcionou uma espécie de aula passeio na comunidade. Sobre essa atividade, ela diz: “Eles saíram, aí o que eles viram pela frente eles desenharam, pesquisando o tipo de folhas. As crianças gostam disso, de sair, de pesquisar, desenvolver a criatividade” (informação verbal⁸).

Possibilitar momentos como esses é muito importante para a formação crítica dos educandos. O educador que incentiva a busca, a pesquisa e a curiosidade e que desafia seus alunos, qualifica sua prática. Os estudantes, por sua vez, sentem-se motivados e integrantes do próprio processo de aprendizagem. Ao final, o que importa é que a postura de professores e alunos seja dialógica, curiosa, indagadora e não passiva (Freire, 1996).

Em outra ocasião, a professora relata:

Sempre a gente saía [de sala], porque lá não tinha janela, só era uma porta. Aí quando estava muito calor, nós optávamos em tirar as carteiras e ficar debaixo da árvore, que tinha um pé de jambeiro que agora tiraram, bem do lado da escola, e aí a gente ficava lá fazendo atividades (informação verbal⁹).

Apesar de a atitude em tirar os alunos de sala ter uma perspectiva muito interessante em relação à inovação de sua prática pedagógica, esse relato escancara um desafio enfrentado pela docente que entrelaça a realidade de muitas escolas, que é a falta de uma boa estrutura física dos prédios escolares. Na época mencionada pela professora, a escola dispunha de apenas uma sala de aula, pequena e sem janelas, que impedia uma boa ventilação e gerava muito calor. Esse contexto se enquadra no cenário de precarização e descaso para com a educação ofertada em muitas comunidades rurais (Hage, 2014); por isso que a busca e luta por melhorias se tornou necessária. Para tornar mais visível ainda essas mazelas, vejamos a memória da docente:

Quando eu fui trabalhar lá, a escola chovia mais dentro do que fora. Olha, os bichinhos [alunos] já estavam tão acostumados que eles diziam assim: ‘vai chover! Corre, traz um balde’. Aí o outro já pegava a vassoura para tirar água de dentro da escola, tudo feio. O quadro era só um pedacinho [...]. Não tinha nada lá, porque não tinha Conselho, não vinha nada. Eles mandavam fazer uma listazinha e mandava. Aí eu digo: não, vamos lutar! E aí eu digo: mas eu só não consigo né? Eu vou reunir com os pais. Aí o caminho foi esse (informação verbal¹⁰).

Diante dessas dificuldades, os estudantes já pareciam estar acostumados com a realidade vivenciada na escola, tanto que já havia uma mobilização entre eles para lidar com a chuva que invadia o espaço da sala de aula. No entanto, a professora Altina considerou inadmissível o que

⁸ Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.

⁹ Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.

¹⁰ Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.

ocorria e tomou a decisão de lutar para mudar o cenário apresentado, mas reconheceu que sozinha não conseguiria; afinal, se tratava de uma luta coletiva e social, em prol não apenas dos alunos, mas de toda a comunidade.

No entanto, ao pensar em se juntar com os pais, uma colega da professora lhe advertiu e disse que não adiantava marcar reunião, pois os pais não iam. Parecia ser habitual essa ausência, mas, de forma perseverante e corajosa, Altina lembra o que fez:

Eu fui de casa em casa, mas eu fui de casa em casa não foi só de pai de aluno, eu fui de todo mundo da comunidade. Eu dizia para eles: gente, a escola é nossa, não é da prefeitura é da comunidade, ‘bora’ lutar por uma reforma nessa escola urgente. Os filhos de vocês são 29 na minha turma, eles quebraram a porta porque queria entrar primeiro para pegar a cadeira que não dava para todo mundo, sentava de dois numa. Aí quando eu chegava: por que essa porta quebrada? Por isso, porque eles empurravam com tudo, eles eram adolescentes, tudo grande, aí eu fui de casa em casa. ‘Ah, professora, mas eu não tenho um filho estudando’, não precisa ter filho não, a escola é da comunidade, eu quero vocês lá, eu quero muita gente, eu vou trazer a secretária de educação, então, eu quero ver gente. E deu gente, olha! (informação verbal¹¹).

Sob a ótica de Silva e Lopes (2021), para que a prática pedagógica seja de grande valia, o caminho a ser seguido é o atuar de maneira coletiva, envolvendo tanto a escola quanto a comunidade. O argumento utilizado pela docente de que a escola é da comunidade foi muito pertinente, pois evidencia uma visão crítica sobre a educação e os direitos de um coletivo que precisam ser assegurados.

