



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CARMEM SILVIA RODRIGUES DE LIMA**

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS PIONEIRAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DOS MONTEIROS - BRAGANÇA –  
PA**

**BRAGANÇA-PA  
2025**

**CARMEM SILVIA RODRIGUES DE LIMA**

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS PIONEIRAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DOS MONTEIROS - BRAGANÇA –  
PA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a faculdade de Pedagogia-FACED, Campus Universitário de Bragança - Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Pereira de Oliveira

**BRAÇANÇÁ-PARÁ**  
2025



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CARMEM SILVIA RODRIGUES DE LIMA**

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS PIONEIRAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DOS MONTEIROS - BRAGANÇA –  
PA**

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Francisco Pereira de Oliveira – Orientador  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Campus Universitário de Bragança  
Faculdade de Educação

Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza – Titular  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Campus Universitário de Bragança  
Faculdade de Educação

Profa. Roberta Alexandrina da Silva – Titular  
Universidade Federal do Pará - UFPA  
Campus Universitário de Bragança  
Faculdade de Educação

**BRAGANÇA – PARÁ  
2025**

## Epígrafe

*“A educação do campo não é um favor, mas uma conquista. É a semente plantada em solo fértil de esperança que germina em meio as dificuldades para fortalecer a identidade, a cultura e a resistência”*  
(Roseli Caldart, 2000, p.105).

## AGRADEÇO ...

A Deus e à Nossa Senhora do Carmo, por terem me sustentado até aqui para que eu pudesse chegar a esse momento.

A minha equipe de trabalho que me acolheu e compartilhou momentos de afeto, construindo laços de amizade e carinho, em especial a minha amada amiga Gizele Costa, por todo apoio, dedicação e carinho ao longo desse período de desafios.

Ao meu tio, Manoel da Luz, por toda força e apoio neste trabalho.

A minha prima irmã. Leidiane Rodrigues, por sempre estar comigo, por segurar minha mão e por nunca me deixar desistir.,

Ao meu querido Prof. Orientador, Dr. Francisco Pereira de Oliveira, por me orientar e me apoiar nesse projeto.

As professoras da minha querida região Santo Antônio dos Monteiros que se disponibilizaram a me receber e colaborar com essa pesquisa para que esse trabalho acontecesse, em especial as professoras Helena e Graça por terem feito parte da minha vida escolar.

À turma de Pedagogia 2020, noite, e a todos(as) os(as) professores(as) que fizeram parte dessa jornada longa e linda.

Ao Campus Universitário de Bragança e à Universidade Federal do Pará por me acolherem e permitirem cursar a Graduação de Pedagogia que tanto vem agregando a minha vida acadêmica e desenvolvimento pessoal.

Muito Obrigada!

## **DEDICATÓRIA...**

Dedico este trabalho aos meus pais, Luzia Rodrigues e Antônio Maria, que sempre me incentivaram e nunca mediram esforços para que eu estudasse, que cuidaram das minhas filhas durante a faculdade e assim me permitiram subir mais um degrau na minha vida acadêmica. A você mamãe minha eterna gratidão, por tudo sempre.

Aos meus queridos irmãos, Saulo e Silvio, que sempre acreditaram e torceram por mim.

As minhas filhas, Caroline e Luiza, que tiveram que abrir mão de muitas noites e momentos comigo para que eu pudesse estudar. A Luiza que mesmo tão pequenina teve que se acostumar com minha ausência para esse momento ser possível. O amor delas sempre foi meu combustível para essa caminhada.

# AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS PIONEIRAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE SANTO ANTÔNIO DOS MONTEIROS – BRAGANÇA – NORDESTE DO PARÁ

Carmem Silvia Rodrigues de Lima

Francisco Pereira de Oliveira

## Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as narrativas de professoras pioneiras sobre a educação do campo na Comunidade Santo Antônio dos Monteiros, em Bragança, no Pará, destacando suas contribuições, os desafios enfrentados e o impacto social de sua atuação. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, utilizando a metodologia da História Oral como método de trazer um pouquinho de suas memórias como educadoras daquela região, sendo se fez da Análise de Conteúdo para a interpretação e discussão dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os principais resultados revelaram que a educação do campo na comunidade foi marcada pela ausência da oferta do ensino pelo poder público, assim como a não existência de prédio escolar, logo a precariedade estrutural se tornou um fator limitante, com aulas ocorrendo em espaços improvisados como "casas de forno" e barracos de madeira. Diante da ausência de recursos e políticas públicas, as professoras desenvolveram uma "pedagogia da escassez", utilizando criativamente os materiais do cotidiano, como sacos que serviam para embalar o arroz e a farinha produzidas na comunidade local como recursos didáticos para o ensino. A modalidade do ensino era a da classe multisseriada, que agrupava estudantes de diferentes idades e séries em uma única turma e na mesma "sala de aula", o que se foi ressignificada como um método de ensino e aprendizagem tida como colaborativa e de tutoria entre pares. A principal conclusão demonstra o impacto positivo da atuação dessas educadoras, uma que transcendeu as intempéries e desafios que culminou na alfabetização de muitas pessoas filhas e filhos de pequenos agricultores, formando líderes comunitários e ascendendo para profissões como técnicos agrícolas, professores(as) e outras profissões que se tornaram o motor do desenvolvimento local e da capacidade de organização social da própria comunidade.

**Palavras-chave:** Professoras do Campo; Protagonismo Feminino; Resiliência Comunitária.

## Abstract

This research aimed to investigate the narratives of pioneering teachers on rural education in the Santo Antônio dos Monteiros Community, in Bragança, Pará, highlighting their contributions, the challenges faced, and the social impact of their work. The study adopted a qualitative approach, with an exploratory and descriptive nature, using the Oral History methodology to bring a little of their memories as educators in that region, and Content Analysis was used for the interpretation and discussion of the data collected through semi-structured interviews. The main results revealed that rural education in the community was marked by the absence of public education provision, as well as the non-existence of a school building, so structural precariousness became a limiting factor, with classes taking place in improvised spaces like "oven houses" and wooden shacks. Given the lack of resources and public policies, the teachers developed a "pedagogy of scarcity," creatively using everyday materials, such as bags used to pack rice and flour produced in the local community, as teaching resources. The teaching modality was the multi-grade class, which grouped students of different ages and grades into a single class and in the same "classroom," which was re-signified as a collaborative and peer-tutoring teaching and learning method. The main conclusion demonstrates the positive impact of the work of these educators, which transcended the challenges and hardships and culminated in the literacy of many children of small farmers, forming community leaders and ascending to professions such as agricultural technicians, teachers, and other professions that became the engine of local development and the social organization capacity of the community itself.

