UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS MATEUS FARIA SILVA

UMA ESCOLA À MARGEM DA ESTRADA: PRÁTICAS E RELAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL PANTANEIRA DO PORTO LIMÃO E A DIALOGICIDADE COM A ESCOLA MUNICIPAL SANTA CATARINA – CÁCERES, MT

CÁCERES-MT
2025

LUCAS MATEUS FARIA SILVA

UMA ESCOLA À MARGEM DA ESTRADA: PRÁTICAS E RELAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL PANTANEIRA DO PORTO LIMÃO E A DIALOGICIDADE COM A ESCOLA MUNICIPAL SANTA CATARINA – CÁCERES, MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart

CÁCERES-MT

2025

© by Lucas Mateus Faria Silva, 2025.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

S586e Silva, Lucas Mateus Faria.
UMA ESCOLA À MARGEM DA ESTRADA: PRÁTICAS E RELAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL PANTANEIRA DO PORTO LIMÃO E A DIALOGICIDADE COM A ESCOLA MUNICIPAL SANTA CATARINA - CÁCERES, MT. / Lucas Mateus Faria Silva. - Cáceres, 2025.
194f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Laudemir Luiz Zart.
Coorientador: Antônio Armando Ulian do Lago Albuquerque.

1. Comunidades tradicionais. 2. Escola. 3. Práticas sociais. 4. Dialogicidade. I. Zart, Laudemir Luiz. II. Albuquerque, Antônio Armando Ulian do Lago. III. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 396(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

LUCAS MATEUS FARIA SILVA

UMA ESCOLA À MARGEM DA ESTRADA: PRÁTICAS E RELAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL PANTANEIRA DO PORTO LIMÃO E A DIALOGICIDADE COM A ESCOLA MUNICIPAL SANTA CATARINA – CÁCERES, MT

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

gov.br Documento assinado digitalmente
LAUDEMIR LUIZ ZART
Data: 27/03/2025 12:23:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Laudemir Luiz Zart (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

gov.br Documento assinado digitalmente
ANTONIO ARMANDO ULIAN DO LAGO ALBUQUE
Data: 27/03/2025 12:34:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Antônio Armando Ulian do Lago Albuquerque (Coorientador – UNEMAT)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA VIRGINIA DE ALMEIDA AGUIAR
Data: 27/03/2025 13:00:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr.(a) Maria Virgínia de Almeida Aguiar (Membro Externo – PPGE/UFRPE)

gov.br Documento assinado digitalmente
VILMAR ALVES PEREIRA
Data: 28/03/2025 12:56:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Vilmar Alves Pereira (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

gov.br Documento assinado digitalmente
ADRIANO BATISTA CASTORINO
Data: 28/03/2025 16:36:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Adriano Batista Castorino (Membro Suplente Externo – UFT)

gov.br Documento assinado digitalmente
RENATO FONSECA DE ARRUDA
Data: 27/03/2025 18:05:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Renato Fonseca de Arruda (Membro Suplente interno – UNEMAT)

APROVADO EM: 27/03/2025.

Aos pescadores e ribeirinhos do Pantanal, guardiões silenciosos das águas e das marés do tempo. Suas histórias, contadas pelo balanço dos remos e pelo vento que sopra entre os cipós dos barrancos, são testemunhas vivas da resistência e da tradição que moldam esse território encantado.

Aos que conhecem a linguagem dos rios, que escutam o sussurro das correntezas e que fazem de suas mãos calejadas um instrumento de saber e sobrevivência. Àqueles que enfrentam a cheia e a seca, que dançam com a natureza e que, com simplicidade e coragem, preservam a essência de um modo de vida que coexiste com o próprio ritmo do Pantanal.

Que este estudo sirva para honrar e fortalecer suas vozes, reafirmando que a verdadeira riqueza de um povo está na memória de suas águas e na força de sua gente.

Agradecer é também reconhecer os fios que tecem nossos caminhos. Esta dissertação não nasceu de um gesto solitário, mas da travessia compartilhada com muitas vozes, presenças e silêncios. Cada pessoa aqui lembrada foi farol, foi porto, foi correnteza, foi remo que empurrou esta canoa rio adentro — na direção do saber que emerge do chão, das águas, da escuta e do afeto.

Agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e ao Núcleo Unitrabalho; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não apenas pelas instâncias institucionais que representam, mas, sobretudo, pelas pessoas que as integram e as fazem pulsar com compromisso e humanidade. À Profa. Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk, pela dedicação enquanto coordenadora do PPGEdu em momentos decisivos desta trajetória; à Profa. Dra. Loriege Pessoa Bitencourt, atual coordenadora do Programa, pela condução sensível e apoio contínuo. Estendo minha gratidão à Direção do Campus da UNEMAT em Cáceres, representada pela Profa. Dra. Rinalda Bezerra Carlos (Diretora Político-Pedagógica e Financeira), bem como à Profissional Técnica do Ensino Superior e Professora Anderluci dos Santos Zanetti, que atua com excelência na Diretoria de Unidade Regionalizada Administrativa. A todas, meu sincero reconhecimento pela escuta atenta, pela confiança e pela generosidade no caminhar coletivo.

Aproveito o ensejo de mencionar a UNEMAT para estender minha gratidão a tantas outras pessoas que marcaram minha trajetória nessa instituição, cuja relação não se restringe ao mestrado, mas remonta aos tempos da graduação e se fortaleceu ao longo dos anos. Nesta caminhada, não posso deixar de agradecer à Profa. Dra. Olga Maria Castrollon Mendes, presença marcante em momentos decisivos da minha formação inicial e cujas palavras e gestos ecoam até hoje em minhas práticas e reflexões.

Durante o período em que atuei como servidor na UNEMAT, tive a honra de compor a equipe do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), espaço que me acolheu com generosidade e onde construí laços que ultrapassam o campo profissional. Agradeço a todos e todas que fizeram parte dessa jornada, em especial ao Prof. Dr. Evaldo Ferreira, à minha amiga, Profa. Dra. Sandra Mara Alves da Silva Neves, pela escuta atenta, apontamentos críticos e assertivos que sempre somaram para meu crescimento, pelo apoio constante e carinho imensurável; ao Prof. Dr. Bruno de Souza Lima e ao Prof. Dr. Renato Fonseca de Arruda, por cada troca generosa e pelo companheirismo acadêmico e humano.

Estendo também minha gratidão aos colegas da Secretaria Administrativa das Pós-Graduações, cujos esforços muitas vezes invisibilizados foram fundamentais para o bom

andamento dos trabalhos, em especial às Profissionais Técnicas do Ensino Superior Edvânia da Conceição Guia Leite Campos, Andernice dos Santos Zanetti, Maria Aparecida Barbosa Ribeiro e Sueli de Lourdes Silva; à estagiária Mariselma e aos profissionais da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu da UNEMAT, que desempenham com excelência um papel imprescindível na sustentação dos programas de pós-graduação da nossa universidade, em especial à Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação Profa. Dra. Áurea Regina Alves Ignácio, ao Supervisor de Pós-Graduação Stricto Sensu Jonathan Anderson de Paula Caldas e ao Assessor Técnico Administrativo Gustavo Laet Rodrigues.

À Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, deixo não apenas a minha gratidão, mas meu compromisso. Vocês me permitiram adentrar suas casas, suas histórias, seus quintais, seus rios — e mais que isso, permitiram que eu escutasse suas palavras e seus silêncios. Este trabalho é uma tentativa de devolver, em forma escrita, parte da grandeza que encontrei nesse território de saberes e resistências.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Laudemir Luiz Zart, minha profunda admiração. Sua escuta generosa, sua firmeza serena e sua palavra sempre oportuna foram fundamentais para que eu encontrasse sentido e direção nesta travessia. Sua orientação foi bússola e abrigo.

Ao coorientador, Prof. Dr. Antônio Armando Ulian do Lago Albuquerque, agradeço pelo olhar atento, pelas provocações certeiras e pela leitura sensível que ajudaram a afiar este texto.

Aos demais membros da banca examinadora, meu reconhecimento pelo tempo dedicado, pelas leituras criteriosas e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho com generosidade intelectual e ética.

Aos professores e funcionários da Escola Municipal Santa Catarina, minha mais profunda reverência. Em especial, à gestão escolar, às professoras que gentilmente aceitaram participar das entrevistas, às equipes de apoio e a todos os que, de alguma forma, colaboraram com a realização desta pesquisa. Às crianças com quem compartilhei o tempo-espaço da sala de aula, do recreio, da estrada e do rio, meu sincero agradecimento. Em cada gesto, em cada silêncio, em cada palavra dita ou apenas insinuada, havia um ensinamento — e foi ali, no cotidiano simples e denso, que compreendi com mais profundidade o que é ser educador do campo.

À Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT, meu reconhecimento pela disponibilidade e sensibilidade em viabilizar o acesso às escolas, aos dados e às informações que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas do mestrado, deixo minha gratidão pelas trocas, pelas escutas, pelas partilhas e pelos afetos que, certamente, continuarão a ressoar em minhas práticas e caminhos futuros. Em especial, à minha amiga Ávila Smitely Abreu de Lima Ikuta, com quem compartilhei momentos de construção e aprendizado ao longo dos campos e das aulas, que levarei comigo com carinho e respeito.

À minha família, minha base firme e amorosa, agradeço por tudo: pelo apoio incondicional, pela paciência diante das ausências e pela crença silenciosa em meu caminho. Ao meu pai, Eurico, e à minha mãe, Rosivane, minha gratidão eterna. Ao meu irmão Ruan, às minhas avós queridas e ao meu companheiro de vida, Antonio Milani, agradeço pelo amor imensurável, por cada palavra de apoio, por cada silêncio respeitoso. Estendo esse agradecimento às minhas tias e primos, que sempre torceram por mim, ainda que à distância.

E aos amigos e amigas — de perto ou de longe — que souberam me acolher quando precisei parar, respirar e recomeçar: meu muito obrigado. Em especial, ao meu amigo de longa data, Adson Luan Duarte VilasBoas Seba, por quem nutro profundo respeito e admiração. Muito do que foi construído ao longo desta pesquisa teve como base nossas conversas, suas sugestões atentas e as trocas sempre frutíferas e generosas, que alimentaram não apenas o intelecto, mas também a coragem de seguir. À estimada amiga que trago desde a graduação, Jéssica Queiroz; à Maria Edna Pedro, que sempre esteve ao meu lado me incentivando; à Mikaelly Roseno Luz, que contribuiu bastante para que essa pesquisa fosse desenvolvida; à Dulcinéia Soares (Néia), pelo carinho e afeto; à Charlote Pires Tavares, pela atenção, cuidado e prestatividade em todas as horas; e a tantos outros que, de alguma maneira, contribuíram para este percurso, deixo igualmente meu afeto e gratidão.

Por fim, rendo minha gratidão ao sagrado que me guia em silêncio, nas encruzilhadas do caminho e nas águas que acalmam os dias difíceis. Aos meus guias espirituais — forças ancestrais que me sustentam mesmo quando não compreendo — deixo minha reverência. Que cada palavra escrita aqui seja também oferenda, construída com humildade, escuta e respeito.

A Deus, em sua imensidão e mistério, agradeço por soprar coragem quando faltava chão, por plantar fé onde havia dúvida, por me lembrar que, mesmo nas madrugadas mais densas, é possível ver nascer o dia. É na travessia entre o visível e o invisível que reencontro sentido e respiro. E, assim, sigo: com pés na terra, olhos no horizonte e alma entregue ao que pulsa além da matéria.

Que este trabalho siga como rio: levando e trazendo histórias, saberes, sementes. E que, ao final, sirva para fortalecer o que há de mais bonito no mundo: a dignidade dos que vivem de maneira simples, essencial e humana.

No Pantanal ninguém pode passar régua.
Sobremuito quando chove.
A régua é existidura de limite.
E o Pantanal não tem limites.

(Manoel de Barros)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu Unemat), e inscrita na linha de pesquisa Educação e Diversidade, propôs uma investigação qualitativa com base em uma abordagem histórico-dialética. O estudo teve como lócus a Comunidade Pantaneira Tradicional do Porto Limão em Cáceres, MT, e analisou a relação existente entre a comunidade e a Escola Municipal Santa Catarina. Teve-se como objetivo central interpretar as práticas e relações sociais que estruturam a identidade e os modos de vida da comunidade, destacando o papel fundamental da Escola Municipal Santa Catarina nesse processo, por meio da dialogicidade. A investigação compreendeu como a escola atua como mediadora das interações sociais e culturais, bem como sua contribuição para o fortalecimento da identidade coletiva e para a vivência educacional da comunidade em sua organização e práticas. Para tanto, examinou-se o diálogo entre os atores sociais da comunidade e a escola, evidenciando impactos dessas interações na vivência educacional e no fortalecimento da identidade coletiva. O estudo contribui para a compreensão e organização de práticas sociais e pedagógicas em espaços escolares e não escolares que consideram as especificidades das comunidades tradicionais, promovendo sua inclusão e fortalecimento no contexto social e educacional. Para sua construção, foram seguidas cinco etapas metodológicas: (i) levantamento bibliográfico; (ii) imersão na comunidade para observação participante; (iii) aplicação de questionários semiestruturados; (iv) realização de entrevistas e rodas de conversa; e (v) análise e interpretação dos dados. A coleta de informações envolveu tanto técnicas quantitativas, por meio dos questionários, quanto qualitativas, a partir das entrevistas e rodas de conversa. Por sua vez, a imersão no campo de estudo, com enfoque na Comunidade Pantaneira Tradicional do Porto Limão, partiu de uma perspectiva etnográfica e permitiu a coleta de dados por meio da interação direta com os participantes, visando capturar os aspectos singulares dos atores sociais e dos fenômenos do cotidiano. Tomando os diálogos como fio condutor para as análises, essa abordagem possibilitou uma compreensão das dinâmicas sociais e culturais da comunidade, bem como das relações estabelecidas entre seus membros e a Escola Municipal Santa Catarina. As discussões deste trabalho foram fundamentadas em autores como Paulo Freire, João Colares da Mota Neto, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Monica Molina, Karl Marx, Antonio Carlos Diegues, Paul E. Little, James Scott, Regina Silva, Michèle Sato, Vera Candau, Clifford Geertz, Roberto Cardoso de Oliveira, Beth Brait e Mikhail Bakhtin, entre outros. Ainda, o estudo buscou documentar e valorizar as singularidades e a riqueza cultural de comunidades como a Comunidade Pantaneira Tradicional do Porto Limão, destacando a necessidade de reconhecimento e preservação de suas identidades frente às transformações e desafios impostos por discursos hegemônicos.

Palavras-chave: Comunidades tradicionais. Escola. Práticas sociais. Dialogicidade

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Stricto Sensu Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso (PPGEdu Unemat) and aligned with the research line "Education and Diversity," proposed a qualitative investigation based on a historical-dialectical approach. The study focused on the Traditional Pantanal Community of Porto Limão in Cáceres, MT, and analyzed the relationship between the community and the Santa Catarina Municipal School. The central objective was to interpret the practices and social relations that structure the community's identity and ways of life, highlighting the fundamental role played by the Santa Catarina Municipal School in this process through dialogical engagement. The research explored how the school functions as a mediator of social and cultural interactions and contributes to the strengthening of collective identity and the educational experience of the community in its organization and practices. To this end, the dialogue between community social actors and the school was examined, revealing the impact of these interactions on educational experiences and the reinforcement of collective identity. The study contributes to the understanding and organization of social and pedagogical practices in both school and non-school settings that consider the specificities of traditional communities, promoting their inclusion and empowerment within social and educational contexts. The research followed five methodological steps: (i) literature review; (ii) immersion in the community for participant observation; (iii) application of semi-structured questionnaires; (iv) conducting interviews and dialogue circles; and (v) data analysis and interpretation. The data collection involved both quantitative techniques, through questionnaires, and qualitative techniques, through interviews and dialogue circles. The field immersion, focusing on the Traditional Pantanal Community of Porto Limão, adopted an ethnographic perspective and enabled data collection through direct interaction with participants, aiming to capture the unique aspects of the social actors and everyday phenomena. Using dialogue as the guiding thread for analysis, this approach allowed for an understanding of the community's social and cultural dynamics, as well as the relationships established between its members and the Santa Catarina Municipal School. The discussions in this work were grounded in authors such as Paulo Freire, João Colares da Mota Neto, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Monica Molina, Karl Marx, Antonio Carlos Diegues, Paul E. Little, James Scott, Regina Silva, Michèle Sato, Vera Candau, Clifford Geertz, Roberto Cardoso de Oliveira, Beth Brait, and Mikhail Bakhtin, among others. Furthermore, the study sought to document and value the singularities and cultural richness of communities like the Traditional Pantanal Community of Porto Limão, emphasizing the need for recognition and preservation of their identities in the face of transformations and challenges imposed by hegemonic discourses.

Keywords: Traditional communities, School, Social practices, Dialogicality

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD – Análise dialógica do discurso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPCT – Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais

COMDERS – Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

GPEA – Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (UFMT)

GTMS – Grupo de Trabalho de Mobilização Social (UFMT)

IAP – Instituto Ambiental do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

MP – Ministério Público

MPF – Ministério Público Federal

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEPAM – Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais

PNAPO – Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica

PNPCT – Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

PPGGeo – Programa de Pós-Graduação em Geografia

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSF – Programa Saúde da Família

REM – Programa REDD Early Movers (Instituto REM MT)

RESSEX – Reserva Extrativista

Seduc-MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SME – Secretaria Municipal de Educação

UBS – Unidade Básica de Saúde

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Características dos Povos e Comunidades Tradicionais 41
Figura 2 - Quantidade de comunidades quilombolas certificados em relação aos municípios 85
Figura 3 - Distribuição geográfica e cadeias produtivas agroextrativistas por município – Retireiros & Retireiras 86
Figura 4 - Distribuição geográfica das comunidades morroquianas e suas cadeias produtivas 87
Figura 5 - Distribuição geográfica e cadeias produtivas agroextrativistas por município – Extrativistas e Seringueiros 88
Figura 6 - Distribuição geográfica e cadeias produtivas agroextrativistas – Pescadores e Ribeirinhos 89
Figura 7 - Localização das comunidades e cadeias produtivas agroextrativistas por município – Povos de Terreiro 90
Figura 8 - Vista do Rancho do pescador Constantino às margens do rio em diferentes épocas do ano. A primeira foto, à esquerda foi tirada em julho de 2024. A segunda foto, à direita , foi tirada em fevereiro de 2023 95
Figura 9 - Destaque do trecho entre Cáceres e a Comunidade do Porto Limão 96
Figura 10 - Destaque do trecho entre a Comunidade do Porto limão e a Fronteira entre o Brasil e a Bolívia 96
Figura 11 - Mosaico com registros de casas e quintais nas proximidades da BR 070 98
Figura 12 - Mosaico com registros de casas situadas às margens do rio Jauru 98
Figura 13 - Mosaíco com registros de alguns quintais da comunidade, com plantas ornamentais, medicinais, frutíferas, leguminosas, ervas etc 99
Figura 14 - Mosaico com registros de criações de animais em propriedades de famílias da comunidade 99
Figura 15 - Estrada da Caiçara em destaque com a Baía da Caiçara. Fonte 101
Figura 16 - Entrada da Secretaria de Transportes em Cáceres, onde apanhava o ônibus todos os dias às 4h30 da manhã 107
Figura 17 - seguindo pela estrada da Caiçara em uma madrugada de abril de 2024 107
Figura 18 - Vista do nascer do sol da janela do ônibus 108
Figura 19 - Registro de um dos estudantes da linha da Caiçara embarcando com destino a escola Santa da Cataria 108
Figura 20 - Vista da estrada com atoleiro que impediu o ônibus de seguir viagem durante madrugada 109

Figura 21 - Atoleiro visto de outra perspectiva, com crianças se deslocando a pé de suas casas até onde o ônibus estava 109
Figura 22 - ônibus escalado para a rota - em um dos dias em que ônibus 29 estava quebrado - parado em virtude dos atoleiros 110
Figura 23 - A2, exausto, deita na poltrona instantes após caminhar cerca de 500 metros pela estrada enlameada até o ônibus. As marcas da caminhada ficaram em seus sapatos 110
Figura 24 - Registro do mesmo local às margens da estrada da Caiçara em períodos distintos: seca e cheia 111
Figura 25 - Paisagens à margem da estrada da Caiçara. Vista parcial da baia da Caiçara e área de pastagens alagadas 111
Figura 26 - Paisagens às margens da BR-070: vista parcial do córrego do Padre Inácio e cambarás floridos ao longo da estrada 111
Figura 27 - - Registro de um ipê roxo às margens da BR-70 em épocas distintas do ano: maio e agosto de 2024 112
Figura 28 - Registro da passagem pela fazenda Bela Vista; destaque ao gado nelore que traduz a presença do agronegócio na região 112
Figura 29 - Registro do ônibus quebrado às margens da BR-070 com o motorista averiguando as condições do veículo (era a 2ª vez que o veículo apresentava problemas na mesma semana 113
Figura 30 - Registro dos alunos da linha da Caiçara sendo transferidos para outro veículo enviado para dar suporte ao nosso ônibus quebrado (Aguardamos 45 minutos por socorro). 113
Figura 31 - Registro do ônibus quebrado pela 3ª vez na mesma semana em um ponto isolado da estrada da Caiçara (aguardamos por 3 horas até recebermos suporte de uma equipe de manutenção da prefeitura) 114
Figura 32 - Placas às margens da BR-070 na altura do KM 741 antes do trevo de acesso a BR174 115
Figura 33 - Placa instalada na entrada da comunidade do Porto Limão 115
Figura 34 - Placas instaladas nas imediações da comunidade indicando o acesso ao Rio Jauru; próximo à ponte 115
Figura 35 - Vista área de um trecho da BR-070, sentido Cáceres - Porto Limão 117
Figura 36 - Registro de avó pescando com seu neto às margens do rio Jauru, na comunidade do Porto Limão 120
Figura 37 - Registro de uma das rodas de conversa com os pescadores 121

Figura 38 - Representação de localidades na comunidade do Porto Limão 127
Figura 39 - Registro dos preparativos do almoço em uma das casas visitadas durante o campo 127
Figura 40 - Registro do almoço servido em um dos ranços dos pescadores da comunidade às margens do Rio Jauru 128
Figura 41 - Preparação de pamonhas em uma das propriedades na comunidade 128
Figura 42 - Frangos caipiras sendo preparados para mais um almoço 129
Figura 43 - Registro de imagens sacras no interior de uma das casas da comunidade 129
Figura 44 - Panorama da Escola Santa Catarina; ao lado, a Unidade Básica de Saúde e a Igreja Católica da comunidade 132
Figura 45 - Registro da Escola Santa Catarina, realizado em 1999 133
Figura 46 - Placa instalada pela Prefeitura de Cáceres marcando a inauguração do prédio da Escola Santa Catarina 134
Figura 47 – Imagens da escola 135
Figura 48 - Mosaico com a vista parcial do pátio frontal da escola com vista para a BR-070 e seu fluxo de carretas; movimentação dos ônibus escolares no processo de embarque e desembarque de alunos para cumprir as linhas da região 135
Figura 49 - Mosaico com registros da merenda sendo servida em momentos diferentes; mesa decorada para o Dia das Crianças 136
Figura 50 - Vista parcial do pátio central da escola; mourões presos ao chão são testemunhas da antiga estrutura com cobertura que havia no local 136
Figura 52 - Representação de um projeto arquitetônico da escola, datado de 2004 137
Figura 53 - Registro de Pial, de camiseta azul, chutando a bola em uma das partidas no pátio da escola 144
Figura 54 - Registro de Pial, de costas - à direita da imagem - junto dos amigos procurando pela bola que ele chutou e acabou indo parar no pasto ao lado da escola 145
Figura 55 - Desenho do aluno Pial, estudante do 4º ano na Escola Municipal Santa Catarina 146
Figura 56 - Desenho do aluno Dourado, estudante do 4º ano da Escola Municipal Santa Catarina 147
Figura 57 - Desenho do aluno Lambari, estudante do 5º ano da Escola Municipal Santa Catarina 149
Figura 58 - Desenho da aluna Cachara, estudante do 5º ano da Escola Municipal Santa Catarina 150

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

2 DELINEANDO SABERES: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS 37

2.1 Subjetividades e práticas sociais de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso: mapeando o estado da arte 39

2.2 Um panorama sobre povos e comunidades tradicionais no Brasil: organização e características 49

2.3 Entre lutas e vitórias: um panorama dos marcos legais, desafios e possibilidades. 75

2.4 Povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso: organização e características..... 81

3 A COMUNIDADE DO PORTO LIMÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS 92

3.1 Às margens do Jauru: identidade, cultura e práticas sociais da comunidade..... 119

4 UMA ESCOLA À MARGEM DA ESTRADA 132

4.1 A escola e a comunidade 141

4.2 Compreendendo a dialogicidade entre a escola e a comunidade: uma análise dialógica dos discursos 154

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 171

REFERÊNCIAS 174

APÊNDICE A – Questionário preliminar aplicado durante uma das etapas da pesquisa 186

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas 188

ANEXO A – Oficio encaminhado por morador da comunidade ao então prefeito de Cáceres, solicitando a criação de uma escola na comunidade do Porto Limão 189

ANEXO B - Decreto Nº 13 de 18 de fevereiro de 1988 190

ANEXO C – Declaração de doação do terreno da escola 191

ANEXO D – Oficio encaminhado por moradora da comunidade à Câmara Municipal de Cáceres 192

ANEXO E – Parecer emitido pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso sobre a presente dissertação 193

1 INTRODUÇÃO

Situado abaixo da linha do Equador, no coração da América do Sul, o Estado de Mato Grosso destaca-se por ser uma das maiores unidades federativas do Brasil, abrangendo uma extensa área da região Centro-Oeste. O estado faz fronteira com Rondônia, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins, Pará e Amazonas, além de compartilhar uma fronteira internacional com a Bolívia. Dos 3.423 km de fronteira que o Brasil possui com a Bolívia, aproximadamente 983 km correspondem à extensão fronteiriça de Mato Grosso, conforme dados do Ministério das Relações Exteriores (2011). Mato Grosso é igualmente reconhecido por sua notável diversidade ecológica, evidenciada pela presença dos três biomas amplamente conhecidos: Amazônia, Cerrado e Pantanal.