O chamado à comunidade para lutar por um bem que é de caráter coletivo ratifica o princípio de que a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo e que os sujeitos dessa educação são aqueles que sentem na pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela, lutando por transformações das condições sociais de vida do campo (Caldart, 2011). Com o agrupamento de tantas pessoas da comunidade, a secretária de educação municipal aceitou a solicitação da comunidade escolar e firmou compromisso de que a escola receberia uma reforma. Com isso, alunos, professores, famílias e moradores locais tiveram um ganho importante naquele momento, fruto de uma ação coletiva organizada pela professora Altina Mergulhão.

Outro bem obtido de forma coletiva, embora liderado pela professora, foi a oficialização do conselho escolar. A professora relata que fez várias reuniões com os pais, organizaram a documentação, fizeram eleição, mas nunca conseguiam; sempre que ia à secretaria municipal de educação, ao tratar desse assunto, era “enrolada”, expressão usada por ela. Até que chegou

¹¹ Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.

para ser diretor da escola Polo um professor muito competente, para quem a professora Altina compartilhou a situação vivida pela escola Dom Pedro II.

O diretor foi à Secretaria de Educação para investigar o que estava acontecendo e, segundo a docente:

Quando ele me ligou: ‘professora, está tudo aqui na gaveta, tudo o que a senhora me falou, as atas de aprovação, está tudo aqui, só falta levar ‘pro’ cartório e pagar, eles não levaram porque não querem pagar’. Eu digo: pois é! Aí ele aproveitou o meu e fez o do consórcio, do mesmo jeito, fez a ata, ajeitou e fez um consórcio. Não durou nem um mês já estava tudo ok para receber o primeiro dinheiro (informação verbal¹²).

Essa memória compartilhada pela docente evidencia a secundarização com que são tratadas, em alguns casos, as escolas do campo. Diante disso se fazem necessários profissionais que se inquietam, que buscam, investigam, vão atrás, lutam, não porque é o seu papel fazer isso, mas porque não se conformam com o que é posto diante de seus olhos. Tudo estava pronto, “só” faltava realizar o pagamento para a oficialização do conselho. “Só” entre aspas porque, para o lado de cá, só faltava isso, mas para o lado de lá, os quais tratam a educação como gasto e não investimento, era uma grande coisa que precisava ser feita.

No entanto, entre idas e vindas, buscas e lutas, em 2021, o conselho escolar da escola multisseriada Dom Pedro II é oficializado após 12 anos de luta e, desde então, vem contribuindo para o fortalecimento e para a aquisição de recursos para a instituição. De acordo com a professora Altina, dentre todas as conquistas para a escola, essa foi uma das maiores.

A satisfação observada na narrativa vislumbra uma professora que vive a docência em sua integralidade e que dela torna um ato político. Por ser professora de classes multisseriadas do campo, especificamente, a docente tem o sentimento de pertencer a essa realidade, não somente por já ter sido aluna desse modelo de ensino, mas porque entendeu o seu papel de quem ensina, mas também de quem aprende. Desse modo, ao destacar as aprendizagens que construiu ao longo da sua caminhada como professora na multissérie, expressa:

Meu Deus do céu! [...] não tenho nem palavras para dizer o quanto a gente aprende trabalhando na comunidade, em uma comunidade. Eu acho que não tem nem comparação. Se eu fosse uma professora daqui, na zona urbana, eu não aprendia nada do que eu tanto aprendo lá, na convivência, do dia a dia, das experiências, de viver trabalhando, assim, num grupo desse, é muito gratificante (informação verbal¹³).

¹² Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.

¹³ Entrevista: Profa. Altina Mergulhão, jan. 2024.

Com isso, vemos uma professora feliz com o seu ofício. Inferimos ser feliz porque a maneira como rememora sua atuação em classes multisseriadas e compartilha os seus feitos evidenciam isso. Sobre esse aspecto, Bosi (1994, p. 480-481) esclarece que:

Quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício [...]. Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria assar) a outra geração como um valor [...]. A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia.

Assim, acreditamos que a atuação da professora Altina Mergulhão de Souza constitui a justificação de uma biografia que fez e faz história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: transformar é descobrir caminhos

As memórias da professora Altina Mergulhão evidenciam uma didática inventiva, voltada à realidade concreta de seus alunos e à valorização do contexto amazônico. Suas aulas não se limitavam à cópia do quadro; incluíam diálogos, leituras e discussões que favoreciam a participação ativa dos/as estudantes, em consonância com os princípios da pedagogia dialógica e libertadora de Freire (1967). Essa escolha revela que a prática pedagógica da professora ultrapassava o caráter instrumental e assumia uma dimensão político-formativa, ao reconhecer o aluno como sujeito do processo de ensino. Assim, a sala de aula se transformava em espaço de construção de sentidos e de fortalecimento comunitário, onde o conhecimento era mediado pela escuta e pela palavra.