**Keywords:** Rural Teachers; Female Protagonism; Community Resilience.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação no meio rural brasileiro tem sido, historicamente, um campo de desafios marcados pela dispersão geográfica, pela escassez de infraestrutura e pela limitada atuação de políticas públicas voltadas para o campo (Richardson, 1983; Rocha, 1998; Vasconcelos *et al.*, 2019). Desde o século XIX, a preocupação do governo imperial com a ocupação de vastas áreas florestais para a agricultura na Amazônia Oriental resultou na criação de colônias agrícolas. Contudo, o modelo educacional importado para esses territórios, frequentemente alinhado a um paradigma urbano, mostrou-se inadequado para as realidades e especificidades do contexto camponês (Minayo, 2016; Vasconcelos *et al.*, 2019). Essa dissonância resultou em um cenário de precariedade estrutural e pedagógica, onde a escola rural era vista como um reflexo residual e atrasado da educação urbana (Prá; Cegatti, 2016).

Em resposta a essa visão, emerge a proposta da "educação do campo" na década de 1990, um novo paradigma que se opõe à educação rural tradicional. A educação do campo é concebida não apenas como um processo de ensino e de aprendizagem que ocorre em áreas do campo, mas como uma pedagogia elaborada a partir dos anseios, das lutas e da cultura dos povos do campo, buscando afirmar sua identidade e seu modo de vida (Ribeiro, 2024). Conforme teorizado por Arroyo, Caldart e Molina (2004), a educação do campo é uma via de mão dupla, onde a escola se contextualiza na realidade local, e o conhecimento tradicional do campo se entrelaça com o saber científico, articulando teoria e prática (Vendrine, 2007; Aquino, Ferrari, 2024). A atuação das professoras pioneiras<sup>1</sup>, mesmo anterior à formalização desse conceito, já demonstrava uma prática alinhada a esse ideal, na medida em que a educação que elas ofereciam era pensada a partir da realidade local, utilizando os recursos disponíveis e adaptando-se às dinâmicas do cotidiano para que o aprendizado ocorresse de forma significativa.

A Comunidade Santo Antônio dos Monteiros, situada na área campestre do município de Bragança, nordeste do estado do Pará, é literalmente o exemplo da história de luta, resistência e autêntica nesta vasta Amazônia brasileira. Sua gênese remonta à criação da Colônia Agrícola Benjamin Constant no final do século XIX, um projeto estatal que visava organizar a ocupação territorial e incentivar a agricultura familiar na região conhecida como bragantina. A referida

---

<sup>1</sup> Pioneiras pelo fato de serem precursoras de lutarem pela educação para aquele lugar sem nenhuma estrutura seja pedagógica e de logística, mas de se colocarem à disposição dos governos locais para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos não ficassem sem a escolarização formal e pudessem acessar a escola mesmo sem as condições básicas como a alimentação e o transporte escolar, o livro didático, o prédio, o quadro negro, carteiras escolares, dentre outras; mesmo diante dessas intempéries políticas e sociais iniciaram e deram a sua contribuição para a que aquelas pessoas tivessem pelo menos o básico: a alfabetização.

comunidade, no entanto, desenvolveu sua própria identidade a partir do trabalho agrícola, da religiosidade popular e da cooperação entre vizinhos. Essa dualidade entre a lógica de ocupação imposta pelo Estado e a construção social baseada na solidariedade comunitária é o alicerce para a compreensão da história da educação local. A escola, nesse contexto, não surge como um desdobramento de uma política pública, mas como um ato de resistência e autodeterminação. Diante da ausência de políticas efetivas do Estado de governos locais à época, a comunidade se organiza para suprir suas próprias necessidades educacionais (Rocha, 1998).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar as narrativas das professoras pioneiras sobre da educação do campo em Santo Antônio dos Monteiros, com o viés às suas contribuições, aos desafios e aos impactos sociais decorrentes de sua atuação como docente, e como desdobramentos específicos, buscou-se: (i) identificar o contexto histórico da comunidade e a gênese de suas primeiras iniciativas escolares e suas estratégias pedagógicas adotadas; (ii) analisar o papel das mulheres [educadoras] na construção da educação do campo a partir de suas memórias comunitárias por meio do registro das narrativas/experiências orais das educadoras.

## **2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: *resiliência e protagonismo feminino***

### **2.1 Os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo**

Na Amazônia brasileira, os paradigmas de **Educação Rural e Educação do Campo** revelam distintas concepções e projetos de sociedade. Enquanto a Educação Rural, historicamente, esteve vinculada a políticas estatais de caráter assistencialista e compensatório, concebendo o campo como espaço de atraso a ser superado pela lógica urbana (Caldart, 2009; Arroyo, 2012), a Educação do Campo emerge das lutas sociais e dos movimentos camponeses como um paradigma crítico, que reconhece os sujeitos do campo como protagonistas da produção de saberes, articulando práticas educativas às especificidades culturais, territoriais e ambientais da região (Molina, 2014; Fernandes, 2008). No contexto amazônico, essa diferenciação ganha contornos ainda mais complexos, dado que a educação precisa dialogar com modos de vida ribeirinhos, extrativistas, quilombolas e indígenas, demandando processos pedagógicos que não apenas respeitem, mas também fortaleçam os saberes tradicionais e a sustentabilidade socioambiental (Santos; Silva, 2020).

A educação rural, historicamente, foi moldada por um modelo educacional urbanocêntrico que negligenciava as especificidades dos povos do campo (Richardson, 1983;

Rocha, 1998; Vasconcelos *et al.*, 2019; Minayo, 2016). Esse modelo impunha um currículo, métodos de ensino e critérios de avaliação provenientes de centros urbanos, desconsiderando a cultura, a identidade e os saberes locais (Minayo, 2016). A falta de alinhamento entre a escola e a realidade camponesa, como a dependência do calendário agrícola e a necessidade de mão de obra familiar, resultava em alta infrequência e evasão escolar, problemas recorrentes nas narrativas das educadoras da comunidade [Maria das Graças; Maria Helena; Edmar; Antônia das Dores]. Essa abordagem, ao ignorar a realidade de seus alunos, precarizava o processo pedagógico, culminando no insucesso escolar e na exclusão de estudantes por diversos fatores (Vasconcelos *et al.*, 2019).