Nesse contexto, encontram-se diversos povos e comunidades tradicionais. Destaca-se a comunidade tradicional pantaneira do Porto Limão, situada nos domínios territoriais do município de Cáceres, a cerca de 50 km da cidade, no sudoeste do estado, às margens da BR-070, estando a 55 km da fronteira com a Bolívia, sendo banhada pelo Rio Jauru.

A comunidade em questão apresenta uma rede singular – como uma “teia de identidades” – na qual dimensões culturais, históricas e sociais se entrelaçam mutuamente. Essa teia manifesta-se, por exemplo, na relação com a terra, evidenciada pelo manejo dos recursos naturais em quintais e pequenas propriedades familiares, na prática da pesca artesanal adaptada aos ciclos de inundação do Pantanal e na transmissão intergeracional de saberes ecológicos e culturais que balizam a organização e os hábitos da comunidade. Isso é ilustrado no recorte de um relato de um dos moradores da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão:

> [...] a maioria das coisas que eu sei sobre as águas, os peixes, os bichos e plantas **eu aprendi com meu pai e meu avô – minha mãe também - ou com os mais velhos daqui que contavam pra gente**. E eles aprenderam com os mais velhos deles que já estavam aqui na região há muito tempo. Meu pai nasceu daquele lado de lá - aponta para a outra margem do Rio - a casa deles era daquelas cobertas de palha e parede de barro e com chão batido. Assim contava meu pai... eu cheguei a morar numa casa assim, mas já usava madeira. Eu e meus irmãos atravessamos esse rio nadando muitas vezes... Engoli muito lambari para aprender a nadar (risos). Comecei a pescar sozinho com uns 8 anos, professor. Saia com um irmão meu andando na beira da água atrás de iscas para depois montar na canoa e pescar de linhada e tarrafa [...] (excerto de uma das entrevistas do pescador Constantino Pires em julho de 2024, grifo do autor).

O depoimento denota, de maneira vívida, como o conhecimento sobre o meio ambiente – desde os modos de convívio com as águas e os animais até as práticas de

construção e as próprias experiências de vida à beira do rio Jauru – é transmitido de geração em geração, fortalecendo os laços comunitários e a identidade pantaneira. Ademais, o reconhecimento como comunidade tradicional não se baseia unicamente nessa complexidade interna. Como estabelece o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais são:

> [...] grupos culturalmente distintos, que se autoreconhecem como tais, possuindo formas próprias de organização social. **Eles ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como fundamentais para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica**, empregando conhecimentos, inovações e **práticas transmitidas pela tradição** (Brasil, 2007, grifos do autor).

Posto isso, a "teia de identidades" presente na Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão não apenas ressalta sua riqueza cultural, mas também fundamenta o conhecimento normativo de sua condição como comunidade tradicional, evidenciando a continuidade e a especificidade das práticas e saberes que moldam sua vida coletiva. Contudo, essa diversidade cultural permanece à margem do conhecimento público e das políticas públicas, por meio de um processo histórico que remonta à colonização. Durante o período colonial, os poderes dominantes impuseram uma visão eurocêntrica e centralizadora, desvalorizando e subjugando os saberes, práticas e formas de organização das populações locais. Essa exclusão epistemológica foi institucionalizada e se perpetua até os dias de hoje, refletindo-se na formação dos políticos, que priorizam modelos de desenvolvimento econômico e de exploração dos recursos naturais, em detrimento da preservação das especificidades culturais.

Em outras palavras, o avanço desenfreado de políticas exploratórias – voltadas para a expansão agrícola, o extrativismo e a urbanização – reproduz essa lógica excludente, pois os interesses econômicos frequentemente se sobrepõem ao reconhecimento e à valorização dos conhecimentos tradicionais e das práticas sustentáveis que caracterizam essas comunidades. Dessa forma, a narrativa dominante marginaliza as culturas e os direitos das comunidades tradicionais, relegando sua riqueza cultural ao plano secundário na agenda pública e política. Isso pode ser lido como epistemicídio, que configura

> [...] o assassínio do conhecimento. As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. Nos casos mais extremos, como o da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio (Santos, 2018, p. 528).

Por esta lente, a análise crítica do epistemicídio é essencial para compreender as relações de subalternização promovidas ao longo dos séculos e suas sequelas, buscando a construção de relações mais justas e igualitárias, baseadas no reconhecimento da humanidade de todos os povos. Dessa maneira, a presente pesquisa, intitulada *"Uma Escola à Margem da Estrada: práticas e relações sociais da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão e a dialogicidade com a Escola Municipal Santa Catarina – Cáceres, MT"*, buscou abordar e explorar as complexas relações que moldam a vida e a identidade cultural dessa comunidade pantaneira.

A presente pesquisa desenvolveu-se no período de dois anos, partindo dos referenciais estabelecidos no projeto inicial de mestrado, que contava com o planejamento de uma linha temporal compreendida pelos anos de 2023 e 2024, traduzidos pelo processo de levantamento e análise documental, bem como imersão em campo, escrita, captação e análise de dados, levando em consideração o processo de pesquisa exploratória que foi marcado pela aproximação com o lócus da pesquisa, mostrando-se essencial para consolidar as relações com os atores envolvidos e a organização das leituras e ações executadas posteriormente em campo.

A pesquisa exploratória neste estudo ocorreu durante os primeiros meses de 2024 e abrangeu a Comunidade e a Escola estudadas, tendo contribuído para uma compreensão do problema, elucidando-o de maneira clara e permitindo que o processo de revisão bibliográfica e a condução de entrevistas e questionários fossem melhor organizados, conforme instrui Gil (2008).

É pertinente destacar que a presente escrita é fruto de um trabalho que germinou durante meu período de atuação como professor interino da rede pública municipal em escolas do campo na região de Cáceres, a partir de 2020 até 2022. A princípio, a ideia de desenvolver uma pesquisa de mestrado girava em torno da educação do campo e surgiu durante as viagens entre Cáceres e o Distrito Nova Cáceres (Sadia), onde lecionei durante os anos de 2020 e 2021 na rede pública municipal e estadual de ensino, na Escola Municipal 16 de Março e na Anexa da Escola Estadual João Florentino Silva Neto, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Este cenário teve como pano de fundo a pandemia de COVID-19 e a implementação do ERE (Ensino Remoto Emergencial), compreendendo os anos de 2020 e 2021, que vieram a reformular os planejamentos e ações das instituições de ensino. Teve como destaque algumas normativas e orientações, a exemplo do Decreto Municipal nº 331, de 18 de junho de 2020,

que estabeleceu uma medida temporária de isolamento social rigoroso (toque de recolher) e definiu o horário de operação do comércio em geral, bem como das instituições públicas, com o objetivo de conter a propagação da pandemia do novo coronavírus – COVID-19 – no Município de Cáceres-MT, seguido do Decreto Municipal nº 372, de 13 de julho de 2020, que autorizava a implementação de um regime especial de atividades escolares remotas na Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT, com o objetivo de cumprir o calendário letivo de 2020 como uma medida de prevenção e combate à disseminação do coronavírus (COVID-19).

Além do Ofício Circular nº 002/2020, que apresentava normas a serem aderidas pelas instituições de ensino do Sistema Municipal de Ensino de Cáceres durante a pandemia, somou-se a Resolução Normativa nº 006/2020 do Conselho Municipal de Educação de Cáceres-MT, que apresentava o Plano de Ação Estratégico proposto para a implementação das Atividades Escolares não presenciais, incluindo os critérios para avaliação e validação das atividades complementares extracurriculares, com o objetivo de contabilizar a carga horária mínima anual e assegurar a continuidade do calendário escolar de 2020.

Este plano foi adotado pelas instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de Cáceres/MT, enquanto estavam em vigor as orientações públicas e sanitárias devido à pandemia de COVID-19. Destarte, a execução dessas normativas resultou em uma série de procedimentos que modificaram as práticas cotidianas das escolas, sobretudo aquelas situadas no campo em Cáceres-MT.

Nesse contexto, destacam-se as movimentações realizadas pelas equipes compostas por professores, gestores, motoristas e servidores, a fim de acessar as moradias dos estudantes que residiam no território do Distrito Nova Cáceres para levar materiais didáticos impressos e cestas básicas duas vezes a cada 15 dias. Para um inexperiente professor da cidade, toda a situação mostrava-se como um grande desafio, que se tornou instigante com o passar do tempo, ao passo que os planejamentos eram organizados e os materiais de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes para os anos finais do ensino fundamental.

Além da organização desse material, as orientações aconteciam de forma virtual, através de plataformas de mensagens eletrônicas e canais de *streaming*, onde compartilhava as aulas gravadas. Sendo assim, à medida que essas experiências foram se desenrolando, percebi que minha postura profissional estava sendo moldada de maneira significativa. A cada viagem para entregar materiais e cestas básicas, refletia sobre as dificuldades que os estudantes enfrentavam para acessar os recursos educacionais.

Caminhar pelas mesmas estradas e acessar as mesmas localidades que os alunos me proporcionaram uma nova perspectiva sobre a educação do campo. As barreiras físicas e logísticas para a continuidade do aprendizado se tornaram evidentes, e essa vivência prática reforçou minha compreensão da importância de políticas educacionais que sejam sensíveis às realidades rurais e às necessidades específicas de seus atores. Minha caminhada como profissional da educação do campo não parou por aí. Após minha atuação no Distrito Nova Cáceres, tive a oportunidade de lecionar na Escola Municipal Santa Catarina, na Comunidade Pantaneira Tradicional do Porto Limão.

Ao contrário da escola anterior, o cenário era outro. Antes predominava o cerrado com sua vegetação e terrenos característicos e, agora, o bioma era o Pantanal, cercado de vida das mais variadas formas às margens do Rio Jauru. Durante o ano de 2022, embarcava todos os dias, de madrugada, em um ônibus escolar que partia de Cáceres para atender alunos da Escola Municipal Santa Catarina, residentes em diversas localidades, como a região da Caiçara. Uma etapa que contrastava diretamente com minhas experiências anteriores como professor na Escola 16 de Março, no Distrito Nova Cáceres – Sadia – vivida durante o período pandêmico (2020–2021). Naquela ocasião, atuei de forma remota e híbrida, enfrentando desafios inéditos, como a entrega de materiais impressos diretamente às casas dos alunos durante o *lockdown* e a árdua transição para o ensino híbrido no retorno parcial às salas de aula, ao final de 2021.

Por outro lado, em 2022, com a retomada das aulas presenciais por boa parte da Rede Pública Municipal de Ensino, incluindo aí a Escola Municipal Santa Catarina, mesmo com a manutenção de alguns protocolos sanitários, deparar-me com uma dinâmica social e um contexto de atuação distintos foi um divisor de águas. Nesse novo cenário, os desafios logísticos ainda persistiam, mas a vivência cotidiana e as interações com os atores sociais revelaram nuances próprias da comunidade tradicional, sendo que esse novo contexto trouxe desafios diferentes e enriquecedores para minha trajetória profissional.

A beleza do vasto Pantanal contrastava com as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, levando em consideração as longas viagens de ônibus, atravessando paisagens exuberantes, que me permitiram vivenciar de perto as condições de vida dos estudantes e suas famílias, bem como compreender as adversidades enfrentadas no acesso à educação. Essa imersão no cotidiano dos estudantes durante o ano letivo de 2022 abrangeu situações e cenários divergentes: da cheia, que alaga os pastos cobrindo estradas e pontes, até a seca que assola a região com queimadas.

Essas situações e vivências reforçaram minha convicção sobre a importância de uma educação contextualizada e sensível às especificidades locais. Tinha diante de mim os elementos necessários para forjar a tônica de um projeto de mestrado que abrangesse as singularidades daqueles com quem convivia diariamente. E foi assim que o projeto desta pesquisa ganhou forma, tomando como ponto de partida a seguinte questão-problema: como as práticas e relações sociais da Comunidade Tradicional do Porto Limão, ao serem analisadas e compreendidas por um educador, interagem e dialogam com a organização do trabalho pedagógico da Escola Municipal Santa Catarina, localizada em Cáceres, Mato Grosso? À vista disso, considerando o alicerce de pluralidades em que o lócus deste estudo se encontra calcado, a questão nos propõe uma apuração refinada da forma como os valores, costumes e dinâmicas sociais da Comunidade do Porto Limão influenciam e são influenciados nas dinâmicas cotidianas da Escola Municipal Santa Catarina, sendo possível problematizar e explorar as relações de poder estabelecidas, as barreiras culturais existentes e as possibilidades para um diálogo singular entre Comunidade e Escola, tomando como ponto de partida as interações existentes entre as práticas comunitárias e de seus atores sociais e a organização do trabalho pedagógico promovido pela escola.

Por este prisma, as razões fundamentais que justificam esta pesquisa são diversas. Em primeiro lugar, a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, com suas tradições ancestrais e seu mosaico cultural dinâmico, merece ser reconhecida, documentada e valorizada. Isso se deve ao fato de que a invisibilidade ou o desconhecimento acerca das singularidades – ou seja, das características ímpares que se manifestam nas práticas culturais, modos de vida e formas de organização social dessa comunidade – pode resultar na negligência de suas necessidades e na formulação inadequada de políticas públicas destinadas a atender suas demandas.

Portanto, é crucial compreender o arranjo de práticas sociais que moldam a vida na comunidade e de seus atores sociais, a fim de destacar as riquezas e especificidades culturais presentes. Além disso, o avanço do agronegócio, a instalação de hidrelétricas em rios do Pantanal e as mudanças socioeconômicas são exemplos de fatores que ameaçam a preservação da identidade cultural de comunidades como a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão. Contudo, tais aspectos não se esgotam como únicas ameaças.

Outros desafios, como a exclusão de políticas públicas de caráter inclusivo e sustentável, também contribuem para a vulnerabilidade e o enfraquecimento desses modos de vida. Isso posto, torna-se indispensável analisar de forma abrangente o conjunto de pressões

que, agrupadas, colocam em risco a continuidade e a manutenção da identidade cultural dessas comunidades. Pois o impacto dessas transformações na dinâmica social e cultural da comunidade precisa ser compreendido, e estratégias eficazes para a preservação de sua identidade e diversidade cultural devem ser desenvolvidas. É fundamental considerar que a comunidade é composta por pescadores artesanais, agricultores familiares, trabalhadores rurais, comerciantes, entre outros. Ao longo do estudo, ficou evidente que esses atores constituem uma rede interligada de saberes e vivências, diretamente associada tanto à comunidade quanto à escola.

Embora o papel da educação no processo de transmissão de valores culturais e na formação das singularidades dos indivíduos seja fundamental, esses aspectos isoladamente não são suficientes para classificar uma instituição como escola do campo. No caso da Escola Municipal Santa Catarina, o reconhecimento como escola do campo fundamenta-se em elementos variados que evidenciam sua conexão com a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão. Primeiramente, embora a escola tenha sido criada em 1988 por meio de um decreto municipal, sua revalidação e formalização, através da Resolução nº 001/2014 e da Portaria nº 005/2014, reforçam o compromisso institucional com os saberes e práticas do meio rural. Dessa forma, essa atualização normativa não implica um rompimento com a história dos moradores, mas sim um reconhecimento formal de uma trajetória construída em diálogo com a comunidade.

Nesse sentido, a Escola Municipal Santa Catarina foi concebida a partir de uma demanda histórica da própria comunidade, visando atender às necessidades educacionais dos moradores, a fim de promover o resgate dos conhecimentos empíricos e tradições locais. Seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) reflete essa vocação, ao incorporar temas transversais e metodologias que valorizam os saberes dos alunos e a realidade do cotidiano do campo, aproximando a prática escolar das experiências vividas pela comunidade.

Portanto, o que torna a Escola Municipal Santa Catarina especial e a vincula à história dos moradores da comunidade não é apenas sua função de transmitir valores culturais, mas sua capacidade de integrar a educação com as demandas e peculiaridades do meio rural, consolidando um vínculo genuíno e de longa data com a comunidade.

Dessa maneira, considera-se que uma escola do campo deve ser “[...] um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem [...]” (Caldart, 2012, p. 24). Isso nos permite inferir que a análise das relações entre as práticas sociais na comunidade e as dinâmicas no cotidiano escolar é de fundamental importância para

compreender como a escola pode desempenhar um papel positivo no trabalho e na preservação da identidade da comunidade, levando em consideração a historicidade dos sujeitos, suas memórias, vivências e a dialogicidade presente no contexto comunidade/escola. Nesse quadro, a pesquisa também buscou compreender a influência e aplicação das políticas públicas locais e nacionais na promoção e preservação da identidade e subjetividades da Comunidade do Porto Limão e dos sujeitos que a compõem.

Além de estabelecer uma análise/relação entre as políticas públicas e os trabalhos desenvolvidos pela escola, foi crucial compreender/identificar a maneira como as singularidades da comunidade são contempladas. Portanto, esta dissertação visa desempenhar um papel significativo na promoção do reconhecimento, compreensão, preservação e valorização das características únicas e da riqueza cultural dos sujeitos que formam a Comunidade do Porto Limão, na expectativa de contribuir de maneira efetiva com pesquisas e políticas públicas que possam ser desenvolvidas nesse viés.

Sendo assim, para atender às expectativas deste trabalho, foi necessário analisar os diálogos – isto é, os debates, as discussões e as trocas de ideias – sobre comunidades tradicionais em âmbitos nacional e regional, bem como suas relações, práticas sociais e demais aspectos essenciais à temática central do estudo. A perspectiva teórica sobre povos e comunidades tradicionais parte da compreensão de que esses grupos constroem e reproduzem suas identidades por meio de interações contínuas e da transmissão intergeracional de saberes. Dessa forma, os debates e as trocas de experiências, presentes tanto na literatura quanto nas práticas cotidianas, revelam como os conhecimentos tradicionais se articulam com os desafios contemporâneos, fundamentando a importância de se reconhecer e valorizar essas dinâmicas na formulação de políticas públicas e na promoção da inclusão cultural. Para tanto, traremos para a discussão leituras de autores como Silva e Sato (2012), Scott (1998), Rocha e Favilla (2015), Little (2003, 2006), Souza e Logarezzi (2017), Diegues (2000, 2001), Bandeira (1990), Suely Castro (2024), entre outros. Dessa forma, procurou-se estabelecer um diálogo entre os autores supracitados, as dinâmicas presentes na Comunidade do Porto Limão, os sujeitos que a compõem e a Escola Municipal Santa Catarina.

Nesse viés, para compreendermos a abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento deste trabalho, nos debruçamos sobre os estudos acerca de pesquisas científicas, considerando que a pesquisa, de acordo com a visão de Gil (1999), representa uma abordagem sistematizada que visa oferecer esclarecimentos à problemática em questão. Esse procedimento envolve múltiplas etapas, que vão desde a identificação do tópico e a

problematização inicial, passando pelos estudos teóricos, até culminar na análise crítica e na discussão dos resultados obtidos. Consequentemente, a pesquisa se destina a encontrar respostas para as questões em análise.

Portanto, por meio dos resultados da pesquisa, que evidenciam empiricamente a relevância dos conceitos científicos explorados ao longo do processo, torna-se possível perceber a aplicabilidade prática desses conhecimentos. Nesse sentido, quando a pesquisa qualitativa é adotada, os investigadores empreendem esforços para desvendar os aspectos subjacentes a fenômenos específicos. O pesquisador imerge no ambiente ou objeto de estudo, visando à compreensão e à obtenção de resultados detalhados. É essencial que a pesquisa busque a objetividade dos resultados, dedicando-se a descrever, compreender e explicar de maneira abrangente o estudo realizado (Gerhardt & Silveira, 2009).

Esta pesquisa adota uma abordagem histórico-dialética, entendida como a análise dos processos históricos e das contradições que permeiam as relações sociais, especialmente no contexto das comunidades tradicionais. Inspirada pelos fundamentos do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1867) – cuja obra *O Capital* ilustra como os conflitos e as transformações sociais impulsionam as mudanças históricas – e pela perspectiva crítica e emancipatória de Paulo Freire (1987), evidenciada em *Pedagogia do Oprimido*, essa abordagem busca compreender como as práticas culturais e a construção de identidades coletivas se desenvolvem a partir de momentos de ruptura e continuidade. Dessa forma, a investigação revela os desafios e as potencialidades na articulação entre tradição e modernidade nas comunidades, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar os saberes e práticas que emergem dessas dinâmicas.

Dessa forma, a investigação revelou os desafios e potencialidades na articulação entre a tradição e a modernidade e foi desenvolvida em cinco etapas metodológicas distintas, a saber: levantamento bibliográfico, imersão na comunidade por meio da observação participante, aplicação de questionários semiestruturados, realização de entrevistas e rodas de conversa, e análise e interpretação dos dados. Cada uma dessas etapas foi conduzida com técnicas específicas – como a análise documental, a observação participante e as entrevistas – que permitiram a organização e construção de um arcabouço teórico e empírico robusto para a compreensão do fenômeno estudado.

A partir da triangulação dos dados coletados – por meio da observação participante, entrevistas, rodas de conversa e análise documental –, a categorização dos depoimentos emergiu como um instrumento metodológico fundamental para a compreensão das inter-

relações que permeiam a vida na Comunidade Tradicional do Porto Limão. Inspirados pelas diretrizes de Gil (2019) e complementados por abordagens de Miles e Huberman (1994), organizamos as falas em categorias que abrangem dimensões econômicas, identitárias, espaciais e simbólicas.

Assim, além dos eixos temáticos já mencionados – trabalho, escola, rio, sonhos, dificuldades, medos e possibilidades – emergiram categorias adicionais, como o pertencimento cultural, a resiliência diante das adversidades e as dinâmicas de transformação social. Essa estrutura analítica possibilita não apenas a sistematização dos dados, mas também uma interpretação que privilegia a voz dos atores, evidenciando a complexidade dos processos de formação identitária e das relações de poder inseridas no cotidiano da comunidade.

Complementando essa abordagem, a metodologia adotada segue o princípio de "ver, ouvir e escrever", conforme defendido por Oliveira (1996), que enfatiza a importância da imersão no campo para a captação dos significados do contexto social. Nesse sentido, os depoimentos dos professores, responsáveis e alunos foram confrontados com as dimensões históricas e geográficas do local, permitindo uma análise dialógica que dialoga com os estudos de Hammersley e Atkinson (2007) sobre as práticas etnográficas e com as reflexões de Mignolo (2007) acerca da colonialidade do saber. Ao sistematizar os discursos, torna-se evidente que a escola se configura como um espaço de resistência e potencial transformação, onde a integração dos saberes locais e as experiências cotidianas contribuem para a reapropriação da identidade comunitária. Essa articulação entre o discurso dos sujeitos e as condições materiais do território reforça a urgência de repensar políticas públicas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e contextualizada, abrindo caminho para o próximo recorte, que abordará o papel das práticas pedagógicas na construção dessa identidade.

Somado a isso, a pesquisa apresenta um viés etnográfico, evidenciado pela imersão em campo que privilegiou o ato de ver, ouvir e escrever. Essa abordagem permitiu captar as nuances das práticas e interações dos atores da Comunidade Pantaneira Tradicional do Porto Limão, articulando a interpretação teórica com a coleta de dados do cotidiano. Tal perspectiva fundamenta-se, por um lado, na contribuição de Clifford Geertz (1973), que destaca a importância da observação participante para a compreensão dos significados culturais, e, por outro, nas reflexões de Oliveira (1996), que enfatizam o papel da escrita como ferramenta para sistematizar as experiências etnográficas. Dessa forma, o estudo constrói um retrato rico e detalhado das dinâmicas sociais e culturais presentes no contexto investigado.