A docência de Altina também se define por seu compromisso social e afetivo com a comunidade rural. Seu trabalho foi reconhecido pelos moradores e ex-alunos, que a viam como referência de dedicação e liderança. As narrativas analisadas neste texto revelam que a professora era acolhida com respeito e carinho e que sua presença ultrapassava o espaço escolar para se integrar à vida coletiva do lugar.

Essa relação dialógica entre a escola e a comunidade reafirma o papel da educação do campo como prática de emancipação e de resistência cultural. Em cada gesto pedagógico, seja ao organizar a sala, ao adaptar o conteúdo à realidade dos estudantes ou ao promover mudanças institucionais e estruturais no cotidiano escolar, a professora reafirma o que Freire (1996) denomina esperançar: o compromisso ético de transformar o mundo pela prática educativa.

Ao revisitar suas experiências, Altina constrói, pela memória, um discurso que ressignifica o fazer docente. A lembrança, conforme propõe Ecléa Bosi (1994, p. 81), “[...] é um diamante bruto que precisa ser lapidado”, e, na narrativa da professora, esse trabalho de lapidação se converte em sabedoria formativa. Cada recordação se torna, assim, uma pedra de memória que ilumina o sentido de ensinar no campo amazônico: ensinar como gesto de criação, de resistência, de ética e de afeto.

As trajetórias e práticas narradas demonstram que a docência no campo não se limita à reprodução de modelos pedagógicos, mas se afirma como *práxis* viva e situada, orientada pela reflexão crítica e pela busca de emancipação. Ao unir memória e prática, Altina reafirma que o ato de ensinar é também o ato de refazer o mundo. Como ensinou Freire (1967), é na dialética entre o vivido e o sonhado que o ser humano se faz sujeito da transformação.

Construir caminhos para transformar, como anuncia a professora Altina, é o gesto que define a docência comprometida com a vida e com o futuro. Seu testemunho traduz a consciência de que a mudança nasce do inconformismo e da coragem de reinventar o cotidiano, mesmo quando os recursos são escassos e o cenário parece imutável. Na perspectiva freiriana, transformar o mundo requer “[...] não apenas constatar o que ocorre, mas intervir como sujeito de ocorrências” (Freire, 1996, p. 30), e, nas lembranças de Altina, essa intervenção se materializa em cada ato de ensinar, em cada tentativa de melhorar a escola, em cada palavra dita com esperança. Assim, “descobrir caminhos” se torna mais do que uma metáfora: é um processo ético e coletivo de formação, em que recordar, ensinar e resistir se unem no mesmo movimento de criar possibilidades para transformar a realidade do campo amazônico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola** multisseriada. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 2). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 9-14.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 147- 158.

CONCEIÇÃO, Ester Marques da; PEREIRA, Rosenildo da Costa; LOBATO, Vivian da Silva. Organização escolar multisseriada: uma análise historiográfica da educação brasileira. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 281-299, out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2024-73658>. Disponível em: Organização Escolar Multisseriada Uma Análise Historiográfica Da Educação Brasileira | PDF | Escolas | Aprendizado. Acesso em: 15 set. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. ISSN 2176-6681. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-66681/288236353>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 15 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

GOOGLE. Google Earth. **Igarapé-Açu, Pará**. Mountain View: Google, 2026. 1 imagem de satélite. Disponível em: https://earth.google.com/web/@-1.13371157,-47.61024378,57.71354324a,8290.80826169d,35y,5.77950258h,44.85746038t,0r/data=CgRCAggBMikKJwolCiExdHU0al9iY2d0Q3daVjBRYVRPMERQZy1xMmhNOWUydFAgAToDCgEwQgIIAEoICL_XxbcEEAE. Acesso em: 7 jul. 2026.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/região Amazônica. In: HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 42-60.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-AÇU. **Centro do município de Igarapé-Açu**. Igarapé-Açu: Prefeitura de Igarapé-Açu, 2026. fotografia aérea. Disponível em: <https://prefeituradeigarapeacu.pa.gov.br/o-municipio/historia/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; LOPES, Luís Carlos Santos. Práticas pedagógicas desenvolvidas na escola multisseriada ribeirinha da Amazônia paraense. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 36, n. 114, p. 251-266, jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.251-266>. Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10380>. Acesso em: 15 set. 2025.