Em contrapartida, o movimento por uma Educação do Campo, que ganhou força na década de 1990, propõe uma pedagogia que parte da realidade do aluno e se articula com o saber universal, sem reproduzir um modelo de segregação (Santos, 2020). Experiências como a das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que utilizam a Pedagogia da Alternância, são exemplos dessa nova abordagem, integrando as atividades pedagógicas com o cotidiano dos educandos (Vendrine, 2007; Aquino & Ferrari, 2024). As professoras pioneiras de Santo Antônio dos Monteiros, de maneira intuitiva e empírica, já combatiam essa lógica urbanocêntrica, pois ao narrarem como adaptavam o ensino para se ajustar à época da colheita do arroz, por exemplo, elas demonstravam uma prática pedagógica de resistência, adequando-se às necessidades daqueles estudantes e da comunidade. Logo, essa abordagem, que se ajustava à dinâmica da vida no campo, era uma forma de proto-pedagogia do campo, um ato de combate à evasão e de garantia de que a educação, mesmo precária, permanecesse disponível para todos.

É nesse cenário que a gênese da Comunidade Santo Antônio dos Monteiros está intimamente ligada à política de colonização agrícola implementada pelo estado do Pará, notadamente com a criação da Colônia Agrícola Benjamin Constant em 1892 (Cruz, 2015). Ao longo das décadas de 1930 e 1940, a região foi ocupada por imigrantes espanhóis, nordestinos e povos originários locais, que consolidaram um modo de vida baseado na agricultura familiar e na cooperação comunitária (Martins, 2020). Esse contexto histórico de resistência e organização camponesa fornece o pano de fundo para o surgimento das primeiras iniciativas educacionais, que, mesmo precárias, representaram um ato de autonomia frente à ausência do Estado.

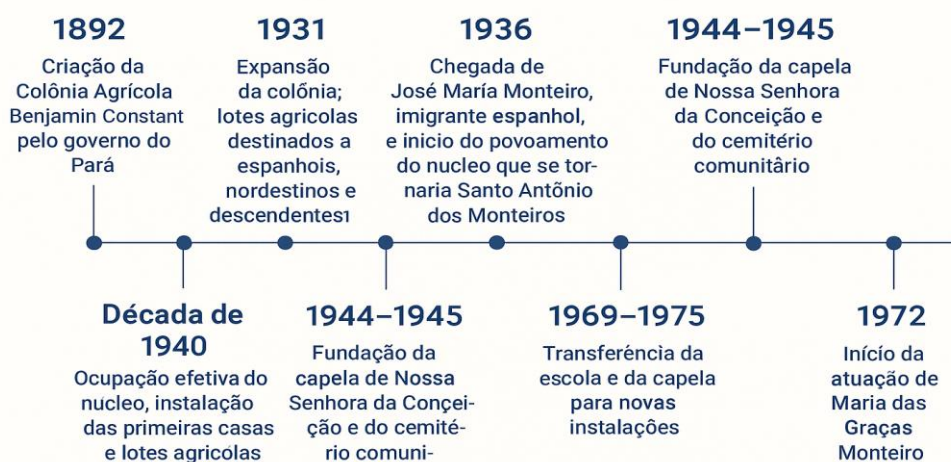
## 2.2 O protagonismo feminino na Educação do Campo: *uma história de cuidado e luta*

A história da educação brasileira está intrinsecamente ligada à feminização do magistério, em que a presença massiva de mulheres em cursos do Magistério como a Pedagogia

e em profissões ligadas ao cuidado, como a enfermagem, é frequentemente interpretada como um reflexo de um viés patriarcal que associa a mulher a funções de cuidado (Prá; Cegatti, 2016). No entanto, a atuação das professoras em comunidades do campo, como as entrevistadas neste estudo, demonstra que esse papel social se transforma em uma poderosa força de sensibilização e empoderamento (Vieira Norma 2021; editora CRV, 2021).

A linha do tempo educacional da comunidade (linha do tempo) evidencia que, desde a década de 1940, a educação era oferecida de forma improvisada, com professoras urbanas hospedadas localmente. No entanto, foi a partir da atuação de mulheres da própria comunidade, como Isabel Garcia e Olgarina Rizuenho na década de 1960, que a educação começou a se consolidar. Esse movimento culminou com a atuação pioneira de professoras como Maria das Graças, Maria Helena, Edmar e Antônia, que não apenas lecionaram, mas também construíram escolas e adaptaram o ensino à realidade local, exemplificando o protagonismo feminino na educação do campo.

## Comunidade Santo Antônio dos Monteiros e Educação do Campo



As educadoras pioneiras do campo não se limitavam a “transmitir” conhecimentos; elas atuavam em uma dupla jornada que as tornava agentes de saúde, assistentes sociais e, sobretudo, líderes comunitárias, exercendo um papel de destaque que transcende a sala de aula (Prá & Cegatti, 2016). A narrativa de Maria das Graças, que era professora, diretora e servente, e a de Maria Helena, que administrava uma turma de 75 alunos em uma sala pequena, exemplificam

a sobrecarga e a resiliência dessas mulheres. Elas não apenas ensinavam, mas providenciavam<sup>2</sup> a alimentação escolar, construíam espaços de ensino e lutavam pela melhoria das condições de vida de seus/suas alunos(as). Assim, a suposta "vocação" para o cuidado, enraizada em estereótipos de gênero, inverte-se e se torna uma ferramenta de mobilização social e de construção comunitária. O protagonismo feminino, nesse contexto, é um fator essencial para a manutenção da educação em áreas com ausência de políticas públicas, onde a resiliência e a capacidade de organização das mulheres se tornam o principal motor do desenvolvimento educacional (20 SINCOM; INSTITUTO MAMIRAUÁ, 2024).