Levei em consideração os aspectos subjetivos atrelados ao comportamento humano e seus fenômenos sociais na Comunidade do Porto Limão e, por seguinte, na Escola Municipal Santa Catarina. Para tanto, a pesquisa teve como ponto de partida o levantamento bibliográfico, bem como a organização de ações e métodos por meio da análise documental, como aplicação de entrevistas e questionários semiestruturados com pesquisadores, professores, alunos e pessoas que estavam inseridas no contexto do cotidiano da Comunidade do Porto Limão, bem como da Escola Municipal Santa Catarina.

Com este intuito, o estudo se desenrolou permeando as relações humanas, as crenças, as histórias e os valores dos grupos sociais que compõem a identidade da comunidade onde a escola está localizada. E, por se tratar de um estudo que envolve pontos de caráter subjetivo, foi necessário desenvolver a pesquisa de campo visando a inserção nos locais onde os fenômenos ocorreram, no caso, na Comunidade Pantaneira Tradicional Porto Limão e na Escola Municipal Santa Catarina, respectivamente. As idas ao campo de pesquisa ocorreram de forma escalonada, e foram previamente organizadas com o intuito de obter o maior número possível de dados por meio da imersão, interação, observação e trocas através de intercâmbio oral e demais contatos.

Desse modo, ao darmos início nas etapas supracitadas respectivamente, tornou-se essencial organizar o material já desenvolvido por outros pesquisadores acerca do tema pesquisado e, para isso, foi preciso estabelecer um roteiro de ações, tais como: análise e seleção dos temas, levantamento e organização bibliográfica preliminar, reflexão e formulação de um problema balizador, formulação de um plano de ação e de pesquisa, pesquisa e sondagem de fontes, a leitura e análise de materiais, a organização gradativa dos materiais já selecionados que poderiam ser atribuídas a ações e medidas que contemplariam entrevistas, fichamento e análise de documentos, bem como produções e pesquisas organizadas como Estado da Arte e conhecimento, pensadas na perspectiva qualitativa, pois,

> [...] na perspectiva da abordagem qualitativa se insere as chamadas revisões sistemáticas de investigações qualitativas já realizadas. São exemplos destas revisões sistemáticas, o “estado da arte”, o “estado do conhecimento” e a “metassíntese qualitativa”. Essas formas de realizar a pesquisa são consideradas como estudos de natureza bibliográfica (Oliveira; Miranda; Saad, 2020, p. 148).

Tais medidas foram determinantes para contribuir com o processo de seleção e aprimoramento das técnicas mais apropriadas para o desenvolvimento do estudo, mediante o tema da pesquisa que, neste caso, relaciona-se às relações e práticas sociais e subjetividades da Comunidade Tradicional do Porto Limão, em Cáceres - MT, e da Escola Municipal Santa

Catarina. Conforme versa Minayo (2009), a pesquisa bibliográfica requer uma abordagem cíclica, caracterizada por um processo constante e ininterrupto de questionamento dos dados e informações reunidos. Isso visa não apenas ao entendimento e à síntese do conhecimento existente, mas também à identificação contínua de lacunas no entendimento, que, por sua vez, impulsionam a necessidade de novas investigações e pesquisas. Esse método reflexivo e interativo permitiu um aprofundamento progressivo no campo de estudo, contribuindo para o desenvolvimento de uma base de conhecimento mais robusta e abrindo caminho para futuras explorações e descobertas.

Por seguinte, destaca-se a pesquisa e análise documental que, durante o desenvolvimento da pesquisa, organizou-se em momentos distintos. Sendo que, em um primeiro momento, desenvolveu-se a pesquisa, estudo e análise de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal de 1988, as Orientações Curriculares para a Educação Básica, as políticas públicas da educação no município de Cáceres-MT, diretrizes e orientações do Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (COMDERS). Posteriormente, em um segundo momento, aplicou-se a pesquisa, estudo e problematização do Decreto nº 5.813, de 22 de junho de 2006, que institui a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF); do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT); do Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012, que institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO); da Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015 – “Lei da Biodiversidade” – que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; e do Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT). Por fim, executou-se a pesquisa, estudo e problematização do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Santa Catarina, das diretrizes e orientações da Associação dos Moradores da Comunidade Porto Limão de Cáceres-MT.

Por este prisma, executou-se a aplicação de questionários na perspectiva de observação participante, uma vez que o pesquisador desenvolveu seus estudos acerca do tema de forma presencial, adotando técnicas como a investigação social, que visa a partilha de algumas ações, tais como atividades, afetos, interesses e interações culturais de um determinado grupo de pessoas ou de uma determinada comunidade, como defende Anguera (1985). Deste modo, o estudo foi aplicado por meio de registros fotográficos e descritivos da

comunidade e da escola estudada. O lócus desta pesquisa é a Comunidade do Porto Limão, em Cáceres, e a Escola Municipal Santa Catarina, que foram esquadrinhadas ao longo do desdobramento dos estudos, para garantir o êxito no desenvolvimento das análises.

Pensando na etapa de Pesquisa de Campo e na perspectiva de observação participante, considera-se que

> [...] o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (Minayo, 2009, p. 61).

Essa etapa foi contínua e constituiu uma parte essencial da pesquisa realizada na Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, em diferentes contextos e períodos. Ao longo dessa fase da pesquisa, foram efetuadas observações e entrevistas que buscaram compreender a dinâmica da vida cotidiana dos moradores. O estudo foi conduzido em diferentes ambientes – desde as casas dos residentes e as margens do Rio Jauru, até propriedades rurais, estradas, transportes escolares e rodoviários, e espaços públicos como igrejas, campos de futebol, comércios, cemitérios, postos de saúde e a Escola Municipal Santa Catarina.

Nessa senda, as observações focaram em identificar padrões de comportamento, rotinas e formas de interação entre os moradores, bem como a influência do ambiente físico e das estruturas sociais sobre a organização da vida comunitária. Essa abordagem permitiu captar, de forma detalhada, as nuances das práticas sociais que configuram o tecido cultural do Porto Limão.

Nessa etapa, foi aplicado um questionário preliminar aos moradores da comunidade (Apêndice A), com o objetivo de captar informações que permitissem compreender, de maneira integrada, o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos estudados. Os participantes incluíam mulheres, homens e crianças em diferentes faixas etárias, que residem na comunidade, bem como indivíduos que nela atuam – como professoras da Escola Municipal Santa Catarina, profissionais de saúde do PSF, pescadores, donas de casa e agricultores. Para além disso, o questionário serviu como base para a organização de etapas subsequentes da pesquisa, em especial as entrevistas e as rodas de conversa. Essas rodas de conversa foram organizadas a partir de contatos iniciais com lideranças comunitárias, representantes de igrejas e da escola, aos quais foram feitos convites previamente.

Conforme o campo se desenrolava, outras pessoas também foram convidadas a participar. As rodas de conversa foram realizadas em locais estratégicos – como na varanda de uma casa de pescadores às margens do Rio Jauru, à sombra de uma figueira aos fundos da escola, ou sob a mangueira no quintal de uma das residências da comunidade – onde, em encontros marcados, as discussões se iniciavam com minha apresentação, a exposição dos objetivos da pesquisa e a introdução dos temas relacionados à comunidade, ao rio e à escola. Esses diálogos espontâneos e prolongados deram linha e agulha para a construção de uma linda "colcha de retalhos" forjada de experiências, saberes e memórias, o que permitiu o aprofundamento da compreensão sobre as práticas e a identidade coletiva da comunidade.

Ao considerarmos as especificidades deste trabalho, foi preciso adotar um método efetivo que proporcionasse a coleta de dados e informações subjetivas, dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa.

Este estudo recorreu às entrevistas abertas ou semiestruturadas (Apêndice B) e às rodas de conversa como métodos de coleta e comparação de informações, pertinentes ao roteiro de investigação adequado ao tema deste estudo, e possibilitou compreender os fenômenos e interações manifestados nos espaços analisados, como a comunidade e sua respectiva escola. A aplicação das entrevistas ocorreu mediante diálogo prévio com os sujeitos que compõem os espaços visitados, buscando trabalhar os questionamentos de forma branda, visto que

> [...] podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas informantes (Triviños, 1987, p. 146).

Tais ações foram destinadas aos moradores da Comunidade do Porto Limão, aos professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, a colaboradores e a alguns alunos (do 4º ou 5º anos) da Escola Municipal Santa Catarina, além de representantes e integrantes das repartições da esfera pública que atendem à educação e suas demandas, como transporte, alimentação, entre outros. Este processo foi pensado com a intenção de garantir uma maior proximidade entre o pesquisador e os sujeitos abordados na pesquisa, promovendo o consequente enriquecimento dos dados, pautando-se no diálogo prévio que englobe questões da comunidade, do cotidiano, das experiências, memórias, expectativas e opiniões, pois

> Todos os grupos sociais, correlacionados com sua cultura, têm expressões e visões de mundo específicas. Traduzem a sua existência em palavras e orações que

> carregam um sentido e evidenciam o fazer e o querer que resultam das relações intersubjetivas. [...] As palavras não são neutras. Estão cheias de significados [...] (Zart, 2020, p. 205).

Essa compreensão mostrou-se crucial para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que reconhecer a importância da linguagem e da cultura na pesquisa é essencial para uma análise apurada e sensível. Além disso, essa observação ressalta a necessidade de abordagens interculturais e interdisciplinares na pesquisa social, a fim de evitar interpretações simplistas e etnocêntricas. Para tanto, os dados resultantes das entrevistas semiestruturadas ofereceram a base para conduzir a análise de conteúdo, visando à interpretação e à síntese dos resultados. Pois, uma vez que os dados tenham sido devidamente reunidos, o passo subsequente no processo de investigação envolve a etapa de análise e interpretação. Embora essas duas fases possam ser consideradas separadas em termos conceituais, elas estão invariavelmente entrelaçadas em sua execução porque

> [...] a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Por sua vez, a análise de dados constitui o procedimento no qual se atribui significado para além dos dados brutos. Esse ato de atribuição de significado envolve a consolidação, delimitação e interpretação das informações obtidas a partir das declarações das pessoas, das observações do pesquisador e das leituras realizadas. Trata-se do processo de construção de sentido. Ao nos voltarmos para a análise dos questionários e das entrevistas, consideramos que esta foi trabalhada através de um ato de categorização, com o intuito de representar os dados obtidos em tabelas, quadros e gráficos, a fim de torná-los mais organizados e acessíveis. Considera-se que o objetivo é organizar os dados de maneira a oferecer interpretações sobre o objeto em análise.

A análise é concebida como a decomposição do todo em componentes previamente organizados, permitindo uma avaliação crítica dos dados representados, tomando como princípio para esta etapa a abordagem da análise dialógica do discurso. Pois, através deste prisma, lançamos nossa lupa às interações verbais e escritas, enfatizando o diálogo como uma ferramenta central de compreensão, a fim de examinar como os discursos são construídos por meio de múltiplas vozes e perspectivas, destacando as complexas relações entre linguagem, identidade e poder, conforme expressa Bakhtin (2010). Considera-se que a abordagem da

análise dialógica do discurso busca compreender como os indivíduos constroem significados por meio de interações discursivas e como esses significados são moldados pelas influências sociais e culturais.

Ainda nessa perspectiva, considerou-se que a pesquisa também se dedica a estabelecer conexões entre os dados e se atentou para o caderno de campo e para trechos das entrevistas relevantes para as categorias emergentes, principalmente no processo de organização e análise dos dados coletados, mostrando-se indispensável para identificar, elencar, analisar e compreender as subjetividades, relações e práticas sociais existentes na Comunidade Tradicional do Porto Limão, tendo a Escola Municipal Santa Catarina como o principal cenário de observação e estudo por meio da linguagem. Visto que Bakhtin (2010) destaca a importância do diálogo e da interação na construção de significados linguísticos. Suas teorias enfatizam a natureza social e contextual da linguagem, argumentando que os discursos são moldados por múltiplas vozes e perspectivas. Portanto, a análise dialógica do discurso se baseia nas contribuições de Bakhtin ao destacar como as interações e os diálogos influenciam a maneira como as pessoas usam a linguagem para criar significados e expressar suas identidades culturais e sociais.

Ao lançarmos luz sobre a análise dos dados, tomando a linguagem no aspecto oral, imergimos na perspectiva do estudo dialógico, uma vez que “o estudo do discurso verbal implica um olhar para as relações dialógicas, pois a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (Bakhtin, 2008, p. 209). Levando em consideração que as relações dialógicas podem ser interpretadas como as posições valorativas dos indivíduos em situações práticas da vida, visto que “são irredutíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (Bakhtin, 2008, p. 209).

Desse modo, o presente trabalho está organizado em quatro seções interconectadas, partindo da introdução que se encarrega da exposição dos contextos do estudo, apresentando a problemática e os objetivos da pesquisa, além da justificativa e relevância do tema abordado, direcionando produções que devem ser discutidas, bem como os principais conceitos teóricos e estudos que fundamentam a análise proposta, proporcionando uma base sólida para o entendimento do problema em questão. Não obstante, a presente seção aborda a metodologia adotada, lançando luz sobre os métodos e procedimentos utilizados na condução da pesquisa, incluindo a descrição dos participantes, instrumentos de coleta de dados e técnicas de análise,

além de discorrer sobre o processo da análise dos dados, elucidando os direcionamentos sobre os achados da pesquisa e suas implicações, considerando a interpretação dos dados à luz das teorias revisadas e discutindo suas contribuições para o campo de estudo, dando abertura para a compreensão das seções dispostas no trabalho.

Por seguinte, a segunda seção desta pesquisa abriga a discussão sobre o mapeamento de produções científicas e culturais no campo de estudo sobre povos e comunidades tradicionais, tendo como foco principal o estado de Mato Grosso. As discussões foram balizadas através de um estado da arte que buscou trabalhar com produções como artigos, monografias, dissertações, teses, livros, capítulos de livros, resumos, resenhas, relatórios, diagnósticos, documentários etc., disponíveis em bancos de dados em diferentes sítios como o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por exemplo. Para justificar as escolhas metodológicas adotadas neste estudo e assegurar o rigor na coleta e análise dos dados, procedeu-se à identificação e análise crítica das obras, com ênfase nas metodologias, paradigmas, classificações metodológicas e técnicas de coleta de dados. Esse exame, fundamentado na pesquisa de Silva, Seba e Zart (2023), permitiu estabelecer um referencial teórico robusto que orientou as decisões metodológicas da investigação, garantindo a coerência e a adequação dos métodos empregados para compreender as dinâmicas da Comunidade Pantaneira Tradicional do Porto Limão.

Outrossim, a segunda seção dispõe de duas subseções que lançam luz sobre a organização, classificação e características de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso, além de abordar os desafios, marcos legais e movimentos sociais.

Sendo assim, para dar mais profundidade à investigação, os artigos e decretos já apresentados serão objeto de análise detalhada, ampliando a compreensão dos parâmetros institucionais que orientam as políticas voltadas aos povos e comunidades tradicionais. Assim, as discussões posteriores fundamentam-se na análise crítica dos marcos legais que regem as políticas voltadas aos povos e comunidades tradicionais, retomando os fundamentos do Decreto nº 6.040/2007 e do Decreto nº 8.750/2016 para consolidar a compreensão dos parâmetros institucionais que orientam a promoção do desenvolvimento sustentável e a organização dos conselhos dedicados a esses grupos, a Lei Ordinária n. 12.371, de 26 de dezembro de 2023, que dispõe da criação do Conselho Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais do Estado de Mato Grosso, além do Diagnóstico de Povos e Comunidades Tradicionais em Mato Grosso, desenvolvido pelo Instituto REM - Mato Grosso.

Nesse sentido, a terceira seção da pesquisa apresentará os aspectos históricos e geográficos da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, trabalhando com dados levantados durante a pesquisa bibliográfica e idas a campo. Para isso, serão apresentados mapas, descrições, índices, relatórios, estudos históricos, biológicos e geográficos da região, desenvolvidos por pesquisadores vinculados a instituições diversas como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), além de depoimentos e relatos de moradores da comunidade, coletados ao longo da imersão em campo.

Por seguinte, as subseções discorrem sobre aspectos inerentes à comunidade e aos seus atores sociais, discutindo as práticas sociais, a identidade e os aspectos culturais que compõem o diverso mosaico de saberes e viveres. Pois, em um primeiro momento, explora-se a comunidade situada às margens do Rio Jauru, investigando como a identidade e a cultura local são moldadas e expressas através de suas práticas sociais. Este recorte aborda as particularidades da vida cotidiana, tradições e valores que caracterizam a comunidade, destacando como esses elementos contribuem para a formação de uma identidade coletiva. E, por meio de uma análise detalhada, busca-se compreender a dinâmica social e cultural que sustenta e transforma a comunidade ao longo do tempo.

Ao nos debruçarmos sobre a subseção seguinte, a discussão se aprofunda na relação entre fronteira, território e patrimônio, focalizando a comunidade pantaneira tradicional do Porto Limão, provocando reflexões sobre os saberes tradicionais e as práticas sociais que emergem nesse contexto geográfico e cultural específico. Serão examinadas as interações entre o ambiente natural e as atividades humanas, revelando como a configuração cultural e os conhecimentos ancestrais são preservados e transmitidos entre gerações. Desse modo, a análise pretende destacar a importância do território na configuração das identidades e na manutenção das tradições, bem como as tensões e desafios enfrentados pela comunidade diante dos processos de marginalização e apagamentos históricos.

A quarta seção hospeda abordagens que investigam a relação entre a escola e a comunidade, especialmente em contextos marginalizados. Não por acaso, a escolha do título dessa pesquisa propõe discussões e reflexões em vertentes que vão além do sentido literal ou semântico das palavras, pois estar “à margem” emprega uma gama de sentidos e processos que vão desde a marginalização social e as relações de poder até aos aspectos geográficos e simbólicos que envolvem a espacialidade e o território, por exemplo.

Esta seção é subdividida em duas partes principais que oferecem uma análise dessa interconexão. Nesta seção, é abordada a realidade da Escola Municipal Santa Catarina, à margem da estrada, na comunidade tradicional pantaneira do Porto Limão. A discussão enfoca os desafios e particularidades enfrentados por essa instituição educacional, bem como o papel que desempenha na vida da comunidade.

A referida seção promove uma discussão que busca compreender como a escola se estabelece como um espaço de resistência e transformação social, lidando com as dificuldades e aproveitando as oportunidades únicas oferecidas pelo seu contexto. Por seguinte, a análise se volta para a relação entre a escola e a comunidade em que está inserida. Este tópico explora como a escola se integra ao tecido social local, influenciando e sendo influenciada pelas dinâmicas comunitárias. A seção investiga a participação comunitária nas atividades escolares, a colaboração entre pais, professores e alunos, e como a escola contribui para o desenvolvimento social e cultural da comunidade, partindo da leitura e análise de documentos como o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, o Regimento Escolar, e dos relatos e entrevistas com pais, professores e gestores, além de desenhos realizados por alguns alunos do 4º e 5º ano.

Por fim, na última subseção, a atenção se volta para a análise dos dados da pesquisa no processo de compreender a dialogicidade entre a escola e a comunidade, utilizando uma abordagem dialógica para analisar os discursos presentes. Este tópico examina como os diferentes agentes – incluindo educadores, estudantes, pais e outros membros da comunidade – interagem e comunicam suas experiências, expectativas e desafios à luz da Análise Dialógica do Discurso na perspectiva de Mikhail Bakhtin (2010). A análise dialógica permite revelar as múltiplas vozes e perspectivas que coexistem nesse espaço, destacando os processos de negociação e construção conjunta de significados e práticas sociais e educativas.

Posteriormente, o trabalho é finalizado com a seção das considerações finais, onde as respostas dos problemas serão discutidas, bem como os objetivos da pesquisa, a fim de compreender quais foram os pontos centrais abordados ao longo do estudo. Nessa seção, revisamos os principais achados e discutimos suas implicações teóricas e práticas.

Refletimos sobre como os resultados obtidos contribuem para a compreensão das identidades, culturas e práticas sociais das comunidades estudadas, particularmente aquelas situadas às margens do Rio Jauru e na comunidade pantaneira tradicional do Porto Limão. As considerações finais também abordam a relevância das interações entre a escola e a comunidade, destacando as práticas educativas e sociais que emergem nesse contexto

específico. Além disso, avaliamos as limitações do estudo, propondo caminhos para futuras pesquisas que possam aprofundar e ampliar o conhecimento sobre os temas tratados. A seção finaliza com uma síntese das contribuições do trabalho para o campo da educação e diversidade, ressaltando a importância de valorizar e preservar os saberes tradicionais e promover uma educação inclusiva e dialógica.

2 DELINEANDO SABERES: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

Compreender o estado do conhecimento é fundamental no processo de levantamento de dados e no desenvolvimento de trabalhos científicos, e para isso faz-se necessário utilizar como metodologia o estado da arte. Essa abordagem permite ao pesquisador identificar as linhas de pesquisa já estabelecidas, seus respectivos enfoques, bem como as contribuições teóricas e metodológicas que emergem desses estudos. O conceito de "estado da arte" refere-se ao mapeamento sistemático das produções acadêmicas relacionadas a um tema específico, reunindo e analisando as principais conclusões e evidências empíricas encontradas nas investigações sobre o assunto (Santos, 2017). Esse processo não apenas fornece uma visão abrangente das pesquisas realizadas, mas também destaca as divergências teóricas e metodológicas entre os estudiosos, além de identificar os locais onde tais investigações vêm sendo conduzidas. Ao mapear o conhecimento existente, torna-se possível identificar lacunas e áreas que necessitam de maior aprofundamento, orientando futuros estudos e contribuindo para o avanço científico da área, além de fornecer indicações para pesquisas em desenvolvimento.

No contexto das pesquisas sobre povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso, a aplicação do estado da arte desempenha papel crucial na construção de um referencial teórico sólido. Essa metodologia possibilita aos pesquisadores compreender as diferentes abordagens teóricas utilizadas, os paradigmas adotados, as metodologias e técnicas de coleta de dados aplicadas, bem como os objetivos, desafios e resultados das investigações (Ferreira, 2019). Ademais, a análise crítica das produções acadêmicas revela tanto as conquistas quanto as limitações dos estudos anteriores, viabilizando a formulação de novas questões de pesquisa. A partir dessa compreensão, é possível promover um diálogo mais enriquecedor e crítico sobre a forma como as práticas sociais e subjetividades dessas populações vêm sendo abordadas na literatura acadêmica.

Importa destacar que a construção do estado da arte não se resume a uma simples catalogação de estudos, mas envolve uma leitura crítica e contextualizada das produções acadêmicas. Tal processo exige uma postura reflexiva por parte do pesquisador, capaz de identificar as tendências teóricas predominantes, bem como as abordagens metodológicas mais recorrentes. Nesse sentido, é essencial que o pesquisador se familiarize com as principais bases de dados e fontes de informação acadêmica, garantindo a consulta a trabalhos relevantes

e atualizados. Essa prática contribui para a formação de um panorama abrangente e detalhado acerca do tema, possibilitando uma análise mais aprofundada e crítica.

Ao tratar das subjetividades e práticas sociais de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso, é necessário considerar a diversidade cultural e a riqueza histórica dessas populações. Esses elementos influenciam diretamente as formas de organização social, os sistemas de conhecimento e as práticas cotidianas dessas comunidades. Portanto, o mapeamento do estado da arte deve contemplar essa multiplicidade de fatores, permitindo uma compreensão mais holística e integrada do objeto de estudo. A valorização das especificidades culturais e a análise das interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas que respeitem e promovam a diversidade e a complexidade desses grupos (Silva, 2020).

Vale ressaltar que a produção de conhecimento sobre povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso enfrenta desafios significativos, tais como o acesso a fontes primárias, a necessidade de estabelecer relações de confiança com as comunidades pesquisadas e as dificuldades logísticas inerentes ao trabalho de campo. No entanto, esses desafios também configuram oportunidades para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e colaborativas, que envolvam diretamente os sujeitos da pesquisa e valorizem suas vozes e perspectivas. A construção de um estado da arte robusto e abrangente depende, em grande medida, da capacidade do pesquisador de superar tais obstáculos e estabelecer um diálogo aberto e respeitoso com as comunidades estudadas.