Do ponto de vista político-social, o protagonismo feminino na Educação do Campo se revela como um elemento central na luta pela democratização do acesso à educação, pela valorização dos saberes locais e pela afirmação de identidades coletivas. As mulheres camponesas, ao atuarem como educadoras, lideranças comunitárias e militantes sociais, tornam-se responsáveis por articular práticas pedagógicas que integram a produção agrícola, a cultura e a vida comunitária, fortalecendo processos de emancipação social (Arroyo, 2012; Caldart, 2010). Nesse contexto, o protagonismo feminino não apenas desafia as relações patriarcais presentes no meio rural, mas também ressignifica a escola do campo como espaço de resistência, cuidado e construção de projetos de vida enraizados na territorialidade (Molina; Freitas, 2011). Assim, a presença ativa das mulheres na Educação do Campo evidencia a centralidade de suas vozes na consolidação de uma pedagogia que reconhece e valoriza os sujeitos do campo em sua diversidade.

### 2.3 Desafios Estruturais e a Pedagogia da Resiliência

Os desafios na educação do campo da Amazônia brasileira são notórios, e as narrativas das professoras corroboram o que a literatura científica já aponta: falta de infraestrutura, de materiais didáticos, de merenda e de transporte escolar adequado são problemas recorrentes (Richardson, 1983; Rocha, 1998; Minayo, 2016; Brasil, 2022; Canal Futura, 2024). A realização de aulas em espaços improvisados, como casas de forno, casas de taipa e barracos de madeira, a ausência de carteiras e o uso de bancos feitos de toras de madeira são exemplos da precariedade narrada pelas educadoras [Maria das Graças; Maria Helena; Antônia das Dores].

---

<sup>2</sup> Alimentação Escolar era escassa ou não tinha nada por parte da instituição pública ou era bem limitada a quantidade, não chagando a dez dias, o que, passava a ser um desafio para a professoras, pois levavam de suas casas e faziam para aqueles estudantes usando os produtos agrícolas disponíveis na comunidade local.

Um dos desafios pedagógicos mais significativos é a classe multisseriada, um sistema onde um único professor lida com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula (Vasconcelos *et al.*, 2019). A princípio, a multissérie pode ser vista como um limitador pedagógico (Minayo, 2016), mas nas narrativas das professoras, essa prática revela-se também como uma estratégia de oportunidade de acesso à educação formal, e, sem dúvidas, é encarado ou como um meio ou como um método de ensino colaborativo. A Profa. Maria Helena narra como os(as) alunos(as) mais velhos(as), ou que tinham mais experiência ou mais adiantado no conhecimento passavam ajudar “a dar a lição aos mais novos”; enquanto a Profa. Edmar usava essa interação para criar um ambiente de tutoria mútua e engajamento entre estudantes. Essa abordagem não só otimizava o aprendizado em um contexto de escassez de recursos, mas também fortalecia os laços comunitários e o senso de responsabilidade entre estudantes, transformando um desafio estrutural em uma prática pedagógica adaptativa e contextualizada.

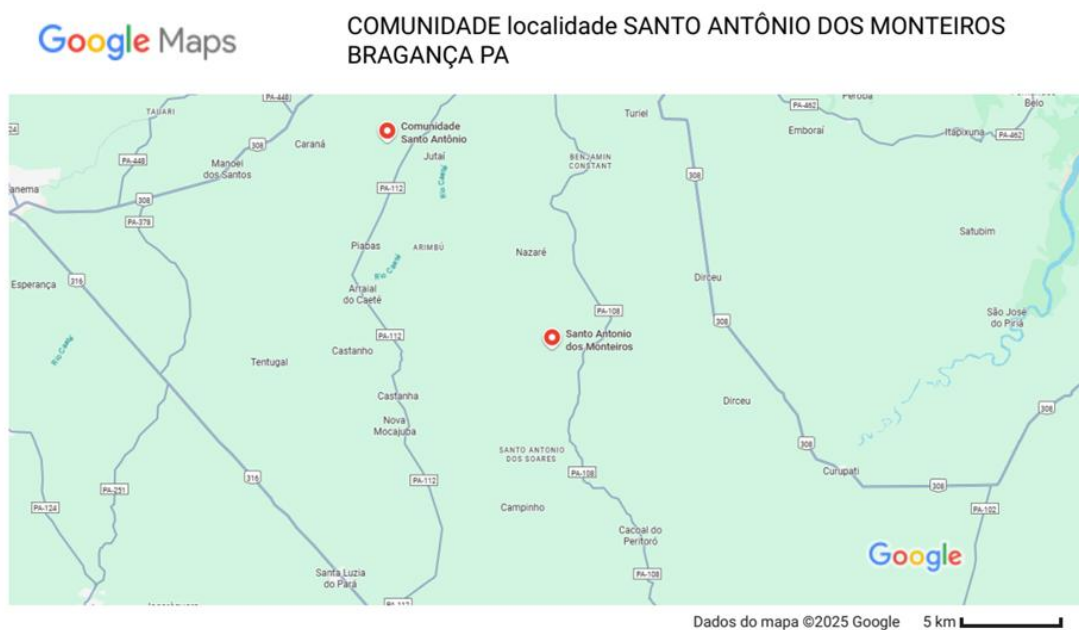
As classes multisseriadas no nordeste do Pará enfrentam desafios estruturais persistentes — escolas com infraestrutura precária, falta de materiais didáticos e serviços básicos (água, energia, sanitário) — que dificultam práticas pedagógicas sistemáticas e ampliam a sobrecarga do docente único responsável por diferentes séries (Souza; Santos, 2019). Essas condições convivem com a especificidade da Educação do Campo na região (baixa densidade populacional, dispersão escolar e heterogeneidade sociocultural), que torna a classe multisseriada uma resposta organizacional necessária, porém frequentemente sem o apoio formativo e político adequado (Hage, 2014; Arroyo, 2012). Nessas circunstâncias, a pedagogia da resiliência surge como abordagem complementar: ao valorizar práticas pedagógicas que promovem autonomia dos estudantes, aprendizagem colaborativa entre faixas etárias e estratégias didáticas flexíveis, ela contribui para transformar adversidades estruturais em potenciais educativos (Nunes; Cavalcante, 2017; Ferreira, 2020). Contudo, para que a resiliência pedagógica seja efetiva é imprescindível investimento público em formação continuada específica para docentes de classe multisseriada, materiais adaptados e políticas que articulem proteção social e infraestrutura escolar — caso contrário, a inovação metodológica corre o risco de maquiar desigualdades em vez de reduzi-las (Molina; Freitas, 2011; Hage; Silva, 2021).