Assim, ao delinear os saberes sobre povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso, esta seção pretende oferecer uma base sólida para analisar e compreender as produções que abordam as subjetividades e práticas sociais desses grupos, tema que será explorado em maior profundidade na seção seguinte. Intitulada "Subjetividades e Práticas Sociais de Povos e Comunidades Tradicionais em Mato Grosso: Mapeando o Estado da Arte", a próxima seção propõe aprofundar a discussão sobre as diversas dimensões das práticas sociais e das subjetividades dessas populações, analisando como esses aspectos se manifestam e são compreendidos na literatura acadêmica, bem como a forma como estão expressos nos arranjos técnicos e metodológicos das pesquisas revisadas.

2.1 Subjetividades e práticas sociais de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso: mapeando o estado da arte[1]

A presente seção, intitulada “Subjetividades e Práticas Sociais de Povos e Comunidades Tradicionais em Mato Grosso: Mapeando o Estado da Arte”, propõe uma análise de produções acadêmicas referentes aos saberes e às práticas dos grupos tradicionais em Mato Grosso, publicadas entre 2004 e 2020. O estudo projeta, sobretudo, aprofundar a compreensão das singularidades desses povos – aqui empregado em paralelo ao termo de subjetividades –, isto é, das características culturais, identitárias e simbólicas que se manifestam na vivência cotidiana desses grupos, afastando-se do uso psicológico tradicional do termo.

Nessa senda, a fundamentação teórica que contribuiu para alicerçar a organização dessa seção apoia-se em obras variadas, como Geertz (1973), que ressalta, por meio da observação participante, a importância de captar os significados culturais que emergem nas práticas cotidianas; Freire (1987), que enfatiza o diálogo com a realidade como condição indispensável para a formação de sujeitos críticos. Esses referenciais são complementados pelas contribuições de Triviños (1987), que defende uma abordagem qualitativa para a sistematização dos conhecimentos produzidos a partir dos dados obtidos nos campos de estudos, como no caso dos estudos sobre povos e comunidades tradicionais.

No contexto da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão e da Escola Municipal Santa Catarina, os conhecimentos mapeados a partir desse estudo forneceram subsídios para a interpretação dos dados empíricos coletados em campo. A literatura revisada permitiu identificar como a transmissão intergeracional de saberes, as práticas de manejo do meio ambiente e as formas de organização social dialogam com as singularidades dos grupos estudados. Posto isso, o referencial teórico também conta com leituras de autores como Assumpção e Castral (2022), Carneiro da Cunha (2009), Ravena-Cañete (2023), Silva, Seba e Zart (2024), Silva e Sato (2010), entre outros.

Por este prisma, o referencial teórico delineado pelo mapeamento e pelas leituras complementares não só enriquece o debate acadêmico sobre povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso, mas também lança luz sobre as nuances no processo de

[1] Artigo publicado com o título “Subjetividades e práticas sociais de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso: mapeando o estado da arte” (2023). Revista: Geografia: Ambiente, Educação e Sociedades, v. 1 n. 4 (2023). https://periodicos.unemat.br/index.php/geoambes/article/view/12083.

formulação de políticas públicas e estratégias educacionais voltadas para a inclusão e a preservação das identidades culturais desses grupos.

Dito isso, essa seção emerge dos resultados e discussões apresentados por uma pesquisa desenvolvida e publicada durante o ano de 2023, correspondendo ao primeiro ano de mestrado do autor nas aulas da disciplina “Atividades Integradas de Pesquisa”, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu - UNEMAT). Nesse cenário, os fatores supracitados fomentam essa discussão teórica e bibliográfica voltada à investigação de produções científicas elaboradas e publicadas no espaço de tempo que atende, a princípio, aos anos de 2004 a 2020 sobre a temática dos Povos e Comunidades Tradicionais, sobretudo, no âmbito de Mato Grosso.

A escolha do tema de investigação tomou como princípio a relação direta com o lócus de estudo dessa dissertação, bem como sua relevância significativa na área da Educação, especialmente após os quatro anos do governo de Jair Bolsonaro, que impactou negativamente as minorias sociais. Conforme relatado pelo Conselho Indigenista Missionário em 2022, houve um aumento expressivo da violência contra os povos indígenas durante o mandato de Bolsonaro. Nesse sentido, as conclusões foram fundamentadas em dados públicos de fontes como a Secretaria Especial de Saúde Indígena, órgãos estaduais e outras entidades governamentais. O relatório evidenciou um crescimento alarmante no número de assassinatos, invasões de terras indígenas e avanço da atividade de garimpo ilegal nas áreas ocupadas por essas comunidades tradicionais (Souza, 2023).

Apesar das constantes violações de suas identidades, culturas, crenças e subjetividades, os povos indígenas e outras comunidades tradicionais são reconhecidos e protegidos pelo Decreto n.º 6.040/2007. Este decreto estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com o objetivo de promover seu desenvolvimento sustentável. Isso inclui o reconhecimento, fortalecimento e garantia de seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais. O Decreto reconhece que esses grupos são

> Art. 3º, §1 [...] culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Por este prisma, inferiu-se que a perspectiva científica sobre os povos tradicionais pode desempenhar um papel crucial na preservação da diversidade cultural e na compreensão

das relações humanas com o ambiente natural. Ao investigar esses grupos, podemos obter valiosas lições sobre a adaptação humana à natureza, o uso sustentável dos recursos naturais e as formas únicas de organização social e cultural. Nesse contexto, consideramos pertinente mencionar uma lista de características dos povos tradicionais elaborada por Diegues e Arruda (2001).

Figura 1 - Características dos Povos e Comunidades Tradicionais

Aspecto	Características das comunidades tradicionais
I	Dependência, frequentemente, por uma relação de simbiose entre a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis com os quais se constrói um modo de vida
II	Conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido por oralidade de geração em geração
III	Noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente
IV	Moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados
V	Importância das atividades de subsistência, ainda que a produção.de mercadorias possa estar aproximadamente desenvolvida, implicando uma relação com o mercado
VI	Reduzida acumulação de capital
VII	Importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais
VIII	Importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e a atividades extrativistas
IX	Tecnologia utilizada que é relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final
X	Fraco poder político, que, em geral, reside com os grupos de poder dos centros urbanos
XI	Autoidentificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras.

Fonte: Diegues e Arruda (2001 apud Sartori, 2023, p. 36).

Compreender as características das comunidades tradicionais é fulcral para a educação, pois proporciona uma visão mais ampla das dinâmicas culturais, sociais e econômicas desses grupos. Esses elementos são essenciais para desenvolver abordagens pedagógicas que valorizem o conhecimento tradicional e promovam a preservação da identidade cultural dessas comunidades. Além disso, ao reconhecer a relação simbiótica que essas comunidades frequentemente mantêm com a natureza e seus ciclos, a educação pode fortalecer práticas sustentáveis e conscientizar sobre a importância da conservação ambiental.

De acordo com Sartori (2023), os povos indígenas e outras comunidades tradicionais enfrentam grandes desafios para preservar e transmitir seus conhecimentos tradicionais. Esses desafios são exacerbados por várias pressões externas, como a complexidade da sociedade

contemporânea e a crescente mercantilização promovida pelo discurso hegemônico. Esses fatores ameaçam a sobrevivência de seus saberes, práticas culturais e o uso sustentável de seus territórios, fundamentais para sua existência. Portanto, as pesquisas acadêmicas são aliadas importantes ao registrar historicamente esses povos e contribuir com reflexões sobre os problemas sociais que os afetam.

Diante da relevância dessa problemática, a questão norteadora no processo de levantamento e pesquisa foi: quais foram as abordagens metodológicas adotadas nos estudos que investigaram povos e comunidades tradicionais mato-grossenses entre 2004 e 2020? Para isso, buscou-se informações em artigos, livros, teses e dissertações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Escolhemos essas plataformas porque os dados podem ser organizados por filtros como tipo, ano, autor, área de conhecimento, entre outros.

Conforme citado anteriormente, ao longo do processo de organização e lapidação da presente seção, fez-se necessário debruçar-se sobre leitoras fundamentais para melhor compreensão da temática central da pesquisa, como Maria Cristina Amoroso (2012), Maria de Lurdes Bandeira (2010), Carneiro da Cunha (2009), Ravena Cañete (2023), entre outros. Partindo daí, percebe-se que a compreensão dos povos e comunidades tradicionais passa necessariamente pela análise dos saberes, das práticas e das especificidades que configuram suas identidades. Essas referências fornecem a base teórica para entender que o termo “subjetividades”, empregado neste estudo como sinônimo de singularidades, representa as particularidades culturais, identitárias e simbólicas desses grupos, afastando-se do campo da psicologia.

Dessa forma, o levantamento dos resultados do estudo e o mapeamento, realizados a partir dos descritores “subjetividades”, “práticas sociais” e “comunidades tradicionais em Mato Grosso” no recorte de 2004 a 2020 – período que abrange importantes transformações políticas no Brasil até os primeiros registros do impacto da pandemia de Covid-19 – não apenas mapeou a produção acadêmica recente, mas também dialogou com os estudos seminais que fundamentam a discussão sobre a temática.

Nesse ínterim, a exclusão das produções considerou a repetição de termos, pois, ao analisar o material, notou-se que alguns trabalhos apresentavam duplicidade. Isso ocorria porque as teses, sendo o produto primário, eram sintetizadas em artigos, apresentadas em eventos científicos ou transformadas em livros. Assim, o critério de seleção focou em

trabalhos que apresentavam grande proximidade ou totalidade dos termos com os descritores, permitindo estabelecer uma correlação entre as obras a partir dos seus títulos.

No início dos levantamentos, destacou-se a dificuldade de encontrar um número significativo de produções que seguissem os descritores e períodos desejados. Diante disso, tornou-se necessário utilizar os recursos do Google Acadêmico, que permitiu somar os resultados obtidos anteriormente com o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e do IBICT. Nessa perspectiva, os resultados foram organizados e analisados para compreender as abordagens metodológicas e os paradigmas utilizados pelos autores, com a expectativa de que essas informações contribuíssem para o desenvolvimento de pesquisas futuras. Diante disso, optou-se pelos pressupostos metodológicos do Estado da Arte, pois esse protocolo pode proporcionar uma leitura abrangente sobre as temáticas em evidência. Como afirma Ferreira (2002, p. 258, grifo nosso):

> O “Estado da Arte” traz o desafio de **ir além do mapeamento das produções** científicas em diferentes campos do conhecimento, épocas e territórios, essa metodologia de caráter inventariante e descritiva busca conhecer “**em que condições** as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários **têm sido produzidas**”.

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que o "Estado da Arte" se diferencia da revisão bibliográfica tradicional, que apenas lista trabalhos existentes, ao se propor a fornecer uma análise crítica das produções científicas. Isso envolve compreender as fontes em sua complexidade, identificando padrões, tendências e lacunas no conhecimento.

O procedimento de abordagem inventariante e descritiva permite rastrear e catalogar as diversas contribuições científicas em diferentes campos, épocas e territórios, proporcionando uma visão panorâmica da evolução do conhecimento científico e das mudanças de paradigma em distintas áreas do saber. Através dessa coleta metódica de informações, é possível obter uma visão abrangente do que foi produzido ao longo do tempo e em diferentes lugares. Essa perspectiva histórica é inestimável para a compreensão da evolução do conhecimento científico e das transformações paradigmáticas que moldaram as diferentes áreas do saber (Silva; Carvalho, 2014).

No entanto, o verdadeiro desafio do "Estado da Arte" reside na compreensão das condições em que teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas. Buscar entender as circunstâncias e contextos em que as pesquisas emergem é crucial para uma análise aprofundada. Questões como contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como avanços tecnológicos e

mudanças de paradigma, podem influenciar diretamente a produção do conhecimento (Soares, 2006; Megid Neto, Pacheco, 2001; Ferreira, 2002). Identificar essas condições é essencial para entender as motivações, limitações e perspectivas que direcionam a pesquisa em um campo específico.

Teoricamente, alguns dos autores que guiaram nossa pesquisa foram Almeida e Silva (2012), André (2001), Bezerra (2018), Carniello (2007), Cimos (2015), Diegues e Arruda (2001), Ferreira (2002), Costa Filho (2010), Januário (2004), Monlevade, Costa e Cabral (2020), Pacini (2012), Pocock (2003), Santana e Grando (2008), Severino (2006), Silva e Carvalho (2014), Triviños (1987), e Zart e Bittencourt (2020).

Nesse sentido, ao direcionarmos nossa atenção para o estudo sobre comunidades e povos tradicionais, percebemos que, em um país caracterizado por uma diversidade étnica, racial e cultural tão ampla, garantir direitos para promover o bem-estar social da população, especialmente dessas comunidades, representa um grande desafio. Muitas dessas comunidades permanecem invisíveis e silenciadas por pressões econômicas, questões fundiárias, processos de discriminação e exclusão social resultantes do histórico processo de colonização e exploração. Sob essa ótica:

> [...] **os povos indígenas, as comunidades remanescentes de quilombos, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os povos ciganos, os povos de terreiro, os pantaneiros** (do pantanal mato-grossense e sul-mato-grossense), os **faxinalenses** do Paraná e região(que consorciam o plantio da erva-mate com a suinocultura e com o extrativismo do pião a partir do uso comum do território), as **comunidades de fundos de pasto** da Bahia (que praticam a caprinocultura em territórios de uso comum), os **caiçaras** (pescadores artesanais marítimos dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo, que consorciam a pesca artesanal e extrativismo em áreas comuns com o cultivo), os **geraizeiros** (que exercem ocupação tradicional dos gerais ou cerrado), os **apanhadores de flores** sempre-vivas (que tradicionalmente exerciam o extrativismo em áreas de uso comum nas campinas, hoje cercadas em grande medida pela monocultura do eucalipto e pela criação de unidades de conservação de proteção integral), entre outros que, somados, **representam parcela significativa da população brasileira e ocupam parte considerável do território nacional** (Cimos, 2015, p. 15, grifo nosso).

Como observado, esses povos e comunidades tradicionais constituem grupos culturalmente distintos, caracterizados por suas próprias condições sociais, culturais e econômicas, mantendo relações específicas com o território e o meio ambiente em que vivem. Além disso, esses grupos se pautam pelo princípio da sustentabilidade, visando garantir a sobrevivência das gerações presentes sob aspectos físicos, culturais e econômicos, ao mesmo tempo em que asseguram as mesmas oportunidades para as futuras gerações. Assim, o

levantamento realizado por nós ocorreu entre abril e julho de 2023, resultando na seleção de 10 produções que abordaram a temática em questão.

Uma das características marcantes da pesquisa qualitativa é sua abordagem interpretativa da realidade. Isso implica que os pesquisadores que adotam essa abordagem tendem a focar na compreensão das perspectivas e significados dos participantes em seus contextos sociais, como evidenciado nas pesquisas listadas durante nosso estudo. Outra característica importante dessa modalidade de pesquisa é a coleta de dados em ambientes naturais, como a observação participante e o estudo de campo. Isso permite aos pesquisadores se imergirem nas situações em estudo e obter leituras mais profundas sobre as experiências dos sujeitos, como ocorre em parte das obras analisadas.

Entretanto, é importante notar que, dentro do campo da pesquisa qualitativa, existem várias abordagens teóricas e epistemológicas. Alguns pesquisadores podem rejeitar totalmente a pesquisa quantitativa, enquanto outros podem ver valor em ambas as abordagens. Isso reflete a diversidade de perspectivas e opiniões dentro da pesquisa qualitativa, traduzindo-se, por exemplo, em uma pesquisa de natureza quali-quantitativa. Além disso, é fundamental reconhecer que a pesquisa qualitativa não está isenta de desafios. Nesse sentido, a subjetividade do pesquisador e a interpretação dos dados podem ser pontos de debate. Portanto, é essencial que os pesquisadores sejam transparentes em relação aos métodos utilizados e às decisões tomadas ao longo do processo de pesquisa.

Por esse motivo, Triviños (1987) considera que a pesquisa qualitativa é uma abordagem rica e diversificada que se concentra na compreensão aprofundada da realidade social, valorizando a interpretação e a perspectiva dos participantes. Além disso, oferece uma variedade de métodos e técnicas, cada um com suas próprias características e desafios, desempenhando um papel essencial no avanço do conhecimento nas ciências sociais.

Diante do exposto, ao focarmos nas pesquisas desenvolvidas no âmbito das ciências sociais e educação, observamos que a maioria dos trabalhos tem privilegiado a abordagem qualitativa. Essa abordagem permite ao pesquisador estabelecer um contato direto com o objeto de pesquisa e o campo, utilizando diversas técnicas e ferramentas, como entrevistas semiestruturadas, imersão, pesquisa de campo e análise documental. Essa preferência pela abordagem qualitativa é evidenciada nos trabalhos de Januário (2004), Carniello (2007), Santana e Grando (2008), Pacini (2012), Almeida e Silva (2012), Bezerra (2018), Monlevade, Costa e Cabral (2020), Zart e Bittencourt (2020). Neles, os instrumentos e técnicas adotados

para o levantamento e análise de dados, seja de forma conjunta ou isolada, possibilitaram uma compreensão mais abrangente das especificidades dos sujeitos e lugares pesquisados.

Ao incorporar em grande medida o cerne do paradigma qualitativo, essencial para compreender as dinâmicas e práticas sociais de Povos e Comunidades Tradicionais através de suas historicidades, permeadas por memórias e saberes, torna-se possível estabelecer e entender a relação de determinados sujeitos e comunidades com o trabalho, seus meios de produção de vida e o meio ambiente.

André (2001) expressa que a abordagem qualitativa, ao adquirir dados descritivos diretamente do objeto de pesquisa, enfatiza mais o processo do que o produto, interessando-se em compreender o ponto de vista dos participantes. Portanto, nas produções elencadas e analisadas, a peculiaridade dos objetivos propostos, juntamente com a imersão do pesquisador no campo de estudo, permitiu uma maior proximidade com os indivíduos que vivenciam o contexto pesquisado. Por conseguinte, observamos que as produções estão distribuídas em diferentes instituições e programas de pós-graduação, geralmente relacionados às ciências humanas, estudos antropológicos, etnográficos, sociológicos e ambientais, em um recorte temporal que compreende o período de 16 anos.

A escolha desse recorte temporal entre os anos de 2004 e 2020 foi de fundamental importância para observar e compreender como as pesquisas elencadas se desenvolveram e se ligaram a marcos legais voltados aos Povos e Comunidades Tradicionais nos anos 2000 até recentemente, como o Decreto nº 5.813, de 22 de junho de 2006, que institui a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF); Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT); Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012, que institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO); Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015 – "Lei da Biodiversidade" – que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT).

Embora algumas das produções destacadas nesta pesquisa não tenham utilizado nenhuma ou poucas das normativas descritas acima, é possível observar que muitas das produções se conectam pela forma como os sujeitos e suas subjetividades são abordados, imprimindo uma similaridade no trato do objeto, da metodologia e dos objetivos

estabelecidos. Nesse sentido, destacam-se o estudo de Monlevade, Costa e Cabral (2020), que buscou compreender a relação entre os sujeitos, o meio ambiente e o trabalho através de uma lente voltada à cultura, organização e historicidade de determinadas comunidades e povos, além de suas produções de vida, partindo de uma abordagem histórico-dialética.

O trabalho de Pacini (2012) fornece uma ampla abordagem acerca das populações presentes no território de fronteira entre Brasil e Bolívia, pautando-se em debates sobre questões singulares dos Chiquitanos e suas especificidades em um território marcado por fronteiras geográficas e culturais, para além da abordagem de marcos legais que conduzem a discussão. Sob essa perspectiva, contamos com o trabalho de Carniello (2007), desenvolvido em comunidades próximas à fronteira entre Brasil e Bolívia, como a Comunidade Tradicional do Porto Limão e arredores, com foco no conhecimento popular da referida comunidade sobre a flora local, partindo de uma perspectiva etnobotânica, considerando os conhecimentos relacionados ao uso e manutenção de recursos naturais, como o manejo de plantas para fins diversos, por exemplo. O mesmo pode ser evidenciado em Almeida e Silva (2012), que buscaram compreender as relações entre os sujeitos da comunidade tradicional Barra do São Lourenço, no Pantanal Mato-grossense, com o ambiente e seus recursos naturais, tomando como ponto de partida suas práticas sociais e interações cotidianas.

Nesse sentido, seguem os trabalhos de Bezerra (2018), vislumbrando as práticas e relações sociais de comunidades ribeirinhas com a região do Pantanal, suas formas de organização e a relação com o trabalho. Isso também é evidenciado na pesquisa de Guarim, Carniello e Figueiredo (2012), que promove uma discussão sobre a educação ambiental vinculada aos saberes de povos tradicionais da região de Cáceres – MT, considerando a historicidade e epistemes dos sujeitos analisados.

Ademais, Costa Filho (2010) dedica seu estudo aos marcos regulatórios inerentes aos povos e comunidades tradicionais, apresentando uma discussão sobre direitos, pertencimento e identidade. Um dos fios condutores dessa análise é uma abordagem histórica sobre esses povos. Por outro lado, a obra de Zart e Bittencourt (2020) reúne uma gama expressiva de trabalhos que abordam culturas e práticas sociais solidárias, promovendo discussões que destacam a educação e a educação do campo, reflexões sobre práticas libertadoras por uma perspectiva freireana, além da economia solidária e da autogestão. Essas são práticas sociais e educacionais voltadas à cultura da solidariedade. Nesse contexto, as abordagens sobre saberes e práticas sociais, estruturas de relações e educação popular estão diretamente ligadas ao estudo sobre povos e comunidades tradicionais, uma vez que essas comunidades se destacam

por sua diversidade cultural e suas formas de organização social, além da relação singular com seu território e seu modo de vida.

Quanto às abordagens de marcos legais, 80% das produções elencadas abordaram normativas e regimentos acerca das temáticas centrais da discussão, como Costa Filho (2010), Januário (2004), Pacini (2012), Santana e Grando (2008), Almeida e Silva (2012), Bezerra (2018), Monlevade, Costa e Cabral (2020). Por outro lado, 98% dos trabalhos envolveram entrevistas, imersão em campo e análise documental, bem como a observação participante, como Pacini (2012), Januário (2004), Carniello (2007), Santana e Grando (2008), Almeida e Silva (2012), Bezerra (2018), Monlevade, Costa e Cabral (2020), Zart e Bittencourt (2020).

Ao lançarmos luz sobre o levantamento das produções de forma analítica, concluiu-se que 90% dos estudos enfatizam a relação entre os povos e comunidades tradicionais, os recursos naturais e a organização de suas estruturas sociais. Esse resultado reforça a compreensão de que o manejo dos recursos e a interação com o território são elementos centrais para a constituição identitária e a transmissão dos saberes tradicionais. Guedes (2000) ressalta que os processos de construção identitária nas comunidades tradicionais estão intimamente ligados à relação autônoma com o território, sendo essa conexão um elemento fundamental para a reprodução dos conhecimentos e práticas que sustentam tais grupos. Desse modo, os 10 estudos analisados nesse processo indicam que os saberes acumulados a partir do uso sustentável dos recursos naturais e da organização social própria não apenas evidenciam as especificidades culturais desses grupos, fornecendo também subsídios teóricos para a formulação de estratégias pedagógicas contextualizadas.

Partindo deste ponto, a integração desses saberes na organização do trabalho pedagógico na Escola Municipal Santa Catarina – que atua em diálogo com a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão – torna-se imprescindível para promover uma educação que conheça e valorize as singularidades dos atores locais. Sendo assim, incorporar essas práticas e conhecimentos à prática educativa possibilitaria o fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade, contribuindo para que as atividades pedagógicas se alinhassem às singularidades culturais e aos desafios vivenciados pelos sujeitos estudados na comunidade.

Como é evidenciado nas pesquisas de Pacini (2012), Januário (2004), Carniello (2007), Santana e Grando (2008), Almeida e Silva (2012), Bezerra (2018), Monlevade, Costa e Cabral (2020), que desempenham um estudo acerca da relação entre comunidades e povos ao meio ambiente, a etnobotânica, à relação com trabalho e modo de vida e aos saberes

tradicionais. Não obstante, temos Zart e Bittencourt (2020) que, por meio de uma seleção de obras e autores, trabalham com conceitos atrelados às práticas sociais de comunidades, suas culturas, a relação dos seres humanos com o campo, a natureza e o trabalho. Nesse sentido, as pesquisas apresentaram resultados satisfatórios ao evidenciarem as riquezas e pluralidades de conhecimentos na complexa teia que constitui os espaços multiculturais assistidos. O que também pode ser evidenciado no trabalho de Costa Filho (2010), ao apresentar um debate acerca dos marcos legais que constituem direitos alcançados por quilombos e comunidades tradicionais ao longo da história.

De modo geral, o levantamento apresenta uma gama de produções que, dentro das suas especificidades, servem de lastro para a organização e desenvolvimento de pesquisas e trabalhos que enveredam a temática de povos e comunidades tradicionais em âmbito regional e nacional.