### 3 MATERIAIS E MÉTODO

#### 3.1 Perfil e caracterização da área de estudos

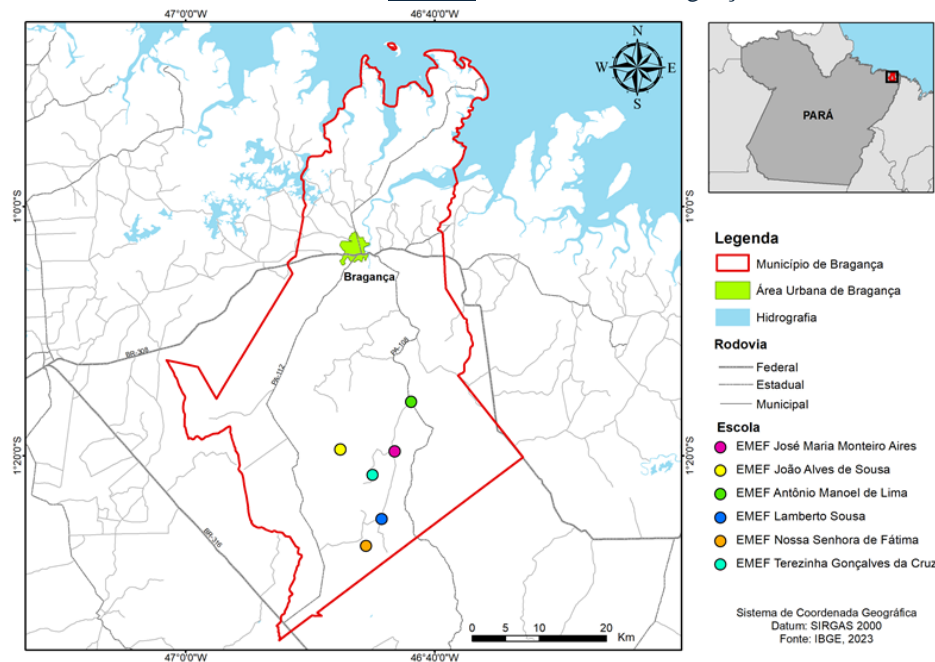
A comunidade de Santo Antônio dos Monteiros (Figura 1), em área de várzea e terra firme interligada a outras comunidades rurais que formam a redes escolares (Figura 2), explica em parte a dispersão populacional e a dificuldade de acesso a políticas públicas (Souza, 2011). A economia é baseada na agricultura familiar e a forte religiosidade em torno da capela de Santo Antônio conformam um tecido social coeso, mas dependente de iniciativas próprias. Assim, a construção da escola pela associação de produtores rurais – ex-alunos de Maria das Graças – é emblemática dessa capacidade de auto organização comunitária.

**Figura 1.** Mapa de localização da Comunidade Santo Antônio dos Monteiros, município de Bragança, estado Pará



Fonte: Google Maps

**Figura 2.** Mapa de localização das Escolas Anexas à Escola Polo José Maria Monteiro Aires, comunidade Santo Antonio dos Monteiros, Bragança, Pará.



**Fonte:** Datun SIRGAS 2000 (Sanae Haiashi)

A comunidade de Santo Antônio dos Monteiros, localizada na zona rural do município de Bragança, no nordeste do estado do Pará, insere-se no contexto amazônico marcado pela forte relação entre os modos de vida tradicionais e o ambiente natural. Situada em uma região de floresta, rios e várzeas, a comunidade mantém práticas econômicas baseadas principalmente na agricultura familiar, pesca artesanal e no extrativismo, atividades que garantem a subsistência e reforçam os laços socioculturais. Assim como em outras comunidades rurais bragantinas, observa-se a valorização de saberes tradicionais, como os ligados à agricultura de mandioca e à produção de farinha, elementos centrais na identidade regional (Penteado, 2018; Almeida, 2020). Além disso, a vida comunitária é atravessada por expressões culturais, como festas religiosas e práticas de solidariedade, que contribuem para a coesão social e a resistência frente às pressões externas, como o avanço do agronegócio e as dificuldades de acesso a políticas públicas (Loureiro, 2009; Castro, 2012).

### 3.2 Coleta de Dados

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, a qual se justifica pela natureza do objeto de estudo, que busca compreender em profundidade as experiências, percepções e a construção de significados de um grupo de educadoras pioneiras. A pesquisa qualitativa busca uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e pedagógicos, conforme eles se manifestam nas narrativas dos sujeitos (Santos; Marques, 2015).

Para este estudo, utilizou-se o tipo de estudo como a pesquisa exploratória e descritiva, onde a fase exploratória permitiu mapear o contexto histórico e as primeiras iniciativas educacionais da comunidade, enquanto a fase descritiva possibilitou o registro e a análise detalhada das experiências narradas pelas educadoras.

O campo metodológico se ancorou na História Oral, uma abordagem que permite a coleta de memórias e experiências de atores sociais sobre fatos históricos (Silva; Gonçalves, 2023). A escolha desse método é fundamental, pois a história da educação na Comunidade Santo Antônio dos Monteiros não está registrada em documentos formais, mas reside nas vozes e nas memórias de suas protagonistas. A história oral, portanto, expõe narrativas relacionadas à memória de sujeitos historicamente marginalizados — as professoras do campo — e a eleva ao *status* de conhecimento científico, questionando a hegemonia da história "oficial" escrita pelos centros urbanos e pelo poder público (UNESP, 2012). O próprio ato de coletar e analisar essas narrativas é um reconhecimento da importância dessas vozes para a historiografia da educação brasileira.

A coleta de dados primários foi realizada por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas, utilizando um roteiro (Anexo 1) que abordou a trajetória profissional, os desafios, as estratégias pedagógicas e o impacto da atuação das professoras na comunidade. A escolha pela entrevista semiestruturada permitiu que as entrevistadas pudessem discorrer livremente sobre suas experiências, ao mesmo tempo em que a pesquisa se mantinha alinhada aos seus objetivos (Lösch; Rambo; Ferreira, 2022; Bastos; Biar, 2015).