2.2 Um panorama sobre povos e comunidades tradicionais no Brasil: organização e características

A presente seção lança luz sobre o arranjo em que a temática de povos e comunidades tradicionais se inscreve em âmbito nacional, buscando compreender os diferentes cenários que abrigam os debates e ações voltadas a este lócus nos campos jurídico, político, geográfico, social, cultural e econômico.

Destarte, é de conhecimento geral que o Brasil se caracteriza por sua enorme biodiversidade, distribuída em um território de proporções continentais, traduzidas em uma área estimada de 8.500.000 km² (IBGE, 2012). Dentro deste território encontram-se seis grandes biomas — Amazônia, Cerrado, Caatinga, Pampa, Pantanal e Mata Atlântica — com cerca de nove tipos diferentes de formações vegetais (Brasil, 2019). Não obstante, destaca-se também a grande sociodiversidade presente em nosso território, denotando formas distintas e singulares de vida e organização social, como as presentes no cerne dos povos e comunidades tradicionais.

Por este prisma, ao emergirmos em estudos sobre Povos e Comunidades Tradicionais, é possível identificar algumas classificações, como, por exemplo, a de que são grupos que ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como condição essencial para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, se destacando por serem

culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tal, possuindo formas próprias de organização social, conforme versa o inciso I do Art. 3º do Decreto nº 6.040/2007.

Nesse sentido, esses povos e comunidades são representados por 28 segmentos que compõem uma parcela significativa da população e ocupam áreas distintas do território nacional. Seu reconhecimento formal foi consolidado pelo Decreto 6.040, de fevereiro de 2007, que instituiu o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT). A relação intrínseca desses povos com a natureza tem resultado em práticas econômicas sustentáveis, baseadas na sociobioeconomia. Exemplos incluem a produção de frutas, óleos, plantas medicinais nativas e atividades de etnoecoturismo, que não só promovem a conservação ambiental, mas também impulsionam um ciclo de desenvolvimento sustentável e promissor para o país, como denota o portal The Nature Conservancy em seu artigo jornalístico intitulado *O papel da sociobioeconomia na agenda do Clima*, de 2022.

Penna (2021), ao tratar da importância de comunidades e povos tradicionais para a preservação do meio ambiente, afirma que a conexão que esses grupos estabelecem com as terras tradicionalmente ocupadas e com seus recursos naturais não é facilmente compreendida, uma vez que essa ligação não se baseia em um sentido geográfico ou econômico, mas sim na própria natureza, que lhes confere uma conotação subjetiva e imaterial.

Desse modo, a autora advoga que a terra é vista como um elemento ativo na preservação e manutenção do meio ambiente, tornando-se um dos protagonistas na proteção e defesa ambiental. Além disso, para as comunidades tradicionais, o território desempenha um papel fundamental na recuperação, defesa e preservação dos conhecimentos tradicionais e da cultura material e imaterial, que são transmitidos de geração em geração. A importância de seus modos de vida e práticas tradicionais revela-se essencial para a promoção de um desenvolvimento que integra, de forma harmoniosa, os aspectos econômicos, sociais e ambientais, consolidando-se como um modelo viável e sustentável para o futuro do Brasil.

O que pode ser constatado ao nos debruçarmos sobre a forma como estão organizados os 28 segmentos que constituem os povos e comunidades tradicionais no Brasil, a começar pelos Andirobeiros, que, conforme o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (2024):

> São comunidades extrativistas, localizadas na Amazônia, que tem na extração da andiroba sua principal atividade, organizando suas vidas em torno dos conhecimentos e manejo deste fruto. Produzem desde repetente, velas, sabão a remédios tradicionais com a andiroba. É um movimento organizado, protagonizado

> e liderado por mulheres. Muitas vezes são famílias ribeirinhas que possuem um vasto conhecimento sobre as matas e a floresta amazônica.

À vista disso, compreende-se que a exploração da andiroba (Carapa guaianensis), uma árvore de grande porte encontrada na Amazônia, representa um trabalho artesanal transmitido de geração em geração, sendo um processo predominantemente realizado por mulheres que habitam as ilhas próximas a Belém-PA, embora existam outros grupos envolvidos em diferentes regiões amazônicas (Santos et al., 2014). Ocorre que a obtenção do óleo de andiroba começa com a queda dos frutos no solo, liberando sementes que são posteriormente cozidas e maceradas, e essa prática não só preserva um conhecimento tradicional, mas também contribui para a economia local, evidenciando a importância da sabedoria ancestral na sustentabilidade econômica e cultural das comunidades amazônicas, conforme P. Mendonça e Ferraz (2007).

Nesse ínterim, Monteiro (2022) apresenta os Apanhadores de flores sempre-vivas como residentes na região da Serra do Espinhaço, em Minas Gerais, que mantêm uma relação profunda com seu território, possuindo um extenso conhecimento sobre a flora e a fauna locais. Nessa toada, a autora destaca a prática da coleta das inflorescências, que, uma vez colhidas e secas, preservam suas formas e cores, constituindo uma tradição que se transformou em uma fonte de renda para essas famílias. Além da coleta de flores, essas comunidades também se dedicam à criação de gado e pequenos animais, bem como ao cultivo de milho, feijão e mandioca.

Por sua vez, as Benzedeiras estão diretamente relacionadas aos grupos que ocupam e utilizam territórios e recursos naturais como condição essencial para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, conforme previsto no Decreto nº 6.040/2007. Em suas práticas, essas mulheres (e, ocasionalmente, homens) atuam como guardiãs e transmissoras dos saberes tradicionais, realizando benzeduras e rezas fundamentadas em conhecimentos ancestrais e na tradição do catolicismo popular, conforme aponta o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (2024). As atividades de cura, que abrangem o tratamento de enfermidades tanto físicas quanto espirituais, são parte integrante do conjunto de práticas que definem a identidade dos povos e comunidades tradicionais. Ao promoverem a continuidade desses saberes, as benzedeiras reforçam os vínculos entre a comunidade, o território e os elementos naturais — elementos esses que, segundo o decreto supracitado, são indispensáveis para a manutenção da reprodução cultural e social. Dessa forma, o papel das benzedeiras

transcende a prática terapêutica, contribuindo para a preservação e a valorização das tradições que estruturam a identidade coletiva dos grupos sociais.

Para Mendes e Cavas (2017), o saber dessas curandeiras é transmitido através das gerações, refletindo uma integração profunda entre práticas tradicionais e fé religiosa. A atuação dessas rezadeiras não apenas contribui para a saúde comunitária, mas também preserva importantes aspectos culturais e espirituais, destacando a relevância de suas práticas para o patrimônio imaterial das comunidades onde atuam, pois

> [...] às práticas tradicionais empregadas pelas benzedeiras e benzedeiros quilombolas, na promoção da cura e proteção, alia-se uma religiosidade sincrética pelas influências culturais das matrizes africanas, católicas e indígenas, produto dos contextos históricos específicos que marcam o povo brasileiro. O sincretismo religioso atribuído às mulheres e aos homens benzedeiros quilombolas, não se dá na mesma medida para todas e todos, mas as primeiras observações do campo revelaram que maioria delas e deles se declara pertencente à religião católica, embora suas práticas, as imagens dos santos canonizados ou não, além das representações de outras divindades mantidas em seus âmbitos domésticos, demonstrem a convivência pacífica entre elementos de proveniências religiosas diversas (Mendes e Canvas, p. 4, 2017).

No segmento dos Caboclos, evidencia-se que esses grupos se organizam como produtores familiares que tradicionalmente habitam áreas de mata, consumindo frutas nativas, peixes e ervas medicinais, e construindo suas habitações com materiais oriundos do próprio ambiente, como madeira e palha. Essa característica reforça a noção de que tais grupos, embora rotulados de forma genérica – e, por vezes, de maneira pejorativa –, mantêm práticas de uso sustentável do território que se alinham aos critérios do Decreto nº 6.040/2007 para a classificação de povos e comunidades tradicionais.

Ao nos voltarmos para a discussão acadêmica sobre o termo “caboclo”, que oferece subsídios para compreender essa identidade, temos como referência a pesquisa de Lima (1999), que aborda em seu estudo “A construção histórica do termo caboclo: suas estruturas e representações sociais no meio rural amazônico” como o termo foi historicamente construído e atribuído a pequenos produtores da Amazônia. Para Lima (1999), apesar da ambiguidade e das conotações negativas associadas ao termo no discurso popular, os caboclos, enquanto grupo que ocupa e utiliza seu território de forma sustentável, podem ser enquadrados como comunidades tradicionais – pois essa categoria enfatiza a relação particular entre a cultura, o território e o modo de vida dos grupos.

Não obstante, o Relatório do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (Brasil, 2024) destaca a importância desses grupos na preservação dos ecossistemas naturais

por meio de práticas sustentáveis. Dessa forma, a leitura sobre os caboclos ilustra uma faceta da diversidade cultural amazônica e também oferece uma base para o reconhecimento de que o conhecimento tradicional desses grupos pode contribuir para a formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas que valorizem os saberes locais.

Nesse cenário, esses sujeitos vivem em harmonia com os ciclos naturais do ecossistema amazônico, e possuem um conhecimento profundo da fauna e da flora, o que os torna guardiões desse que é considerado um dos ecossistemas mais importantes do planeta, sendo que, atualmente, representam o grupo populacional mais numeroso na Região Norte do Brasil (Amazônia) e em alguns estados da Região Nordeste, como Rio Grande do Norte, Piauí, Maranhão, Alagoas, Ceará e Paraíba. De acordo com os recenseamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), os caboclos estão inclusos nos 44,2% de brasileiros classificados como pardos, categoria que também abrange mulatos, cafuzos e outras combinações de mestiçagem entre negros, indígenas, brancos e orientais.

Ao voltarmos nossa atenção à costa brasileira, mais precisamente para o litoral da região Sudeste, identificamos o segmento composto pelos Caiçaras, caracterizados, de modo geral, como um grupo tradicional de agricultores e pescadores artesanais estabelecidos no litoral norte do Paraná, passando pelo litoral de São Paulo até o sul do Rio de Janeiro (Diegues, 1988).

Considera-se que este grupo se originou da colonização portuguesa — além da presença de franceses, espanhóis e holandeses — que, ao entrar em contato com os povos indígenas locais e, em menor escala, com a população negra, deu início à ocupação das áreas costeiras do Sudeste brasileiro, considerando que os Caiçaras

> [...] Possuem um conhecimento da natureza que advém da experiência, da observação e do aprendizado transmitido pelos mais velhos. Uma herança muito acentuada que os caiçaras trazem consigo é a indígena. Este fato nós verificamos no que diz respeito à pesca, ao conhecimento de plantas e instrumentos de pesca, à alimentação, etc. Além da indígena, possui também o caiçara ascendência portuguesa (europeia - francesa, espanhola) e negra (Paes, 1998, p. 27-28).

Partindo desse excerto, infere-se que o processo de interação histórica propiciou o surgimento de uma herança cultural e genética resultante da miscigenação entre indígenas, europeus e africanos. Nesse sentido, a cultura caiçara é caracterizada por um conjunto de práticas materiais e imateriais fortemente relacionadas à pesca artesanal em mar aberto e ao cultivo da terra, com destaque para o plantio de mandioca, que desempenha papel central em sua subsistência e identidade cultural (ICMBio, 2024).

Por outro lado, ao subirmos a costa brasileira em direção à região Nordeste, é possível identificar o segmento das Catadoras de Mangaba. Mais precisamente, nas áreas de restinga e nos tabuleiros costeiros, especialmente no estado de Sergipe, onde floresce essa comunidade tradicional composta majoritariamente por mulheres que se dedicam ao cultivo ancestral e à coleta da mangaba. À luz disso, compreende-se que

> As catadoras de mangaba caracterizam-se como uma comunidade tradicional, nomeada e reconhecida por legislação específica no estado de Sergipe, e estão presentes em 15 municípios do Estado. A coleta ou 'cata' da mangaba é uma atividade desenvolvida principalmente por mulheres para alimentar as famílias e para a comercialização. As mulheres sempre realizaram à cata da mangaba para fins de alimentação da família e para consumo em festejos religiosos, mas no início do último século a prática é alterada, e elas passam a catar com a finalidade de comercializar (Vilaça e Véras, 2020, p. 3)

Destarte, infere-se que a mangaba não só provê o sustento dessas comunidades, como também é um elemento central de sua identidade cultural, enriquecida pelos conhecimentos transmitidos sobre o preparo de alimentos e medicamentos à base da fruta. Para além disso, as mulheres envolvidas no processo de extração da mangaba desempenham um papel crucial frente às suas comunidades, ao serem protagonistas do processo de desenvolvimento local e valorização da cultura, atreladas ao estabelecimento de uma atividade econômica conjugada com a proteção da flora e da fauna locais, mantendo práticas conscientes e em harmonia com o meio ambiente (Franco, 2000).

Não obstante, ainda em parte da região Nordeste, Norte e Sudeste do Brasil, é possível identificar a presença do segmento dos Catingueiros que, como sugerido pelo nome, compreendem os povos que vivem há gerações no bioma da Caatinga e são distribuídos entre sertanejos, vaqueiros, agricultores, além de populações indígenas e quilombolas, entre outros grupos, conforme aponta o Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima (2024).

À vista disso, o Semiárido brasileiro tornou-se um ambiente propício ao assentamento de comunidades humanas que desenvolveram, ao longo dos séculos, meios de vida capazes de garantir sua sobrevivência e reprodução, apesar de desafios como a seca, por exemplo. Nesse sentido, Lima e Amorim (2020), Gonçalves (2004) e Costa Filho (2010) promovem discussões que revelam a herança de saberes forjada ao longo das gerações, que permite aos Catingueiros lidarem com as adversidades da região, incluindo técnicas de otimização do uso da água, manejo de caprinos, ampla utilização da flora para alimentação, saúde e ração animal, além do cultivo de sementes crioulas, mais resistentes às particularidades do ambiente.

Por outro lado, a Caatinga – que abrange amplas áreas do Nordeste e do Norte de Minas Gerais – é o lar de uma diversidade de povos e comunidades tradicionais cujas especificidades variam conforme as condições regionais. Entre os grupos indígenas, destacam-se os Xukurus e os Pankararu, localizados predominantemente em Pernambuco, enquanto grupos identificados como Tumbalalá podem ser encontrados em territórios da Bahia. Ademais, os quilombolas da Conceição das Crioulas, situados no Nordeste, desenvolveram estratégias de sobrevivência adaptadas ao ambiente semiárido, incluindo o manejo de plantas para fins medicinais. Esses grupos historicamente desenvolveram saberes que se articulam com as condições ambientais locais. Por exemplo, o manejo sustentável dos recursos naturais e a interpretação dos sinais da natureza – que indicam a iminência de secas prolongadas ou de chuvas – são aspectos essenciais para a adaptação ao meio. Conforme o instituto Sociedade, População e Natureza (2024), a Caatinga é o bioma com a população mais pobre do Brasil, o que ressalta os desafios socioambientais enfrentados pelos grupos que nele habitam.

Tais práticas demonstram a complexidade dos saberes tradicionais presentes na Caatinga e evidenciam como o manejo dos recursos naturais e a adaptação ao ambiente semiárido estão ligados de forma integral à identidade e à produção cultural desses grupos. Conforme Cruz (2012) e Diegues (1988), o reconhecimento e a valorização desses saberes são fundamentais para a formulação de políticas públicas que promovam a inclusão e o fortalecimento das identidades culturais. A integração desses conhecimentos na prática pedagógica – por exemplo, na Escola Municipal Santa Catarina – pode favorecer o diálogo entre a instituição e a comunidade, contribuindo para uma educação que respeite e valorize as especificidades locais.

Já na Mata Atlântica, mais precisamente nos domínios dos estados brasileiros do Paraná e Santa Catarina, encontram-se comunidades tradicionais de Cipozeiros, cuja atividade principal está diretamente relacionada à extração sustentável de diversas espécies de cipós, matéria-prima essencial para a confecção de artesanatos de grande valor cultural e econômico, além de desempenharem um papel singular na preservação da biodiversidade e no uso consciente dos recursos naturais. Desse modo, as práticas executadas pelos Cipozeiros consistem na agricultura de subsistência e pesca artesanal, fundamentais não apenas para sua alimentação, mas também para o fortalecimento da economia local, como salienta o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (2024).

À luz de estudos como o Projeto Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil (2007), é possível compreender a maneira como o conhecimento dos Cipozeiros se consolidou ao longo de gerações, contribuindo com o manejo equilibrado dos recursos naturais e possibilitando uma convivência harmoniosa com o meio ambiente onde estão inseridos. Entretanto, essas comunidades vêm enfrentando sérias ameaças à sua existência, partindo do desmatamento desenfreado em suas áreas de sobrevivência, da expansão agrícola predatória e até da ausência de reconhecimento oficial de seus direitos territoriais (Grava, Florit e Antunes, 2019).

Não obstante, ao oeste baiano – estendendo-se pelos biomas do Cerrado e Caatinga – encontram-se as comunidades conhecidas como comunidades de Fundo e Fecho de Pasto, que possuem em sua organização a atuação de trabalhadores sertanejos que promovem a criação de animais soltos em terras coletivas, somada ao cultivo e coleta de frutos, plantas e roçados (Brasil, online, 2024). Por este prisma, entende-se que

> [...] os Fundos de Pasto são um tipo específico de comunidade camponesa que se territorializa no sertão semiárido do estado da Bahia. A sua principal especificidade está na organização do uso da terra, que associa parcelas de apossamento individual e parcelas de uso comum. Assim, as comunidades de Fundo de Pasto apresentam uma forma sui generis de organização do trabalho tradicionalmente instituída, com atividades de agricultura em pequena escala e manejo de rebanhos de menor porte (suínos e aves) nas posses individuais, que se associam ao extrativismo vegetal e ao manejo de outros rebanhos (geralmente ovinocaprinocultura) nas terras de uso comum (Marques, 2016).

Isto posto, evidencia-se que, em oposição ao modelo agropecuário vigente — caracterizado pela monocultura e pela concentração fundiária — o modo de vida das comunidades de Fundo e Fecho de Pasto permanece como um elemento essencial para a subsistência de diversas populações que habitam o Cerrado e a Caatinga, mantidas por fortes laços de parentesco e cooperação. Nesse sentido, a relação estabelecida por esses atores sociais com os elementos presentes no bioma e com a terra se traduz nas práticas cotidianas dessas comunidades, como a criação de pequenos animais — principalmente caprinos, gado, aves e suínos.

Nesse cenário, nas áreas habitadas pelas comunidades de Fundo e Fecho de Pasto, a terra é, em grande parte, coletiva e desprovida de cercamento, exceto quando necessário para proteger pequenas áreas de cultivo, destinadas sobretudo à subsistência familiar, e para garantir a segurança de animais menores, como as galinhas, diante de predadores de maior porte (Rede Cerrado, online, 2024). Entretanto, assim como ocorre com outros povos e comunidades tradicionais no Brasil, o segmento dos Fundo e Fecho de Pasto enfrenta

cotidianamente a luta pela garantia do direito à terra, preservação de seu território e perpetuação de suas práticas culturais. Como aponta a professora e pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, Gilca Garcia de Oliveira, ao salientar que as comunidades de Fundo e Fecho de Pasto

> [...] ocupam esses territórios historicamente, a grande maioria com mais de 200 anos de história, e a maioria desses territórios está localizada em terras públicas, que já deviam ter sido discriminadas e encaminhadas para regularização em nome das comunidades. O próprio Estado reconhece a existência dessas comunidades desde a Constituição de 1988, mas não encaminha os processos de regularização fundiária de forma adequada. Assim, mesmo ocupando e produzindo nesses territórios, as comunidades não têm segurança quanto à posse dos mesmos (Brasil de Fato, 2022)

Destaca-se, entre as pesquisas desenvolvidas sobre esse segmento de comunidades tradicionais, o *Mapeamento das Comunidades de Fundo e Fechos de Pasto no Estado da Bahia: Relatório Técnico*, elaborado por pesquisadores da Universidade Federal da Bahia e integrantes dos grupos de pesquisa Geopode e GeografAR, entre eles a professora e pesquisadora Gilca Garcia de Oliveira. Esse documento reflete a realidade dessas comunidades no território baiano, evidenciando suas especificidades, desafios e possibilidades.

Por sua vez, os Quilombolas, conforme classificação do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, são

> [...] povos tradicionais de grande importância para a história e a cultura brasileira. A história dos quilombos, remanescentes de comunidades de escravizados fugitivos, se estende do século XVI à abolição da escravatura, em 1888. Distribuem-se pelo território brasileiro, e preservam ricas influências culturais mescladas das ancestralidades negra, indígena e branca. Sua organização social, seus costumes e manifestações artísticas, assim como suas práticas agrícolas, refletem uma longa trajetória de resistência. Possuem uma vigorosa identidade, fundada em lutas e conquistas seculares (Brasil, 2024).

Sem embargo, Costa Filho (2010) discorre que os Quilombolas, sejam constituídos antes ou depois da abolição formal da escravidão, representam espaços de liberdade e resistência à opressão, e sua identidade não se restringe a uma data ou período histórico específico. Nesse sentido, o Decreto nº 4.887/2003 reconhece as comunidades quilombolas como grupos étnico-raciais com trajetória histórica própria, fundamentada em relações territoriais específicas e marcada pela ancestralidade africana. Dessa maneira, a identidade quilombola, enraizada na resistência histórica, exerce papel fundamental em sua organização política e social. Essas comunidades não são isoladas nem biologicamente homogêneas,

definindo-se por práticas cotidianas de resistência e pelo desenvolvimento de modos de vida baseados na ocupação territorial e no uso sustentável dos recursos naturais (Arruti, 2006).

À vista disso, entende-se que os Quilombolas estão inseridos no contexto dos Povos e Comunidades Tradicionais, categoria que emergiu das discussões sobre a criação de Unidades de Conservação e a proteção de áreas ocupadas por grupos historicamente marginalizados, como indígenas, pescadores artesanais e extrativistas. O reconhecimento dessas comunidades, incluindo os quilombolas, não apenas reforça sua visibilidade política, como também estabelece um pacto entre o Estado e esses grupos, buscando garantir seu desenvolvimento sustentável (Diegues & Arruda, 2001). Ademais, a legislação brasileira, por meio do Decreto nº 6.040/2007, define os Povos e Comunidades Tradicionais como grupos culturalmente diferenciados, com organização social própria, cuja sobrevivência depende de seus territórios e recursos naturais. Para os Quilombolas, o território representa um espaço essencial para a preservação de práticas culturais, sociais e religiosas, assegurando a continuidade de suas tradições e a resistência contra pressões externas, como o agronegócio e a mineração (Almeida, 2006).

Nessa toada, essas comunidades, historicamente silenciadas por séculos de discriminação e exclusão política, enfrentam desafios significativos, tais como a expropriação de terras e a falta de reconhecimento efetivo de seus direitos. No entanto, a crescente organização política e social dos quilombolas, aliada ao apoio de movimentos sociais e entidades governamentais, fortalece a luta pela recuperação e preservação de seus territórios, assegurando sua autonomia e dignidade (Mendes, 2009).

Já o segmento das comunidades tradicionais extrativistas desenvolve uma das atividades mais antigas da humanidade — o extrativismo — que envolve a coleta de recursos naturais de origem animal, vegetal ou mineral, sendo fundamental para a subsistência e economia dessas comunidades. São compostas por produtores familiares que integram suas práticas de extração ao ecossistema em que estão inseridos, moldando seus modos de vida e produção conforme as especificidades ambientais locais. O conhecimento desses grupos sobre o ambiente resulta de séculos de convivência e observação da natureza, o que gera ferramentas e tecnologias sustentáveis, de baixo impacto, adaptadas às realidades locais (Diegues, 2000).

As atividades ligadas ao extrativismo abrangem diversas formas, desde a coleta de produtos vegetais, como açaí e castanha, até produtos animais e minerais (Almeida, 2012). A organização desses grupos, inicialmente concentrada na Amazônia com o extrativismo da

borracha, expandiu-se para abranger diferentes tipos de produtos e regiões do Brasil. Nesse contexto, o Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS) surge como importante ator na defesa dos direitos desses povos e na conservação da biodiversidade, com a finalidade de

> Representar e organizar as populações extrativistas da Amazônia Legal, articulando, propondo e reivindicando políticas que garantam a sustentabilidade socioeconômica, ambiental e cultural para as gerações presentes e futuras. Lutar pelos direitos das populações extrativistas da Amazônia, através do apoio à criação e à consolidação das unidades de uso coletivo, com o objetivo de garantir a conservação da floresta e a cidadania dos extrativistas (Brasil, 2024).