Após a coleta, as entrevistas foram integralmente transcritas para permitir uma análise detalhada (Bastos; Biar, 2015). A análise dos dados ocorreu em duas etapas: primeiro, a identificação dos tópicos recorrentes nas narrativas das educadoras, como a falta de infraestrutura, a evasão escolar, as estratégias pedagógicas e o legado comunitário; e, em segundo, a Análise Narrativa propriamente dita, que buscou interligar esses tópicos, interpretando a forma como cada professora construiu seu relato e revelou sua percepção sobre a sua própria história e a da educação na comunidade.

### 3.3 Análise de Dados

Para a interpretação dos dados coletados, foi utilizada a Análise Narrativa (Bastos; Biar, 2015). Essa técnica permitiu à pesquisadora ir além do conteúdo superficial das informações, focando não apenas no "o quê" é dito, mas no "como" a história é contada (Santos; Marques, 2015; Bastos; Biar, 2015). A análise minuciosa das narrativas permite capturar as tensões, as

identidades e as percepções dos entrevistados, revelando a experiência subjetiva de cada um(a) (Bastos; Biar, 2015).

A pesquisa foi conduzida com a devida consideração dos aspectos éticos, garantindo o respeito aos direitos dos participantes. A confidencialidade e a privacidade dos dados foram asseguradas em todas as etapas do estudo, mas cabe ressaltar que as professoras entrevistadas autorizaram o uso de seus nomes próprios, logo, Maria das Graças Gonçalves Monteiro, Maria Helena de Lima Silva, Edmar dos Santos Monteiro e Antônia das Dores Lima Guimarães.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Perfil das educadoras entrevistadas

As entrevistas foram conduzidas com quatro professoras que atuaram de forma pioneira na educação do campo na região de Bragança, Pará: Maria das Graças Gonçalves Monteiro 75 anos, Maria Helena de Lima Silva 65 anos, Edmar dos Santos Monteiro 58 anos e Antônia das Dores Lima Guimarães 57 anos. A análise de seus perfis revela um quadro de resiliência e compromisso, com atuações que se estendem por décadas e uma formação que, na maioria dos casos, começou com o magistério e evoluiu para o nível superior, demonstrando a busca contínua por qualificação (Prá; Cegatti, 2016). O Quadro 1, sintetiza o perfil das educadoras, ilustrando a longevidade de suas carreiras, a diversidade de comunidades onde atuaram e a constante busca por aprimoramento profissional ao longo do tempo.

**Quadro 1: Perfil das entrevistadas**

Nome	Idade	Comunidade de Atuação	Início da Docência	Tempo de Trabalho	Formação
Maria das Graças G. Monteiro	75 anos	Santo Antônio dos Monteiros	1972	32 anos	Magistério
Maria Helena de Lima Silva	65 anos	4 Bocas	1979	34 anos	Magistério
Edmar dos Santos Monteiro	58 anos	Santo Antônio dos Soares	1993	32 anos	Magistério, Pedagogia
Antônia das Dores L. Guimarães	57 anos	Genipau Açu	1990	35 anos	Magistério, Pedagogia



**Figura 3.** Escola José Maria Monteiro Aires



**Figura 4.** Escola Antônio Manoel de Lima



**Figura 5.** Escola João Alves de Sousa



**Figura 6.** Escola Lamberto Sousa

Conforme detalhado nas experiências individuais, Maria das Graças iniciou suas atividades em 1972, utilizando recursos do cotidiano rural como sacas de arroz e farinha para alfabetizar e ensinar matemática. Já Maria Helena, a partir de 1979, lidou com turmas de até 75 alunos multisseriados e implementou um sistema de tutoria entre alunos. Edmar, por sua vez,

utilizou atividades lúdicas para engajar os estudantes, enquanto Antônia contribuiu para a construção física da escola em Genipau Açu. Essas narrativas reforçam o perfil de resiliência e compromisso já identificado, mostrando como cada educadora desenvolveu estratégias específicas para superar os desafios locais.

#### 4.2 A escola do campo e as professoras pioneiras

As narrativas das professoras pintam um quadro detalhado do início da educação na região dos Monteiros, onde a falta de infraestrutura era o maior desafio (Richardson, 1983; Rocha, 1998; Minayo, 2016). É nesse contexto que Maria das Graças narra que a primeira escola funcionava em uma "casa de forno"<sup>3</sup>, com bancos feitos de "tora de madeira" e utensílios da roça, enquanto Antônia das Dores começou a dar aulas na sala da casa de um aluno. Maria Helena e Edmar também descrevem espaços precários, feitos de taipa ou cavaco, sem carteiras adequadas, evidenciando que a iniciativa educacional era totalmente desvinculada de qualquer política pública.

A ausência de recursos financeiros, destacada por Antônia, é um tema central. A construção da escola, no caso da Comunidade Santo Antônio dos Monteiros, não foi obra do Estado, mas sim da própria associação de produtores rurais, formada por ex-alunos da primeira turma de Maria das Graças. Esse fato sublinha o papel da comunidade em suprir as lacunas deixadas pelo poder público e mostra a capacidade de autodeterminação dos moradores. A escola, portanto, nasceu de um esforço coletivo e da necessidade de se garantir um direito básico, evidenciando que a própria comunidade se organizou para construir seu futuro.

Diante da falta de recursos materiais e da infraestrutura precária, as professoras pioneiras desenvolveram uma "pedagogia da escassez", que transformou as limitações em oportunidades. O Quadro 2 sintetiza alguns dos principais desafios e as estratégias criativas adotadas pelas educadoras para superá-los.

---

<sup>3</sup> Casa do Forno: espaço coletivo tradicionalmente utilizado em comunidades rurais na Amazônia brasileira para o preparo e fabricação de farinha d'água, puba derivado da mandioca, onde se encontram a fornalha, o forno de cobre ou de ferro, uma masseira no formato de canoa, peneiras, tipiti ou prensa, rodo de madeira, dentre outros utensílios, geralmente coberta ou de palha ou de cavaco ou de telhas.