Por este prisma, as famílias que compõem essas comunidades são conhecidas como "povos da floresta" e não apenas garantem sua subsistência por meio da extração de recursos naturais, mas também buscam preservar suas tradições culturais, sociais e materiais. Destarte, sua interação com a biodiversidade local demonstra uma interdependência entre o uso sustentável dos recursos e a conservação do meio ambiente, uma prática essencial para a manutenção dos ecossistemas e da biodiversidade (Machado e Castro, 2016).

Ainda na seara do extrativismo, identificamos o segmento dos Extrativistas Costeiros e Marinhos, grupo que se articula com os maretórios – ou seja, as áreas costeiras e os ecossistemas marinhos – de forma a explorar os recursos naturais dessas regiões. É importante esclarecer que, embora as Caiçaras também habitem o litoral e se dediquem à pesca artesanal, eles constituem uma categoria etnográfica específica, com uma identidade construída historicamente a partir da miscigenação entre indígenas, portugueses e africanos, conforme discutido por Diegues (1988). Os Caiçaras apresentam práticas culturais e modos de vida próprios que os diferenciam dos demais grupos que compõem os Extrativistas Costeiros e Marinhos.

O conceito de "maretórios" emerge como um elemento central nas lutas socioambientais das comunidades extrativistas costeiras e marinhas do litoral paraense. Esse termo, que combina "maré" e "território", reflete a relação simbólica entre as dinâmicas das marés e as práticas tradicionais de uso e apropriação dos recursos naturais dessas comunidades. Ao longo de gerações, essas populações desenvolveram conhecimentos e tecnologias adaptadas às flutuações do ambiente marítimo, assegurando tanto sua subsistência quanto a preservação dos ecossistemas costeiros e marinhos (Lima et al., 2024).

Assim, o segmento dos Extrativistas Costeiros e Marinhos abrange, de maneira mais ampla, diversas populações que interagem com os recursos naturais do litoral – incluindo, mas

não se restringindo, aos Caiçaras – e que podem desenvolver diferentes formas de organização social e práticas produtivas. Essa diferenciação permite uma análise mais precisa dos saberes e das estratégias de uso sustentável do território, essenciais para a formulação de políticas públicas e para a integração desses conhecimentos na prática pedagógica, em diálogo com as especificidades dos grupos estudados.

Os extrativistas costeiros e marinhos, assim como outros grupos tradicionais, praticam a pesca artesanal, a coleta de moluscos e crustáceos, a extração de óleos vegetais e a agricultura de subsistência. Essas atividades estão integradas aos ecossistemas litorâneos e são realizadas de forma sustentável, preservando os recursos naturais e mantendo a biodiversidade da região (Nascimento, 2021). Por consequência, as mobilizações desses povos em prol da criação de Reservas Extrativistas (Resex) costeiras e marinhas são vistas como uma estratégia institucional de resistência frente à exploração desenfreada de recursos naturais, como a pesca industrial e a expansão de grandes empreendimentos de infraestrutura, que ameaçavam tanto os recursos quanto os modos de vida tradicionais (Pimentel, 2019).

Essas comunidades integram os segmentos de Povos e Comunidades Tradicionais, conforme definido pelo Decreto nº 6040 de 2007, cujo arcabouço legal visa garantir o direito ao território e a proteção de suas práticas culturais e socioambientais. Sendo assim, o reconhecimento oficial das Resex e a promoção de políticas públicas que respeitam suas formas de vida são essenciais para a preservação dessas práticas e da própria identidade cultural dessas populações (Brasil, 2007). Contudo, as pressões externas, como o avanço do agronegócio e da mineração, continuam a representar uma grande ameaça à existência das comunidades (Svampa, 2019). De modo geral, os extrativistas costeiros e marinhos, como parte integrante do grupo de Povos e Comunidades Tradicionais, desempenham um papel fundamental na conservação da biodiversidade costeira, sendo que sua luta pelo reconhecimento e preservação dos “maretórios” é um reflexo de uma resistência contínua que busca garantir a manutenção de seus modos de vida e a proteção dos recursos naturais para as gerações futuras (Diegues, 2001; Sousa, 2022).

Por outro lado, ao direcionarmos nossa atenção à região sul do Brasil, constatamos a presença de um grupo tradicional do estado do Paraná — os Faxinalenses — localizado na mata de araucárias, formando uma antiga comunidade agrícola que se originou com os jesuítas no século XVI, foi gradualmente adotada pelos povos indígenas e pelo povo caboclo, e depois assimilada pelos imigrantes europeus no século XVIII. A história das interações entre diferentes culturas deu aos Faxinalenses um caráter sociocultural e uma estrutura

econômica que combina agricultura, pastorícia e mineração num sistema integrado de uso da terra (Sahr, 2008). A singularidade dessas comunidades reside no uso compartilhado dos limites criados, onde a terra é dividida em áreas de pastagem e áreas cultivadas para a subsistência da família agrícola (Nerone, 2000).

Reconhecida como sociedade tradicional pelo Decreto Presidencial nº 6.040 desde 2007, a comunidade se apega ao meio ambiente e participa da proteção da biodiversidade local, como a araucária e a erva-mate, espécies emblemáticas da região. Ao mesmo tempo em que enfrenta pressões externas, como a expansão do agronegócio e a reforma agrária, a comunidade de Faxinal busca soluções sustentáveis, como a mudança para a agricultura ecológica e a criação de unidades de conservação para proteger a região e garantir o bem-estar da sua população (Marques, 2004; Ferreira, 2008). A dualidade entre modernidade e tradição caracteriza os caminhos dessas sociedades. Embora mantenham atividades agrícolas e pastorís, são obrigados a adaptar-se às exigências do mercado capitalista, como a produção de tabaco e a utilização de produtos químicos agrícolas.

No entanto, essa integração à economia de mercado levou a desafios ambientais, como o uso excessivo de recursos naturais e a perda da regeneração ecológica, que ameaçam a sustentabilidade do sistema local (Chang, 1988). Em resposta a essas pressões, algumas organizações comunitárias formaram esforços cooperativos para promover práticas agrícolas biológicas e aumentar o turismo social, mostrando a capacidade de adaptação às necessidades atuais (Schuster et al., 2007). A identidade da comunidade Faxinalense é construída sobre uma lógica social que é um processo colaborativo e uma decisão compartilhada. Para tanto, a manutenção dos costumes tradicionais, como os feriados religiosos e a homenagem aos santos, é um aspecto importante da vida dessas comunidades. No entanto, a introdução de novas religiões e o impacto da modernidade alteraram algumas dessas expressões culturais, criando assim um conflito entre tradição e modernidade (Löwen Sahr e Iegelski, 2003).

No Sudeste, o segmento dos Geraizeiros destaca-se como grupo tradicional que habita a região do Cerrado, especialmente no norte de Minas Gerais, em áreas designadas como “gerais” – que englobam montanhas, veredas e zonas de transição com a Caatinga. Nesse sentido, a relação histórica desses povos com o território manifesta-se por meio de práticas agrícolas, da criação de pequenos animais e da extração de frutas típicas da região. Entre essas frutas destacam-se, por exemplo, o pêssego do Cerrado e o burrito, frutos que possuem não apenas valor nutricional, mas também significados culturais específicos para os Geraizeiros, contribuindo para a sua identidade e modos de vida (Geraizeiros..., 2024).

Tais tradições culturais são sustentáveis e baseadas na boa gestão do ambiente natural, garantindo a proteção do meio ambiente e assegurando a sobrevivência da família (Inácio e Santos, 2020). Nesse sentido, a utilização da área dos Geraizeiros mostra ideias que vão além da economia de simplicidade/exploração. A vida nessas áreas é baseada na relação harmoniosa com o Cerrado, onde a fruticultura, a produção de alimentos e a criação de animais estão integradas ao ecossistema. Para eles, o Cerrado não é apenas natural; é um local de importância social, cultural e espiritual que fortalece a sua identidade e cultura. Desse modo, a luta pela criação da Reserva Serra do Alemão é um exemplo de como essas pessoas querem estabelecer suas práticas sociais e modos de vida (Ministério do Meio Ambiente, 2020).

No entanto, essas áreas enfrentam desafios constantes, especialmente relacionados ao crescimento do agronegócio e à introdução de monoculturas, como o eucalipto, que têm devastado o Cerrado para atender às demandas industriais. O avanço dessas práticas resultou no confisco de terras e na perda de biodiversidade, ameaçando não apenas o meio ambiente natural, mas também a subsistência dos Geraizeiros (Nogueira, 2009).

Além disso, a expansão do agronegócio na região intensificou tensões socioambientais, visto que os Geraizeiros dependem das reservas naturais do Cerrado para a realização de suas atividades tradicionais. Ao mesmo tempo, as grandes plantações de monocultura consomem recursos hídricos e degradam o solo, comprometendo a sustentabilidade desses modos de vida (FIOCRUZ, online, 2018).

Dentre as alternativas para mitigar esses desafios, destaca-se a articulação contínua entre a sociedade civil, organizações não governamentais e órgãos governamentais — como o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social — que apoiam iniciativas para a criação de Reservas Extrativistas (Resex). Tais espaços funcionam como áreas protegidas que conciliam o uso sustentável dos recursos naturais, a proteção ambiental e a geração de renda por meio da agricultura familiar, contribuindo assim para a preservação da cultura local (BRASIL, 2020). Sob essa perspectiva, as práticas e o modo de vida dos Geraizeiros demonstram a possibilidade de se viver em harmonia com o meio ambiente, utilizando os recursos de forma eficiente e protegendo as espécies do bioma (Porto-Gonçalves, 2006).

Ademais, as relações sociais entre os Geraizeiros são marcadas por uma cultura de amizade e cooperação que fortalece a coesão social e a capacidade de resistência às pressões externas. Nessas comunidades, o trabalho coletivo, a cooperação familiar e a partilha de

recursos são fundamentais, sendo que as atividades rurais são vistas sobretudo como práticas de subsistência e preservação dos modos de vida tradicionais, em contraste com uma lógica exclusivamente comercial. Esse modelo contrapõe-se à ideologia capitalista-liberal, que tende a dividir a terra, gerando desigualdade e exclusão (Heidrich, 2008).

No Sul do Brasil, as comunidades tradicionais das ilhas do Rio Paraná, especialmente aquelas situadas nas proximidades do município de Porto Rico (PR), vêm enfrentando profundas transformações em seus modos de vida em razão da implementação de projetos hidrelétricos e políticas ambientais restritivas (Zimolog e Corona, 2015). A construção de barragens, como as de Itaipu e Porto Primavera, além de alterar drasticamente o fluxo hídrico e o equilíbrio ecológico regional, modificou a dinâmica socioeconômica dos moradores ilhéus, que tradicionalmente viviam da agricultura familiar e da pesca artesanal. Esses modos de subsistência foram comprometidos com o surgimento de áreas de proteção ambiental, como o Parque Nacional da Ilha Grande e a APA das Ilhas e Várzeas do Rio Paraná (IBAMA, online, 2004).

Assim, a coesão social dessas comunidades, marcada pelo apoio mútuo — conceito amplamente explorado por Kropotkin (1970) em suas reflexões sobre solidariedade comunitária — foi fragilizada pela imposição de novas formas de controle estatal sobre os recursos naturais, como argumenta Violante (2007). Ainda que as políticas ambientais tenham contribuído para a preservação da biodiversidade (Campos, 1999), elas também provocaram a exclusão social e econômica dos moradores, muitos dos quais dependiam diretamente das ilhas para garantir seu sustento (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, online, 2023). Dessa forma, os ilhéus são frequentemente forçados a abandonar suas práticas tradicionais, migrando para áreas urbanas em busca de empregos no setor formal ou no trabalho informal, geralmente mal remunerados.

O cotidiano dos ilhéus do Rio Paraná, sobretudo nas comunidades situadas ao longo da planície de inundação do Alto Paraná, era marcado por uma íntima relação com o ambiente natural e por uma economia baseada na autossuficiência. A pesca artesanal, a agricultura de subsistência e a criação de pequenos animais formavam o tripé das principais atividades econômicas, garantindo não apenas a alimentação familiar, mas também a troca de excedentes em mercados locais (Souza, 2020).

Esse modelo de vida, que existia em relativa harmonia com os ciclos naturais do rio e suas cheias sazonais, foi gradativamente alterado com a implantação dos grandes projetos de infraestrutura, destacando-se as hidrelétricas de Itaipu, Porto Primavera e Rosana. As

barragens, ao modificarem o fluxo natural das águas e a fertilização das ilhas, comprometem severamente a capacidade produtiva das terras, acarretando declínio nas colheitas e escassez de peixes.

Além disso, a criação de áreas de proteção ambiental, como o Parque Nacional da Ilha Grande, restringiu o acesso dos moradores às áreas tradicionalmente utilizadas para pesca e agricultura (IBAMA, 2004). Como consequência, a população local enfrenta uma crise socioeconômica e a necessidade de migrar para áreas urbanas, em busca de trabalho formal ou informal.

Apesar dessas adversidades, os ilhéus mantêm fortes laços de cooperação comunitária. A prática do mutirão — organização coletiva para realizar colheitas, plantios e construções — era uma característica central da vida nas ilhas. A ajuda mútua, conceito explorado por autores como Kropotkin (1970), é o principal pilar da vida social nessas comunidades, onde trocas de bens e serviços ocorrem frequentemente sem a mediação do dinheiro. Dessa forma, os ilhéus desenvolveram um profundo sentimento de pertencimento e identidade coletiva, enraizado na terra e na cultura local, conforme descrito por Tuan (1980) em suas reflexões sobre topofilia e apego ao lugar.

Entretanto, o avanço da modernização e a consequente transformação dos ecossistemas afetam não apenas a economia dessas comunidades, mas também sua cultura e estrutura social. Muitos jovens, ao migrarem para áreas urbanas, perderam o vínculo com as tradições familiares, optando por modos de vida mais modernos e distantes da realidade insular. Isso gerou um conflito geracional, no qual os mais velhos, profundamente ligados ao território e às suas tradições, veem com tristeza a perda dos valores comunitários e do amor pela terra (Souza, 2007). Atualmente, as famílias que ainda permanecem nas ilhas enfrentam múltiplos desafios, desde a fiscalização ambiental rígida até a ausência de infraestrutura adequada, como saneamento básico e acesso a serviços públicos. Segundo o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social (2023), muitas dessas comunidades vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica, dependendo cada vez mais de programas sociais do governo para garantir sua subsistência.

No Centro-Oeste, os Morroquianos constituem um grupo tradicional residente na Morraria, região do Cerrado em Mato Grosso. Tradicionalmente, sua subsistência baseou-se em práticas agrícolas e extrativistas, com manejo sustentável dos recursos naturais — aspectos que, segundo Silva (2011), se realizavam de forma coletiva em muitos contextos. Em determinadas localidades, observou-se o cultivo de algodão tingido naturalmente para a

produção de artesanatos, prática essa que pode ser compreendida, conforme Aguiar (2009), como parte dos “quintais agroflorestais” dos cerrados, espaços onde se constrói biodiversidade por meio da conjugação de saberes tradicionais e manejo sustentável.

Entretanto, estudos de campo realizados na Morraria nos anos de 2002/2003 indicaram que, em diversos contextos, tais práticas já estavam praticamente desaparecidas. Essa heterogeneidade evidencia a diversidade dos modos de subsistência entre os Morroquianos, ressaltando a necessidade de uma análise diferenciada das práticas socioeconômicas desse grupo. Dessa forma, evita-se a generalização que os apresenta como produtores coletivos de algodão de maneira uniforme, permitindo uma compreensão mais precisa de suas especificidades históricas e culturais. Para tanto, o modo de vida dos Morroquianos é profundamente enraizado na terra que habitam, e seu conhecimento ancestral sobre o território é transmitido entre gerações, fortalecendo suas tradições sociais e culturais (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, 2024).

Por esse motivo, os Morroquianos contribuem de forma direta para a preservação ambiental, já que sua relação com a natureza é harmoniosa e focada no manejo sustentável dos ecossistemas e recursos naturais, o que, consequentemente, garante a conservação da biodiversidade, especialmente em uma área tão sensível quanto o Cerrado, considerado um dos biomas mais biodiversos do planeta. A continuidade dessa convivência harmoniosa é fundamental para que práticas tradicionais sejam mantidas e para que a integridade do bioma seja preservada (Brasil, 2023).

Entretanto, os Morroquianos, assim como outros povos tradicionais no Brasil, enfrentam desafios históricos, como a falta de políticas públicas que protejam seus territórios diante do avanço de setores como o agronegócio, conforme aponta a pesquisadora Regina Aparecida da Silva (2011). O reconhecimento formal dos seus direitos, embora garantido pelo Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, ainda necessita de maior implementação prática para assegurar a proteção integral de suas terras e modos de vida (Brasil, 2023).

Ainda na Região Centro-Oeste do Brasil, mais precisamente nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, encontra-se o segmento dos Pantaneiros que, como o nome sugere, são aqueles que habitam o bioma do Pantanal. Nesse sentido, a interação dos Pantaneiros com o ambiente em que vivem é moldada por um ciclo natural de inundações e secas, que influencia não apenas suas práticas produtivas, como também seus modos de vida e estruturas sociais (Nogueira, 2009). Dito isso, no Pantanal, um dos maiores ecossistemas

alagáveis do mundo, a pecuária e a pesca artesanal sempre foram fundamentais para a subsistência das comunidades locais, sendo que esses modos de produção são adaptados às condições ambientais, como as cheias periódicas, que garantem a fertilização dos campos e o fluxo de nutrientes pelos corpos d'água (Moreira & Schwartz, 2007).

Contudo, nas últimas décadas, o avanço de atividades econômicas externas, como o turismo predatório, empreendimentos como hidrelétricas, a agropecuária e outras ações vinculadas à monocultura em larga escala trouxe desafios para a sustentabilidade ambiental e a manutenção das tradições culturais dos Pantaneiros (Calheiros, Castrillon, Bampi, 2018). Diante disso, o ecoturismo, por exemplo, tornou-se uma fonte importante de renda, mas também alterou as dinâmicas sociais e econômicas dessas populações, demandando adaptações por parte dos moradores. Ao mesmo tempo, a conservação ambiental, fundamental para o turismo de natureza, coloca restrições à exploração dos recursos naturais, o que muitas vezes entra em conflito com as práticas tradicionais (Brasil, Ministério do Meio Ambiente, 2023).

Outrossim, a peculiaridade do estilo de vida pantaneiro reside na sua capacidade de adaptação. As comunidades desenvolveram um conhecimento profundo sobre os ciclos das águas e os recursos naturais da região, o que lhes permite sobreviver em um ambiente que pode ser hostil e imprevisível (Nogueira, 2009). Conforme afirmam Moreira e Schwartz (2007), o Pantanal funciona como um sistema interdependente, no qual o ser humano se integra ao ciclo natural, adaptando suas práticas de sobrevivência conforme as transformações do ambiente. E, mesmo que essas comunidades tenham encontrado formas de coexistir com a natureza, o avanço do agronegócio e das atividades econômicas não planejadas, como o turismo descontrolado e a implantação de hidrelétricas em seu território, pode resultar em impactos ambientais adversos, como o desmatamento e a poluição das águas, ameaçando a biodiversidade e a integridade das tradições locais (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, 2023).

Seguindo nessa direção, ao nos debruçarmos sobre o conceito de povos das águas, nos deparamos com uma gama de representações. Entre elas, os pescadores artesanais, que constituem uma parte vital das comunidades tradicionais do Brasil, sendo responsáveis por práticas que respeitam e se integram aos ciclos naturais de marés, enchentes e secas (Educapes, 2017). Em oposição à pesca industrial, que visa maximizar a exploração dos recursos marinhos, os pescadores artesanais adotam técnicas sustentáveis que têm sido passadas de geração em geração, garantindo a continuidade dos recursos naturais e o

equilíbrio ecológico dos biomas em que atuam, estando presentes em todos os estados e biomas brasileiros, incluindo áreas costeiras e ribeirinhas, como estuários, rios, lagos e mares (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, 2024).

Nesse sentido, o Programa Povos da Pesca Artesanal, lançado recentemente pelo Governo Federal, reconhece a importância estratégica dessas comunidades para a segurança alimentar e o desenvolvimento sustentável, tendo como objetivo promover políticas públicas que assegurem o acesso às terras e águas tradicionais, além de apoiar a inclusão socioeconômica e o fortalecimento da cultura pesqueira artesanal. As políticas incluem medidas para garantir a justiça social, a promoção da diversidade e o combate ao racismo, contemplando a pluralidade dos modos de vida, como marisqueiras, ribeirinhos, caiçaras e quilombolas (Ministério da Pesca e Aquicultura, 2024).

Já os Pomeranos constituem um grupo étnico tradicional de origem europeia que se estabeleceu no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, principalmente nas regiões do Espírito Santo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, como argumentam Foerste e Foerste (2017). Este grupo, que não possui uma unidade territorial na Europa desde o fim da Segunda Guerra Mundial, manteve no Brasil uma identidade cultural robusta, centrada na agricultura familiar e na preservação de suas tradições linguísticas e religiosas. A língua pomerana, falada por muitos até hoje, juntamente com o dialeto alemão Hunsrück, é um dos elementos essenciais que unem a comunidade, além de práticas comunitárias como festas, cerimônias religiosas e a conhecida Festa da Colheita (Schmidt, 2015; Hitz, 2017).

De modo geral, a agricultura familiar desempenha um papel central no sustento das comunidades pomeranas, pois os Pomeranos cultivam uma variedade de produtos em pequenas propriedades, como milho, feijão e batata-doce, além de praticarem a criação de suínos e aves, atividades herdadas de suas tradições camponesas europeias (Schmidt, 2015). Essas práticas seguem uma lógica de subsistência, que visa não apenas a segurança alimentar, mas também a preservação dos laços familiares e da cultura comunitária. A produção agroecológica, muitas vezes voltada para o mercado local e programas de merenda escolar, é vista como uma forma de resistir às pressões do agronegócio, que vem modificando o cenário rural brasileiro (Exime et al., 2022).

Nesse cenário, os Pomeranos enfrentam ainda a necessidade de manter a transmissão intergeracional de sua língua e cultura, considerando que a influência das gerações mais jovens, que muitas vezes se afastam das tradições em busca de uma vida urbana ou mais moderna, representa um risco para a continuidade cultural da comunidade. Por isso,

iniciativas como encontros culturais e o fortalecimento da língua pomerana em espaços educativos têm sido promovidos para garantir que essas tradições não se percam com o tempo (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, online, 2023). Destarte, as políticas públicas voltadas para os Pomeranos, como o Decreto nº 6.040/2007, que reconhece os direitos territoriais e culturais dos povos e comunidades tradicionais no Brasil, têm sido fundamentais para garantir a permanência dessas comunidades em seus territórios e a manutenção de suas práticas culturais. No entanto, a modernização da agricultura, com a introdução de técnicas mecanizadas, tem representado um desafio para essas comunidades, que muitas vezes precisam conciliar o uso de novas tecnologias com a preservação de suas tradições (Brasil, 2007).

Por sua vez, os povos ciganos, historicamente conhecidos por seu nomadismo e diversidade cultural, têm enfrentado desafios constantes para preservar suas tradições em diversos contextos sociopolíticos. Inclusive no Brasil, desde sua chegada ao país, que remonta ao século XVI, esses grupos foram marginalizados pelas autoridades e pela sociedade, sendo rotineiramente retratados de forma estereotipada e associados à criminalidade e à marginalidade (Teixeira, 2008). Na atualidade, os ciganos no Brasil constituem uma comunidade tradicional reconhecida pela legislação, com direitos garantidos pela Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6.040/2007).

No entanto, as barreiras para o pleno exercício de sua cidadania e a preservação de seus modos de vida são persistentes. Além do estigma social que frequentemente cerca os ciganos, questões como o acesso precário a serviços básicos, como educação e saúde, e a dificuldade em manter suas práticas culturais, como a língua e os costumes familiares, tornam sua realidade complexa (Ministério dos Direitos Humanos, 2023).

À luz disso, a comunidade cigana no Brasil é composta principalmente por dois grandes grupos: os Calon e os Rom, cada um com suas particularidades culturais e linguísticas. Apesar dessa diversidade interna, o processo de marginalização a que foram submetidos ao longo da história criou uma identidade coletiva de resistência. As celebrações tradicionais, como as festas de casamento e rituais de passagem, continuam a desempenhar um papel crucial na preservação de sua identidade cultural, muitas vezes em oposição à influência de uma sociedade predominantemente sedentária (Moonen, 2010).

Entretanto, apesar dos esforços governamentais recentes, como o reconhecimento das comunidades ciganas no Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, ainda são necessárias políticas públicas mais abrangentes para

garantir o respeito aos direitos desses grupos. Tais políticas devem considerar a necessidade de adaptação ao modo de vida cigano, promovendo o acesso a serviços sem forçá-los à sedentarização involuntária ou à perda de suas práticas culturais ancestrais (Ministério dos Direitos Humanos, 2023).