**Quadro 2:** Síntese dos Desafios e Estratégias Pedagógicas

<b>Desafio</b>	<b>Narrativa da Professora</b>	<b>Estratégia Adotada</b>
Falta de materiais didáticos	Maria das Graças narra que os alunos sentavam em bancos de toras de madeira e ela não tinha recursos.	Utilizava a contagem de sacas de arroz e de farinha para ensinar matemática.
Turmas multisseriadas e falta de recursos	"A sala era multisseriada... esses alunos [mais velhos] eles acabavam me ajudando a tomar lição..." (Maria Helena)	Alunos mais velhos atuavam como tutores dos mais novos, criando um sistema de aprendizado mútuo e colaborativo.
Evasão escolar durante a colheita	"Na época da colheita do arroz principalmente os alunos homem não vinham para a escola." (Maria das Graças) e "As crianças tinham que ajudar os pais" (Edmar)	As professoras adaptavam o calendário escolar e ofereciam aulas de reposição após o horário regular para os alunos que faltavam, mantendo-os no processo de aprendizagem.
Falta de merenda escolar	"meu marido me ajudava fazendo mingau de farinha para servir como merenda, pois os alunos vinham de muito longe." (Maria das Graças)	A professora e seu marido utilizavam recursos próprios para fornecer alimentação aos alunos.
Dificuldade de aprendizado e evasão	"a gente tinha mais aquela liberdade aquele lúdico aquela brincadeira... eu conseguia através dessas brincadeiras..." (Edmar)	Uso de brincadeiras e atividades lúdicas como forma de engajamento e motivação para manter a frequência escolar.

As estratégias de ensino estavam para além dos métodos formais, como o uso de lápis e quadro [Maria Helena], pois a contagem de sacas de arroz e farinha, relatada por Maria das Graças, exemplifica a contextualização do ensino com a realidade do campo, uma abordagem que a pedagogia da educação do campo defenderia anos mais tarde (Ribeiro, 2024; Vendrine, 2007). As professoras também encontraram soluções para o desafio das classes multisseriadas, que se tornou uma oportunidade de ensino colaborativo. As narrativas de Maria Helena e Edmar mostram como a tutoria entre pares, onde os alunos mais velhos ajudavam os mais novos, não apenas otimizava o processo pedagógico, mas também fortalecia os laços comunitários e o senso de responsabilidade mútua, transformando uma limitação em uma prática pedagógica inovadora e eficaz.

Outro importante resultado é sobre o impacto da atuação das professoras, uma vez que transcende os muros improvisados daquele espaço escolar, reverberando na estrutura social e econômica da comunidade. As narrativas confirmam que a escolarização foi fundamental não apenas para o aprendizado formal, mas para a transformação da vida dos(as) alunos(as) e de suas famílias. A alfabetização permitiu que as crianças ajudassem os pais com contas, fizessem compras e se comunicassem com parentes distantes por meio de cartas, preenchendo uma

lacuna de comunicação e autonomia que a maioria dos pais analfabetos não possuía [Maria das Graças; Maria Helena].

O legado das professoras se materializa na trajetória de seus/suas ex-alunos(as), em que Maria das Graças e Maria Helena, com grande orgulho, relatam que suas turmas pioneiras deram origem a líderes comunitários, técnicos agrícolas, professores, médicos e até mesmo um padre. A narrativa de Maria das Graças, que conta como seus/suas ex-alunos(as) formou uma associação de produtores rurais, ilustra um ciclo virtuoso de desenvolvimento. A educação inicial fornecida pelas professoras não apenas reduziu o analfabetismo, mas cultivou a capacidade de organização social e de liderança, que, por sua vez, resultou na melhoria da infraestrutura da própria comunidade. O legado dessas educadoras se traduz, portanto, na capacidade de autodeterminação e organização social, demonstrando que a educação, em contextos de ausência de políticas públicas, pode ser o principal motor para o desenvolvimento local.

As professoras pioneiras da Educação do Campo na região de Santo Antônio dos Monteiros desempenharam um papel fundamental na construção de uma educação contextualizada e voltada para as especificidades do meio rural. Essas educadoras, muitas vezes oriundas das próprias comunidades, enfrentaram desafios significativos, como a escassez de recursos didáticos e a necessidade de adaptar metodologias tradicionais às realidades locais. Por meio de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a valorização da cultura camponesa, elas contribuíram para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Além disso, sua atuação foi essencial para a implementação de políticas públicas voltadas à educação rural, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que visava à inclusão educacional das populações do campo. Portanto, essas professoras não apenas ensinaram conteúdos acadêmicos, mas também foram agentes de transformação social, promovendo a emancipação e o fortalecimento da identidade das comunidades rurais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Este estudo demonstrou que a educação em Santo Antônio dos Monteiros e comunidades vizinhas foi construída a partir de um esforço coletivo ancorado na história de colonização agrícola e na resistência camponesa. A atuação das professoras pioneiras não apenas alfabetizou, mas formou líderes que hoje impulsionam o desenvolvimento local. Futuras pesquisas poderiam explorar a relação entre a educação formal e o fortalecimento das

associações comunitárias, bem como a continuidade desse legado nas gerações seguintes de educadores.

As contribuições deste estudo para a área da educação do campo se dão por meio do resgate da memória oral de sujeitos historicamente invisibilizados. A pesquisa demonstra que o conhecimento empírico e a luta diária dessas professoras devem ser valorizados como parte fundamental da história da educação brasileira. A sua atuação, em contextos de total precariedade, confirma que a educação pode florescer a partir da luta e da organização comunitária, servindo de inspiração para as novas gerações de educadores do campo.

Como limitações da pesquisa, destaca-se o número restrito de narrativas. Estudos futuros poderiam aprofundar essa investigação, incluindo um número maior de professores da região e analisando a continuidade do trabalho educacional em outras comunidades. A investigação sobre a relação entre as gerações de educadores e o impacto da educação formal na produção agrícola e no fortalecimento das associações locais também seria de grande relevância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGROADVANCE. **Protagonismo feminino** e a força da mulher rural. 2024. Disponível em: <https://agroadvance.com.br/blog-protagonismo-feminino/>. Acesso em: 10 out. 2024.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. *Territórios tradicionais: saberes e lutas sociais na Amazônia*. Manaus: UEA, 2020.

AQUINO, J. E. P. A.; FERRARI, A. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL. **REASE – Revista de Administração, Educação e Saúde**, v. 10, n. 10, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16271>. Acesso em: 20 out. 2024.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Educação do campo: em busca de um novo paradigma*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Educação na região amazônica**. 2023. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Educac%C3%A3o-na-regi%C3%A3o-amaz%C3%B4nica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BASTOS, T. R.; BIAR, M. M. S. A Análise da Narrativa em Pesquisas Qualitativas. **Revista de Pesquisa Qualitativa**, v. 3, n. 6, p. 62-73, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/exatas/article/download/2547/1704/9668>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL, I. No território Juma (AM), retrato do descaso e das lutas das escolas nas aldeias. **Amazônia Real**, 2022. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/noticia/220264>. Acesso em: 10 out. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2009. p. 25-36.

CANAL FUTURA. **Educação na Amazônia**. 2024. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6HxEP8EhYlo>. Acesso em: 10 out. 2024.

CASTRO, Edna. *Amazônia: desenvolvimento e sustentabilidade*. Belém: NAEA/UFPA, 2012.

CRUZ, M. J. C. **Colônias agrícolas e formação de comunidades rurais na Amazônia: o caso de Bragança-PA**. Belém: UFPA, 2015. EDITORA REALIZE. **Anais CONEDU**. 2024. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV200\\_MD1\\_ID2725\\_TB43\\_18102024164312.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID2725_TB43_18102024164312.pdf). Acesso em: 10 out. 2024.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação do campo e os desafios da formação por área de conhecimento**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1129-1150, set./dez. 2008.

FERREIRA, Aparecida. *Resiliência pedagógica em contextos de vulnerabilidade social*. São Paulo: Cortez, 2020.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). **Gênero e desenvolvimento rural**. 2024. Disponível em: <https://www.fundoamazonia.gov.br/pt/.galleries/documentos/biblioteca/GIZ-Estudo-genero.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

GOOGLE MAPS. **Comunidade Santo Antônio dos Monteiros – Bragança/PA**. Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 09 set. 2025.

HAGE, Salomão. *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belém: EDUFPA, 2014.

HAGE, Salomão; SILVA, I. S. Políticas educacionais e multisseriação: desafios atuais na Amazônia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2021.

INSTITUTO MAMIRAUÁ. **Conheça as histórias de mulheres que fazem parte do instituto e impulsionam ações socioambientais na região amazônica**. 2024. Disponível em: <https://mamiraua.org.br/noticias/dia-mulheres-2025>. Acesso em: 10 out. 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória de abordagem qualitativa no contexto da pesquisa em educação. **Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1957-1977, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 10 out. 2024.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. *Questão agrária na Amazônia*. Belém: CEJUP, 2009.

MARTINS, J. S. **Religião, comunidade e memória social na Amazônia rural**. Belém: Pakatatu, 2020. MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo: trajetória e perspectivas**. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2014. p. 13-36.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana C. L. de. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA; PRONERA, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Costa Lopes de. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-764, 2011.

NUNES, Maria José; CAVALCANTE, Luciana. Pedagogia da resiliência: práticas inovadoras em escolas do campo. *Revista Educação e Emancipação*, v. 10, n. 2, p. 215-234, 2017.

PENTEADO, Antonio Rocha. *Geografia da Amazônia*. Belém: UFPA, 2018.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: [http://www.esforce.org.br/portal/images/stories/revista/volume\\_10\\_n\\_18/genero\\_educacao\\_mulheres.pdf](http://www.esforce.org.br/portal/images/stories/revista/volume_10_n_18/genero_educacao_mulheres.pdf). Acesso em: 10 out. 2024.

RIBEIRO, D. S. **A educação do campo na Amazônia: a experiência das Escolas Famílias Agrícolas do estado do Amapá**. FAEBBA: Educação e Saberes, v. 17, n. 25, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/311/261/>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, E. A.; MARQUES, L. P. A. D. A Análise da Narrativa em Pesquisas Qualitativas. **Revista de Pesquisa Qualitativa**, v. 3, n. 6, p. 62-73, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/exatas/article/download/2547/1704/9668>. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS, Renato; SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e diversidade sociocultural na Amazônia**. *Revista NERA*, Presidente Prudente, v. 23, n. 50, p. 276-296, 2020.

SILVA, M. G. B. da; VIANA, I. C. A. de M. D. L. História da educação do campo no Brasil. **FAEBBA: Educação e Saberes**, v. 17, n. 25, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/311/261/>. Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, T. L. A.; GONÇALVES, R. M. S. História oral como metodologia investigativa. **Redalyc**, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6317/631766334012/html/>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, C. M. **Educação do campo e políticas públicas na Amazônia brasileira**. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32. UNESP. **O papel da história oral**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107249>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUZA, J. F.; SANTOS, R. A. Estruturas escolares e desafios da multisseriação no Pará. *Revista Amazônica de Educação*, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2019.

VASCONCELOS, M. B. C. et al. Desafios e conquistas da educação em colônias agrícolas e escolas ribeirinhas na Amazônia paraense. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 201-218, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/51951/38774>. Acesso em: 10 out. 2024.

VENDRINE, D. O estudo do desenvolvimento local em sua concepção complexa. **Campo e Território: Revista de Geografia Agrária**, Presidente Prudente, v. 2, n. 3, p. 119-145, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/download/48053/26820>. Acesso em: 10 out. 2024.

**APÊNDICE A - Questionário de Entrevista**

1. Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
2. Comunidade/região em que atuou: \_\_\_\_\_
3. Cargo que exerce na Escola: ( ) Docência ( ) Coordenação ( ) Gestão
4. Ano em que iniciou a docência: \_\_\_\_\_. Tempo de Trabalho: \_\_\_\_\_ anos. Formação: ( )  
Magistério ( ) Superior. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) Pós-Graduação:  
\_\_\_\_\_
5. Como e quando você começou sua trajetória como professora no campo?
6. Como era a escola (ou espaço de ensino) no início?
7. Quais desafios foram enfrentados para a implementação da escola nesta comunidade?
8. Você pode descrever sobre a realidade dos alunos e como era a turma (composição)?
9. Que materiais e recursos você utilizava para a formação dos estudantes?
10. Quais eram os principais desafios enfrentados no dia a dia da escola?
11. Qual a importância da escolarização para as crianças que viviam na comunidade?
12. Poderia descrever alguma estratégia ou prática pedagógica que considera marcante?
13. De que forma o calendário agrícola e as dinâmicas da vida rural influenciavam a escola?
14. Você acredita que a escola teve impacto na vida da comunidade? De que forma?
15. O que significa para você ter sido uma professora pioneira no campo?
16. Que mensagem você deixaria para as novas gerações de educadores nessas comunidades?