Por seguinte, temos as comunidades de terreiro que, no Brasil, desempenham um papel essencial na preservação e promoção das tradições culturais e religiosas dos povos de matriz africana, servindo como espaços sagrados de culto, educação e resistência, sendo muitas vezes também chamadas de "roças". Contudo, não são meramente locais de prática religiosa, mas representam verdadeiros centros de articulação social, cultural e política, onde as comunidades mantêm vivas suas conexões com a ancestralidade e com o sagrado (Sodré, 1988). A transmissão de saberes e práticas entre as gerações nos terreiros se dá principalmente por meio da oralidade, valorizando o conhecimento tradicional como uma ferramenta fundamental para a continuidade de suas tradições (Muniz Sodré, 2014).

Em termos de territorialidade, os terreiros são locais de resistência histórica, frequentemente localizados em áreas marginalizadas, como os quilombos, onde as tradições africanas puderam ser preservadas longe das imposições coloniais e das pressões urbanas. No entanto, a ausência de reconhecimento jurídico e formal desses territórios dificulta o acesso a direitos e à proteção contra o racismo religioso, um problema persistente no Brasil. A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6.040/2007) inclui os terreiros entre os territórios tradicionais, mas há ainda um longo caminho para a plena implementação dessas diretrizes, especialmente em termos de garantir os direitos territoriais dessas comunidades (Ministério da Justiça e Cidadania, 2016).

Além de serem centros religiosos, os terreiros também atuam como espaços de resistência social e de promoção da saúde mental e física, uma vez que integram os cuidados com o corpo e o espírito, proporcionando suporte comunitário e espiritual aos membros. Eles funcionam como instrumentos de enfrentamento ao racismo e às diversas formas de exclusão social, oferecendo um espaço seguro onde os valores da ancestralidade africana são celebrados e mantidos vivos, em contrapartida à hegemonia cultural ocidental (Muniz Sodré, 2014). Desse modo, as práticas religiosas e culturais nos terreiros refletem uma cosmovisão única, em que a relação com o sagrado permeia todas as dimensões da vida cotidiana, desafiando as noções ocidentais de separação entre o religioso e o secular. Dito isso, a preservação desses espaços é vital não apenas para a manutenção da identidade dos povos de

matriz africana, mas também para a resistência às políticas de exclusão e às tentativas de descaracterização das tradições negras no Brasil (Oliveira, 2011).

Nessa toada, os povos indígenas no Brasil, historicamente submetidos a processos de colonização, expropriação de terras e tentativas de assimilação, enfrentam desafios contínuos na busca pelo reconhecimento de seus direitos. Por este viés, a Constituição de 1988 trouxe um avanço significativo ao reconhecer os direitos territoriais e culturais desses povos, baseando-se nos princípios estabelecidos pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que estabelece o direito à autodeterminação e à consulta prévia em todas as decisões que possam afetá-los diretamente (Verdum, 2009).

Atualmente, a população indígena no Brasil é de 1.693.535 pessoas, distribuídas em cerca de 305 etnias, que falam mais de 270 línguas diferentes (IBGE, 2022). Desse modo, esses grupos estão presentes em diversas regiões do país, com maior concentração na Amazônia. Contudo, a presença de indígenas em áreas urbanas tem crescido, reflexo das transformações socioeconômicas e dos deslocamentos forçados provocados por conflitos de terras e interesses econômicos (Mundo Educação, 2023).

Por este prisma, um dos principais desafios enfrentados pelas comunidades indígenas é a ameaça constante sobre suas terras, que são alvo de disputas por interesses do agronegócio e da exploração de recursos naturais, como mineração e madeira. Embora a legislação garanta o direito à posse de suas terras, a pressão econômica e política muitas vezes impede a plena implementação desses direitos. Além disso, há uma lacuna significativa na consulta prévia e informada, prevista pela Convenção 169 da OIT, o que compromete a autonomia dos povos indígenas e os coloca em posição vulnerável frente às decisões que afetam suas terras e modos de vida (Brasil, Ministério dos Direitos Humanos, 2023). A resistência indígena e o fortalecimento de movimentos sociais têm desempenhado um papel essencial na defesa dos territórios e na luta por uma maior visibilidade política. No entanto, ainda há muito a ser feito para que o Estado brasileiro e a sociedade em geral reconheçam plenamente o valor dessas comunidades, não apenas como parte da história do país, mas como atores fundamentais para a preservação da biodiversidade e das tradições culturais (Mundo Educação, 2023).

Já o segmento das quebradeiras de coco babaçu é caracterizado por um grupo tradicional que desempenha um papel essencial na conservação ambiental e na manutenção de práticas extrativistas sustentáveis no Brasil, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do país, que são historicamente marginalizadas e submetidas a condições adversas de trabalho, mantendo uma relação ancestral com os babaçuais, coletando e processando o coco babaçu

para a produção de óleo, farinha e outros derivados que sustentam suas comunidades (MIQCB, 2005).

Nesse sentido, uma das principais reivindicações dessas comunidades é o livre acesso aos babaçuais, que frequentemente se encontram em terras particulares ou áreas de conflito agrário. Em concordância, a apropriação de terras para monoculturas e pecuária vem limitando cada vez mais o espaço de coleta, impondo barreiras às quebradeiras, que já precisam percorrer longas distâncias para acessar os recursos naturais. A Lei do Babaçu Livre, aprovada em algumas regiões, é uma conquista significativa para essas mulheres, garantindo-lhes o direito de acessar e coletar os cocos em áreas privadas, sem enfrentar represálias de proprietários rurais (Ministério do Desenvolvimento Social, 2023).

Além disso, as quebradeiras têm enfrentado a pressão de empresas que compram o coco inteiro e limitam a coleta tradicional, o que reduz drasticamente o acesso ao recurso e compromete a sustentabilidade das famílias que dependem do extrativismo. Essas práticas industriais, muitas vezes acompanhadas de um falso discurso de sustentabilidade, contrastam com o modelo de manejo tradicional e sustentável praticado pelas quebradeiras, que visa à preservação das palmeiras de babaçu e à regeneração do ecossistema (MIQCB, 2005). Outro ponto crucial é a falta de políticas públicas eficazes que reconheçam o papel das quebradeiras como guardiãs do meio ambiente.

A criação de Reservas Extrativistas (Resex) tem sido uma importante ferramenta para proteger essas áreas e garantir a permanência das quebradeiras em seus territórios. No entanto, a implementação dessas reservas ainda enfrenta desafios, como a demora na demarcação de terras e a falta de apoio técnico e financeiro para essas comunidades (Ministério do Desenvolvimento Social, online, 2023).

Ainda nesse sentido, os raizeiros se destacam como guardiões de um vasto conhecimento tradicional sobre plantas medicinais, perpetuado através de gerações por meio da oralidade. Com forte presença em regiões como o Cerrado brasileiro, esses povos desempenham um papel fundamental na preservação da biodiversidade e na promoção da medicina natural, utilizando ervas e raízes para o tratamento de diversas doenças. Esse saber, profundamente enraizado na interação com o meio ambiente, é essencial não apenas para a saúde das comunidades locais, mas também para a conservação dos ecossistemas em que vivem (Teixeira Alencar, 2016).

Isto posto, a prática dos raizeiros tem sido historicamente marginalizada pelas instituições de saúde convencionais, o que resultou na desvalorização e, em muitos casos, na

perda gradual desses conhecimentos. Desse modo, a Lei nº 13.123/2015, que trata do acesso ao patrimônio genético e aos conhecimentos tradicionais associados, foi um marco importante ao reconhecer legalmente esses saberes como patrimônio cultural brasileiro.

No entanto, a implementação dessa lei e o desenvolvimento de políticas públicas específicas para a proteção e valorização dos raizeiros ainda enfrentam desafios significativos, especialmente no que diz respeito à promoção da transmissão intergeracional desses conhecimentos e à proteção dos territórios onde essas práticas ocorrem (Ministério do Desenvolvimento Social, online, 2023). À luz disso, esses especialistas em plantas medicinais têm um papel crucial na promoção da saúde comunitária, oferecendo tratamentos alternativos que, muitas vezes, complementam ou substituem os medicamentos alopáticos. A articulação entre o conhecimento tradicional dos raizeiros e os sistemas de saúde pública é um campo que demanda maior atenção, especialmente no contexto de políticas de saúde que buscam integrar práticas tradicionais ao atendimento primário (Saraiva, 2009).

Ainda relacionado aos povos das águas, os ribeirinhos são comunidades tradicionais que se estabelecem nas margens dos grandes rios, especialmente no território da Amazônia, Pantanal e Rio São Francisco, desenvolvendo práticas sustentáveis de subsistência que englobam a pesca, a agricultura de várzea e o extrativismo vegetal, considerando que

> [...] vivem em agrupamentos comunitários com várias famílias, localizados, como o próprio termo sugere, ao longo dos rios e seus tributários (lagos). A localização espacial nas áreas de várzea, nos barrancos, os saberes sócio-históricos que determinam o modo de produção singular, o modo de vida no interior das comunidades ribeirinhas, concorrem para a determinação da identidade sociocultural desses atores (Chaves, 2001, p. 78).

Partindo daí, infere-se que os ribeirinhos vivem uma íntima relação com o ecossistema aquático, utilizando o conhecimento ancestral para manejar os recursos naturais de forma equilibrada, garantindo a renovação dos ambientes hídricos e a preservação da biodiversidade local (EcoBrasil, 2023).

A vida dos ribeirinhos é marcada pela sazonalidade das cheias dos rios, fenômeno que molda suas práticas agrícolas e de pesca. Durante a estação das águas altas, as comunidades se adaptam à inundação temporária das áreas de cultivo, e, no período de vazante, utilizam as terras férteis para plantar culturas alimentares. Essas práticas tradicionais são fundamentais para a segurança alimentar dessas populações e para a conservação dos ambientes de várzea, considerados de alta importância ecológica (Ministério do Desenvolvimento Social, 2023).

No entanto, os ribeirinhos enfrentam uma série de desafios, incluindo a falta de reconhecimento legal de suas terras e a pressão de atividades econômicas predatórias, como a expansão do agronegócio e a construção de hidrelétricas, que afetam drasticamente os rios e os recursos dos quais dependem. Apesar de serem reconhecidos como povos e comunidades tradicionais pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável, muitos ribeirinhos ainda não têm acesso a direitos territoriais garantidos, o que compromete a continuidade de suas práticas e o bem-estar das comunidades (EcoBrasil, 2023). Nesse contexto, encontram-se outras comunidades, como a dos vazanteiros, que são comunidades ribeirinhas que habitam as margens dos rios, especialmente em áreas de várzea, nas regiões do Cerrado. Sendo assim, os vazanteiros caracterizam-se por serem

> [...] homens e mulheres que ocupam as margens dos rios e cultivam a terra para sua própria subsistência. A ocupação dos territórios se dá de forma justa e solidária. Eles resistem ao avanço do agronegócio e lutam pela garantia do direito à terra, à água e ao manejo agroecológico do Cerrado. O saber-fazer desses povos é aliado à preservação do espaço, pois eles são parte do lugar e vivem do ofício de manejar a natureza, tirando dela o alimento, o remédio, o sustento e a inspiração para a contínua preservação (Campanha Cerrado, 2017).

Partindo daí, infere-se que esses atores vivem em profunda interação com os ciclos das águas, utilizando o conhecimento tradicional para adaptar suas práticas agrícolas e pesqueiras às variações sazonais das cheias e vazantes dos rios. Durante a seca, aproveitam as áreas expostas para o cultivo de alimentos como milho, feijão e mandioca, enquanto, na época das chuvas, quando os rios inundam as várzeas, recorrem à pesca como principal fonte de subsistência (Rede Cerrado, online, 2023). Nesse cenário, a dinâmica de vida dos vazanteiros está intrinsecamente ligada à sustentabilidade ambiental, uma vez que suas práticas respeitam o ritmo natural do ambiente, garantindo a preservação dos recursos hídricos e da biodiversidade local. Essas comunidades são essenciais para a conservação dos ecossistemas de várzea, contribuindo para a manutenção dos rios, suas margens e as espécies que neles habitam. No entanto, a expansão do agronegócio e a construção de barragens para hidrelétricas têm imposto grandes desafios aos vazanteiros, ameaçando suas terras e modos de vida (Ministério do Desenvolvimento Social, 2023).

Apesar dos desafios, os vazanteiros vêm se organizando para lutar pelo reconhecimento de seus territórios e pela proteção de suas práticas tradicionais. Movimentos como o *Vazanteiros em Movimento* têm trabalhado ativamente para garantir que essas comunidades tenham seus direitos reconhecidos, como parte da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, buscando garantir o

acesso às áreas de várzea que são essenciais para sua sobrevivência e o bem-estar socioambiental (Vazanteiros em Movimento, 2023).

Por fim, ao abordarmos o segmento dos vazanteiros, evidenciamos que se trata de um grupo de povos tradicionais que habitam as regiões de veredas do bioma Cerrado — áreas marcadas pelo afloramento do lençol freático e pela presença da palmeira buriti (*Mauritia flexuosa*) — e que corresponde a parte dos estados de Minas Gerais, Goiás e Bahia. Considerando que

> [...] as veredas estão localizadas em meio a áreas de Cerrado e cumprem um papel importante em termos do equilíbrio hidrológico dos aquíferos. É uma unidade da paisagem reconhecida como um manancial perene e regulador da vazão de centenas de riachos que formam os principais rios que deságuam na margem esquerda do rio São Francisco (TPP, 2023, p. 9).

Desse modo, a interação dessas comunidades com o meio ambiente se dá por meio de práticas agroextrativistas sustentáveis, que envolvem a agricultura rotativa, a criação de gado e o manejo de recursos naturais, como o buriti. Frente a isso, compreende-se que essas práticas são realizadas de acordo com os ciclos naturais, respeitando as características hidrológicas das veredas, essenciais para a manutenção das bacias hidrográficas que alimentam rios importantes do Cerrado (Queiroz et al., 2022). Dessa maneira, a agricultura praticada pelos Veredeiros, de base familiar, adapta-se às variações sazonais do Cerrado. Durante o período de seca, as áreas de vereda são destinadas ao plantio de culturas como arroz e feijão, enquanto, na estação das chuvas, o gado é criado de forma extensiva nas chapadas. Ademais, o extrativismo continua sendo uma atividade central para essas comunidades, com a coleta de produtos como o coco babaçu e o buriti, os quais são utilizados tanto para o consumo próprio quanto para a produção de artesanatos e outros itens comercializados nas feiras locais.

Embora o termo “agricultura de subsistência” tenha sido tradicionalmente empregado para descrever essas práticas, as reflexões de José de Souza Martins (1996) apontam que esse conceito se mostra desatualizado no contexto contemporâneo. Martins argumenta que, a partir dos anos 1970, a produção agrícola familiar passou a incorporar dimensões que vão além da simples subsistência, integrando elementos de produção para o mercado local e, assim, exigindo uma abordagem mais complexa e contextualizada. Dessa forma, o conjunto de práticas produtivas dos Veredeiros revela uma economia familiar que reflete tanto as necessidades de sobrevivência quanto a busca por sustentabilidade e valorização dos saberes locais, contribuindo para a compreensão das dinâmicas socioeconômicas e culturais que

permeiam o território. Ademais, o extrativismo é uma atividade central para essas comunidades, com a coleta de produtos como o coco babaçu e o buriti, que são usados tanto para o consumo quanto para a produção de artesanatos e outros produtos comercializados nas feiras locais (Ministério do Desenvolvimento Social, 2023).

Entretanto, apesar da importância ecológica e cultural das veredas, os Veredeiros enfrentam desafios consideráveis para manter seus modos de vida, principalmente devido à expansão do agronegócio e à pressão sobre os recursos hídricos. A construção de barragens, a conversão de áreas de Cerrado em monoculturas e a degradação ambiental são ameaças constantes que afetam tanto o meio ambiente quanto a sobrevivência dessas comunidades. As políticas públicas voltadas para os Veredeiros, como as previstas pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, têm se mostrado insuficientes para garantir a proteção adequada de seus territórios e modos de vida (Queiroz et al., 2022).

2.3 Entre lutas e vitórias: um panorama dos marcos legais, desafios e possibilidades

A presente seção apresenta um panorama dos principais dispositivos legais que norteiam os direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil, tendo como ponto inicial a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolidou os primeiros marcos fundamentais para o reconhecimento desses grupos em território nacional nas últimas quatro décadas. A partir desse marco, surgiram regulamentações complementares ao longo dos anos, como o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, bem como a Lei nº 13.123/2015, que trata do acesso ao patrimônio genético e aos conhecimentos tradicionais. Tais dispositivos destacam-se por versarem sobre a proteção dos direitos territoriais, culturais e econômicos dessas populações, reconhecendo sua importância na preservação da biodiversidade e dos saberes ancestrais.

Para além disso, o presente bloco lança luz sobre os desafios enfrentados no processo de implementação plena desses dispositivos legais, destacando, por exemplo, a pressão exercida por setores calcados em ideais neoliberais, historicamente interligados aos interesses de uma classe dominante representada pelo latifúndio, pelo agronegócio e por empreendimentos como a construção de barragens e usinas hidrelétricas. Nesse cenário, é preciso discutir e compreender em que medida as comunidades e povos tradicionais são

contemplados no processo de elaboração e aplicação das leis, bem como a forma como se fazem presentes nesses espaços. Considera-se, ainda, que a Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB) e a Convenção nº 169 da OIT, entre outros documentos e acordos internacionais, reforçam a necessidade de proteção e participação dessas comunidades nos processos de tomada de decisão sobre pautas que envolvem seus territórios.

Por esse prisma, ao discorrer sobre as possibilidades, a presente seção apresentará um quadro com algumas iniciativas governamentais, propostas e políticas públicas que podem beneficiar Povos e Comunidades Tradicionais, considerando suas especificidades. Tomam-se como exemplo o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa de Áreas Protegidas da Amazônia (ARPA), o Plano de Ação para Prevenção e Controle do Desmatamento no Cerrado e no Pantanal, entre outras políticas que podem servir de parâmetro para a elaboração e aplicação de ações a médio e longo prazo, com o devido protagonismo dos povos e comunidades tradicionais.

Ao nos debruçarmos sobre o cenário legislativo nacional, constata-se que o Brasil possui um vasto arcabouço legal voltado à proteção e promoção dos direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, abrangendo tanto normas nacionais quanto compromissos internacionais ratificados pelo país, os quais buscam assegurar a efetividade de direitos territoriais, culturais, sociais e ambientais a esses grupos.

Isto posto, a Constituição Federal de 1988 é o ponto de partida fundamental para compreender o processo de garantia de direitos à comunidade civil. Para tanto, destaca-se o Art. 5º, onde estão assegurados os direitos à igualdade, à liberdade de pensamento e ao livre exercício religioso, que, de forma geral, são aspectos essenciais que fundamentam a pluralidade cultural do país. Já no Art. 231, onde são apresentados alguns direitos territoriais dos povos indígenas, evidencia-se um passo significativo para a autodeterminação desses grupos e para a proteção de seus territórios, sobretudo após o período da ditadura militar iniciado em 1964. Nesse sentido, no Capítulo VIII — que trata dos indígenas —, da Constituição Federal brasileira de 1988, o Art. 231 versa que:

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.
>
> § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

> § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.
> § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.
> § 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. § 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé (Brasil, 2016).

Entretanto, como apontam Kokke e Cureau (2020), a efetivação desses direitos enfrenta desafios históricos e estruturais, como os interesses econômicos de determinados setores ligados ao agronegócio e ao latifúndio, somados à lentidão nos processos de demarcação e reconhecimento de territórios, à precarização e ao sucateamento de órgãos fiscalizadores, entre outros obstáculos.

Por outro lado, o Decreto nº 6.040, de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), configura-se como uma das legislações mais relevantes no contexto das comunidades tradicionais. Esse decreto reconhece tais comunidades como grupos culturalmente diferenciados, com formas próprias de organização social e que dependem de seus territórios e recursos naturais para a sobrevivência. A PNPCT busca promover o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, respeitando sua identidade e seus saberes tradicionais. Não obstante, o processo de implementação da PNPCT é frequentemente marcado pela falta de recursos e por dificuldades na articulação com outras áreas, como o agronegócio e a exploração de recursos naturais (Kokke e Cureau, 2020; Tonet e Souza, 2017).

Nesse sentido, entre os marcos legais internacionais ratificados pelo Brasil, destaca-se a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 2004. Essa convenção apresenta-se como um instrumento fundamental para os povos indígenas e tribais, pois estabelece a necessidade de consulta prévia, livre e informada em qualquer projeto que afete seus territórios e modos de vida. Trata-se de uma

legislação internacional que reforça o princípio da autodeterminação e a participação ativa dessas populações nas decisões que impactam suas vidas.

Já o Decreto nº 4.887, de 2003, regulamenta o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titularização das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos, conforme previsto no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Esse decreto representa uma conquista expressiva para as comunidades quilombolas, que enfrentaram séculos de perseguição, apagamento e exclusão territorial.

Além desses, o Decreto nº 7.352, de 2010, que estabelece a política de educação do campo, e o Decreto nº 8.750, de 2016, que cria o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, são exemplos de legislações que reforçam a importância de garantir que as políticas públicas contemplem as especificidades dos 28 segmentos classificados como Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil. O Decreto nº 7.352 visa assegurar uma educação contextualizada para as realidades do campo, incluindo as comunidades tradicionais que habitam esses territórios, enquanto o Decreto nº 8.750 institui um espaço formal de diálogo entre o governo e os representantes dessas populações.

Outrossim, outras legislações merecem destaque, como o Decreto nº 10.088, de 2019, que consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal sobre convenções e recomendações da OIT, incluindo a já mencionada Convenção nº 169. Esse decreto também criou a Coordenação-Geral dos Conselhos, que integra o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), fortalecendo a governança participativa e a defesa dos direitos das minorias.

Nesse contexto, ao nos voltarmos para o estado de Mato Grosso, onde se encontra a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, destaca-se a Lei Ordinária nº 12.371, de 26 de dezembro de 2023, que dispõe sobre a criação do Conselho Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais do Estado de Mato Grosso. Em seu Capítulo I, Art. 1º, compreende povos e comunidades tradicionais como:

> I - aqueles que ocupam, usam e/ou reivindicam seus territórios tradicionais, de forma permanente ou temporária, tendo como referência sua ancestralidade e reconhecendo-se a partir de seus pertencimentos, baseados na identidade étnica e na sua autodefinição e por conservarem suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais, políticas, línguas específicas e relação coletiva com o meio ambiente que são determinantes na preservação e manutenção de seus patrimônios material e imaterial, por meio da sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando práticas, inovações e conhecimentos gerados e transmitidos pela tradição [...].

Quanto aos territórios tradicionais, o Art. 1º da Lei ordinária nº 12371/2019 discorre que

> [...] os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõe o art. 231 da Constituição Federal e art. 68 de seu Ato das Disposições Transitórias, e demais regulamentações.

Nessa toada, formulam-se os princípios desta normativa, que propõe, entre o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade nas vertentes socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, a visibilidade desses grupos por meio do efetivo exercício da cidadania. Além disso, prevê o pleno desenvolvimento sustentável como mecanismo para a melhoria da qualidade de vida dos grupos que constituem os povos e comunidades tradicionais na atualidade, a fim de promover condições equivalentes para as futuras gerações, tendo como base a preservação e o respeito pelas tradições e pelos modos de vida. Somado a isso, as disposições do Art. 2º da Lei Ordinária nº 12.371/2023 englobam também:

> IV - a pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais que interagem nos diferentes biomas e ecossistemas, sejam em áreas rurais ou urbanas;
> V - o reconhecimento e a consolidação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais;
> VI - a articulação com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo;
> VII - a promoção dos meios necessários para a efetiva participação dos povos e comunidades tradicionais nas instâncias de controle social e nos processos decisórios relacionados aos seus direitos e interesses; e
> VIII - a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica.

Assim como no Decreto nº 8.750, de maio de 2016, que institui a Secretaria Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais e Desenvolvimento Rural Sustentável, as competências da Lei Ordinária nº 12.371/2023, que institui o Conselho Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais do Estado de Mato Grosso, contemplam pautas semelhantes, tais como o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais; o fortalecimento e o reconhecimento econômico, territorial, socioambiental, cultural e de seus costumes, conhecimentos tradicionais, saberes e fazeres. Nesse cenário, destacam-se as seguintes competências da Lei Ordinária nº 12.371/2023:

> I - Propor a elaboração de políticas públicas dos povos e comunidades tradicionais, observadas as competências dos órgãos e entidades envolvidos;
> II - Construir, de forma articulada com a Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania - SETASC, ou a que venha a substituí-la, o Plano Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais, mediante diálogo permanente com os povos e as comunidades, respeitando os seus processos e práticas, suas identidades e diversidades, mantendo interação entre conhecimentos e priorizando práticas coletivas e solidárias;
> III - coordenar, acompanhar, monitorar e avaliar a implementação e a regulamentação da Política Estadual dos Povos e Comunidades Tradicionais - PEPCT e do Plano Estadual dos Povos e Comunidades Tradicionais, em colaboração com os órgãos competentes por sua execução, e as previsões orçamentárias para sua consecução;
> IV - Identificar a necessidade e propor a criação ou modificação de instrumentos necessários à implementação, ao monitoramento e à avaliação de políticas relevantes para a sustentabilidade dos povos e comunidades tradicionais;
> V - Identificar, propor e estimular ações de capacitação de recursos humanos, fortalecimento institucional e sensibilização, voltados tanto para o Poder Público quanto para a sociedade civil, visando ao desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;
> VI - Promover, em articulação com órgãos, entidades e colegiados envolvidos, debates públicos sobre temas relacionados à formulação e execução de políticas voltadas para o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais;
> VII - articular políticas públicas, programas, ações, promover e realizar ações para combater toda forma de preconceito, intolerância religiosa, sexismo e racismo, inclusive em parceria com o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial e com os demais conselhos, comitês ou comissões que tratem dos temas abordados;
> VIII - acompanhar, junto aos órgãos competentes, quando solicitado, demandas que visem à mediação de conflitos socioambientais e à regularização fundiária que envolvam povos e comunidades tradicionais;
> IX - Articular, acompanhar e validar, mediante procedimentos apropriados, as decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes;
> X - Propor conferências estaduais de povos e comunidades tradicionais, as suas etapas preparatórias e os parâmetros para sua composição, sua organização e funcionamento;
> XI - contribuir para o planejamento e execução de levantamentos, pesquisas e estudos envolvendo os povos e comunidades tradicionais, visando ao aprimoramento das políticas públicas;
> XII - propor a criação de Câmaras Técnicas e Grupos de Trabalho para o desenvolvimento dos trabalhos de competência do Conselho;
> XIII - propor resoluções e moções no âmbito de suas competências;
> XIV - apoiar, estimular e auxiliar a criação e a implementação de colegiados municipal e/ou regional de povos e comunidades tradicionais do Estado de Mato Grosso;
> XV - Apoiar e auxiliar a criação e regularização de organizações representativas de segmentos dos Povos e Comunidades Tradicionais do Estado de Mato Grosso que ainda não integram o CEPCT/MT.

Frente a isso, infere-se que, embora o Brasil tenha avançado significativamente na promoção de políticas e marcos legais para o reconhecimento dos direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, a implementação dessas políticas públicas ainda enfrenta obstáculos estruturais enraizados no sistema econômico capitalista em suas diversas formas. Além disso, a ausência de consulta prévia em grandes projetos de infraestrutura, como obras

de mineração e usinas hidrelétricas, continua a ameaçar os territórios e modos de vida dessas populações. Esse cenário reflete-se na realidade de comunidades como a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, conforme relata o pescador e pirangueiro residente, Constantino Pires (Sr. Costinha):

> [...] nunca vieram falar com a gente sobre essas usinas que fizeram lá para cima. Não fomos ouvidos, por mais que tivéssemos ido em todos os lugares, falado com políticos, participado de atos e protestos. Construíram e colocaram para funcionar e desde então as coisas nunca mais foram as mesmas. O Rio mudou a pesca ficou mais difícil. Antes a gente sabia o tempo certo das águas, quando os peixes subiam dava para ver os cardumes, sabe? Hoje isso acabou [...] pra essa gente nós não existimos.

Nesse ponto, outro desafio enfrentado é a marginalização das lideranças tradicionais, muitas vezes criminalizadas por defenderem seus territórios e seus direitos. A inviabilização desses grupos nos processos de tomada de decisão, apesar da existência de conselhos e fóruns participativos, revela uma lacuna entre a legislação e a prática efetiva. Na contramão disso, algumas políticas públicas demonstram potencial para melhorar as condições de vida dessas comunidades. O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), por exemplo, oferece linhas de crédito específicas para povos tradicionais, incentivando práticas agrícolas sustentáveis. Já o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) é outro exemplo positivo, pois pode facilitar a compra de produtos cultivados por essas comunidades, garantindo uma fonte de renda e estimulando a produção local.

Partindo desse ponto, conclui-se que a existência de uma legislação robusta, em tese, pode assegurar os direitos territoriais, culturais e sociais dessas comunidades no Brasil. Entretanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta limitações no processo de formulação e aplicação, decorrentes de fatores históricos que vão desde as estruturas de poder estabelecidas para atender aos interesses de determinados setores até a precarização das instituições responsáveis pela assistência e fiscalização das demandas dos Povos e Comunidades Tradicionais. Nesse sentido, Albuquerque (2019) e Viveiros de Castro (2017) discutem a necessidade de uma abordagem mais crítica e pluralista na formulação de políticas, considerando essa medida essencial para garantir que a pluralidade cultural seja não apenas respeitada, mas integrada nas decisões que afetam essas populações.

2.4 Povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso: organização e características

“Limitando, qual novo colosso
O ocidente do imenso Brasil

Eis aqui, sempre em flor, Mato Grosso
Nosso berço glorioso e gentil"
(Hino do Mato Grosso, Dom Francisco de Aquino Corrêa - 1983)

A presente seção aborda os debates acerca dos Povos e Comunidades Tradicionais, tendo o Estado de Mato Grosso como cenário principal. Para melhor ilustrar esse território, iniciamos este bloco com a primeira estrofe do hino do Estado de Mato Grosso. Em um primeiro momento, os versos ressaltam não só a grandeza do estado, mas também sua estratégica localização geográfica, formada por três biomas distintos — cerrado, pantanal e Amazônia — que abrigam uma infinita diversidade natural e três grandes bacias hidrográficas: Paraguai, Tocantins-Araguaia e Amazônica (Mato Grosso, 2023). Entretanto, a diversidade presente neste território não se limita às riquezas relacionadas à biodiversidade, estando profundamente ligada à composição dos grupos sociais que habitam as diferentes regiões deste espaço.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), Mato Grosso é habitado por aproximadamente 3,2 milhões de pessoas. Dentre esse contingente, 238 comunidades são reconhecidas como pertencentes a povos tradicionais, conforme levantamento realizado pelo Ministério Público Federal (MPF, 2021). Esses grupos se destacam por integrar, de forma equilibrada, suas práticas agrícolas ao ambiente natural em que estão inseridos, contribuindo significativamente para a preservação dos ecossistemas florestais e para a manutenção do equilíbrio ambiental regional. Partindo desse ponto, compreende-se que essas comunidades utilizam os recursos naturais não apenas para garantir sua subsistência, mas também como meio de perpetuar suas tradições culturais, sociais e religiosas.

Isto posto, entre os Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) presentes em Mato Grosso encontram-se grupos indígenas, quilombolas, comunidades de matriz africana ou de terreiro, extrativistas, ribeirinhos, pantaneiros, entre outros, conforme estudo desenvolvido por meio do Programa REM MT (2021), que oferece suporte a projetos voltados para esses povos tradicionais reconhecidos no território mato-grossense.

Os idos dos anos 1980, especialmente os últimos anos da década, representaram um momento crucial de transformações no cenário dos conflitos sociais na zona rural, com o fortalecimento das demandas de uma variedade de grupos ligados à agricultura e à pecuária, como faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes, campeiros, fundo de pasto e vaqueiros, sobretudo

a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Programa REM MT, 2020, p. 34). A partir de movimentos sociais, esses grupos começaram a articular suas reivindicações ao longo dos anos de forma mais organizada e objetiva, direcionando suas lutas por direitos e reconhecimento.

Nesse cenário, considera-se também dois fatores adicionais identificados pelos grupos de pesquisa — Grupo de Trabalho de Mobilização Social (GTMS) e Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) — que ajudam a compreender as características dos grupos sociais presentes em Mato Grosso. Esses fatores estão relacionados aos vetores de desenvolvimento que moldam a identidade dos grupos tradicionais, abrangendo grupos deslocados ou migrantes, como os afetados por barragens, acampados e assentados.

Ademais, essas identidades também se formam por escolhas e filosofias de vida, relacionadas a movimentos sociais, religiões e filosofias, como ecologistas, movimentos negros e de mulheres negras, e grupos espirituais, como os do candomblé e umbanda, além de influências da teologia da libertação (Silva e Sato, 2012, p. 77). Considerando que os Povos e Comunidades Tradicionais possuem uma relação única com seus territórios, tratam-nos como elementos integrados à sua cultura, história e memória. Essa relação também influencia diretamente seus processos produtivos, adequando-se ao conceito de desenvolvimento sustentável conforme definido no Decreto nº 6.040/2007, que considera o uso equilibrado dos recursos naturais, garantindo a sustentabilidade para as gerações futuras.

Em Mato Grosso, antes de 2006, muitas comunidades tradicionais não se reconheciam como PCTs. Contudo, a partir de estudos e iniciativas como os realizados pelo Grupo de Trabalho de Mobilização Social (GTMS) e pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UFMT), iniciou-se um processo de mapeamento social que culminou na identificação e autodenominação dessas comunidades. Por meio de seminários e validações sociais, grupos como quilombolas, retireiros do Araguaia, pantaneiros, morroquianos, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, povos de terreiro, raizeiras e ciganos foram reconhecidos como PCTs, sendo sua diversidade produtiva e social registrada e integrada a políticas públicas específicas. Esses grupos são fundamentais para a economia agroextrativista de Mato Grosso, contribuindo com uma diversidade de produtos e práticas que respeitam a sustentabilidade ambiental, conforme disposto no Diagnóstico de Povos e Comunidades Tradicionais em Mato Grosso, organizado pelo Instituto REM Mato Grosso (2020).

Frente a isso, o Diagnóstico de Povos e Comunidades Tradicionais em Mato Grosso (REM MT, 2020) organiza e apresenta as especificidades de oito segmentos presentes no território do estado — tendo eles sido abordados na seção anterior de forma geral, integrados aos demais segmentos presentes no país —, dispostas e apresentadas da seguinte forma

- Quilombolas;
- Retireiros e Retireiras do Araguaia;
- Pantaneiros;
- Morroquianos;
- Extrativistas (e Seringueiros);
- Ribeirinhos e Pescadores Artesanais;
- Povos de Terreiro (e Raizeiras); e
- Ciganos.

Ao nos debruçarmos sobre os estudos de Freitas et al. (2011) e Leite (2008) para tratar das comunidades quilombolas, compreende-se que, originalmente, a palavra **"quilombo"** tem origem na língua banto e significa "guerreiro da floresta", sendo usada pelos portugueses para designar as povoações formadas por escravizados fugitivos. Contudo, esse conceito tradicional foi amplamente superado pelo Decreto nº 4.887/2003, que reformulou a compreensão sobre as comunidades quilombolas. Atualmente, o termo é empregado para reconhecer a origem histórica desses grupos, sua continuidade, a relação com o território e a manutenção de seus saberes e práticas culturais — critérios fundamentais para a afirmação de sua identidade e direitos.

Essas comunidades são reconhecidas por suas fortes relações de parentesco, laços de solidariedade, proximidade geográfica e práticas religiosas (Machado, 2008). Ainda hoje, quilombolas e seus descendentes continuam a lutar pelo reconhecimento legal das terras que ocupam e cultivam, a fim de garantir sua moradia e subsistência (Leite, 2008; Machado, 2008).

Em Mato Grosso, 27 municípios possuem registros de comunidades quilombolas, incluindo aquelas certificadas e outras em processo de identificação e titulação pelo INCRA, conforme levantamento realizado pelo Instituto REM MT (2020). O município de Poconé se destaca por abrigar 28 comunidades quilombolas certificadas, o maior número no estado, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Quantidade de comunidades quilombolas certificados em relação aos municípios

Município	Nº de comunidades
Poconé	28
Cáceres	7
Chapada dos Guimarães	7
Nossa Senhora do Livramento	7
Barra do Bugres	5
Vila Bela da Santíssima Trindade	5
Cuiabá	3
Acorizal	2
Santo Antônio do Leverger	2
Barra do Bugres | Porto Estrela	1
Novo Santo Antônio	1
Porto Estrela	1
Várzea Grande	1

Fonte: Fundação Cabral Palmares (2019).

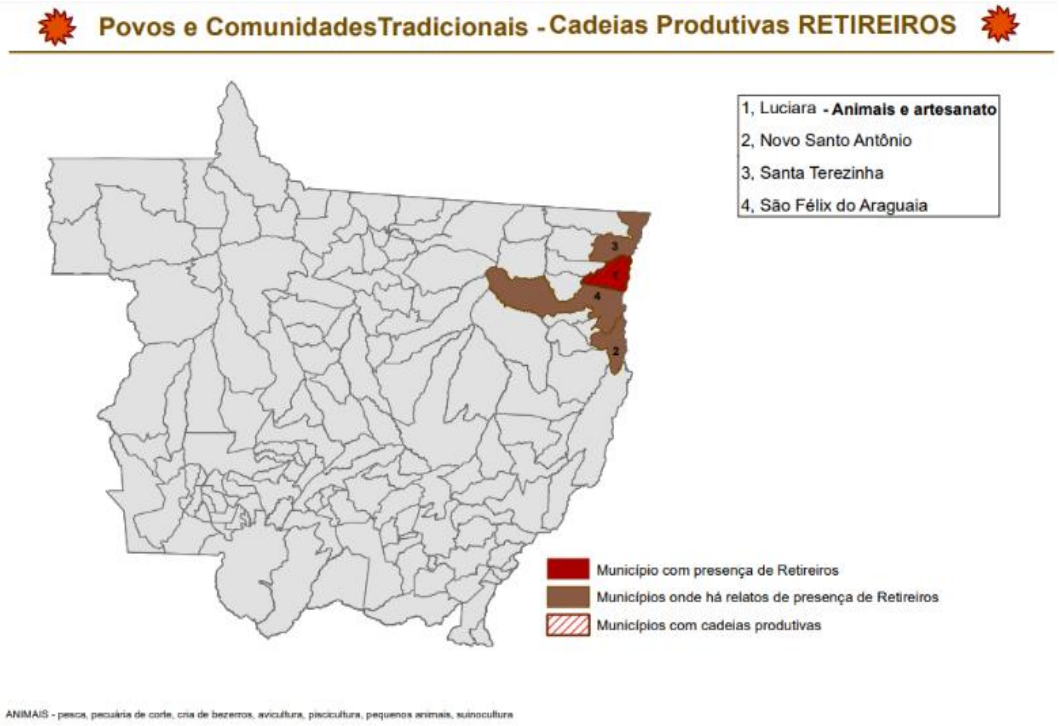
Destarte, a produção agroextrativista dessas comunidades é diversa e, em sua maior parte, destinada ao consumo próprio, sendo que o excedente é comercializado, com um sistema de manejo rotativo que contribui para a preservação das florestas. Entre os principais produtos cultivados pelos quilombolas em Mato Grosso estão a mandioca, a banana, pequenos animais e a cana-de-açúcar, além de derivados como farinhas, doces e conservas. Nesse sentido, o Programa REM MT apoia quilombolas em municípios como Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Barra do Bugres e Cáceres por meio do projeto "Muxirum Quilombola", que incentiva a produção de cumbaru, pequi, bocaiuva e babaçu.

Lançando luz sobre os estudos de Silva e Sato (2012), evidencia-se que os retireiros e retireiras do Araguaia são grupos que habitam as áreas alagadas ao longo do rio Araguaia, apresentando semelhanças com as comunidades ribeirinhas. Suas atividades produtivas estão intimamente ligadas ao ecossistema local, adaptando-se aos ciclos de cheia e seca do rio Araguaia. Sales (2018) discorre que o termo “retireiro” faz referência tanto à prática de deslocar o gado da várzea durante o período chuvoso, quanto às suas habitações simples, construídas na várzea, compostas por uma casa coberta de palha, curral, cisterna e piquete.

Nesse sentido, no estado de Mato Grosso, essas comunidades estão concentradas principalmente nos municípios de Luciara e Santa Terezinha, embora também existam registros de famílias retireiras em São Félix do Araguaia e Novo Santo Antônio (Figura 1). Nesse cenário, a pecuária de corte e a criação de bezerros constituem as principais atividades econômicas dessas comunidades, que também se dedicam ao cultivo agrícola e ao artesanato.

O pasto é utilizado de forma coletiva, e o trabalho no território é realizado com base na solidariedade e na reciprocidade (REM MT, 2020).

Figura 3 - Distribuição geográfica e cadeias produtivas agroextrativistas por município – Retireiros & Retireiras



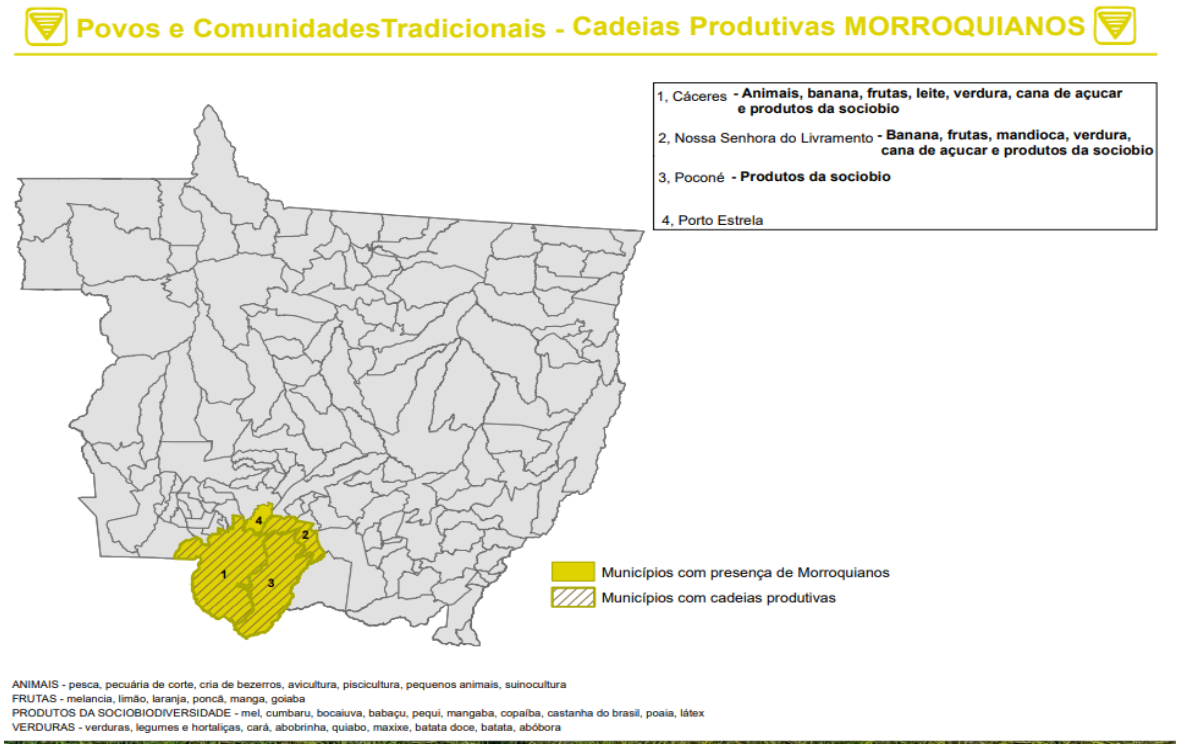
Fonte: Instituto REM de Mato Grosso (2021).

Já os morroquianos se classificam como agricultores familiares que habitam a região conhecida como Morraria, na área de Cáceres – MT, assim como nas proximidades dos municípios de Nossa Senhora do Livramento, Poconé e Porto Estrela (Silva e Sato, 2012). O nome “morroquianos” deriva da geografia local, caracterizada por serras, morros, bocainas e córregos (Figura 3). Esses agricultores possuem vasto conhecimento sobre o manejo de diferentes áreas, tais como campo, roça, quintal, pasto, recursos madeireiros e espaços de uso comum, bem como sobre os recursos naturais presentes na região (REM MT, 2020).

Nesse sentido, o Diagnóstico de Povos e Comunidades Tradicionais em Mato Grosso (2020) aponta que a produção das comunidades morroquianas é amplamente diversificada, sendo a “chacra” uma das principais práticas, associada aos quintais e roças. A chacra, geralmente localizada próxima à residência dos agricultores, possui entre 0,43 e 2 hectares e é destinada principalmente ao consumo familiar, embora parte da produção, como a farinha de mandioca, possa ser comercializada. Vieira et al. (2016) afirmam que, além da mandioca, os morroquianos cultivam na chacra uma variedade de alimentos, como quiabo, melancia,

laranja, jabuticaba, goiaba, gergelim, coco-da-baía, cará, batata-doce, abóbora, milho, arroz, feijão, abacaxi, banana, rúcula, couve, cana-de-açúcar, pimentão e pepino.

Figura 4 - Distribuição geográfica das comunidades morroquianas e suas cadeias produtivas

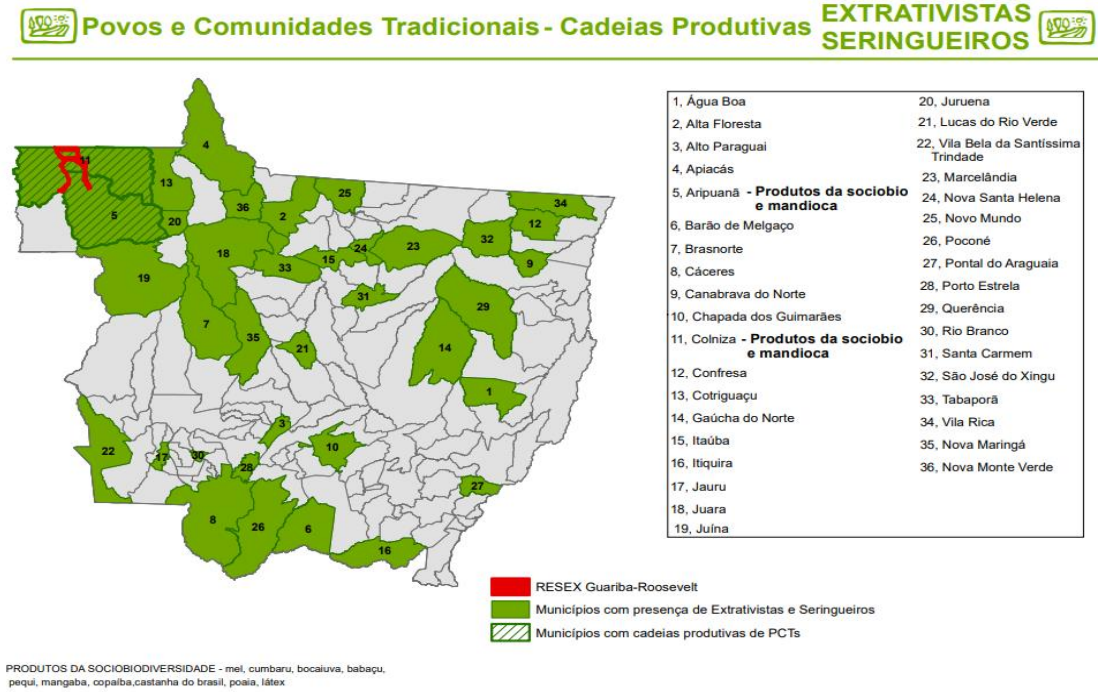


Fonte: Instituto REM de Mato Grosso (2021).

Não obstante, o extrativismo em Mato Grosso configura-se como uma atividade baseada na obtenção de recursos naturais diretamente de suas áreas de ocorrência, onde famílias e comunidades locais realizam a extração por meio de tecnologias simples e saberes tradicionais (Drummond, 1996; Drummond e Souza, 2016). Os produtos extraídos incluem frutos, plantas medicinais, madeiras, resinas, óleos, látex, tinturas, entre outros, com finalidades variadas, tais como alimentação, uso medicinal e fornecimento de matéria-prima para a confecção de bens e serviços (Machado, 2008).

Nesse contexto, destacam-se como principais produtos coletados o mel, cumbaru, bocaiuva, babaçu, pequi, mangaba, copaíba, castanha-do-brasil, poaia e látex. Em Mato Grosso, comunidades extrativistas estão presentes em 36 municípios (Figura 4), além da Reserva Extrativista Guariba-Roosevelt, que abrange os municípios de Colniza, Aripuanã e Rondolândia (REM MT, 2021).

Figura 5 - Distribuição geográfica e cadeias produtivas agroextrativistas por município – Extrativistas e Seringueiros



Fonte: Instituto REM de Mato Grosso (2021).

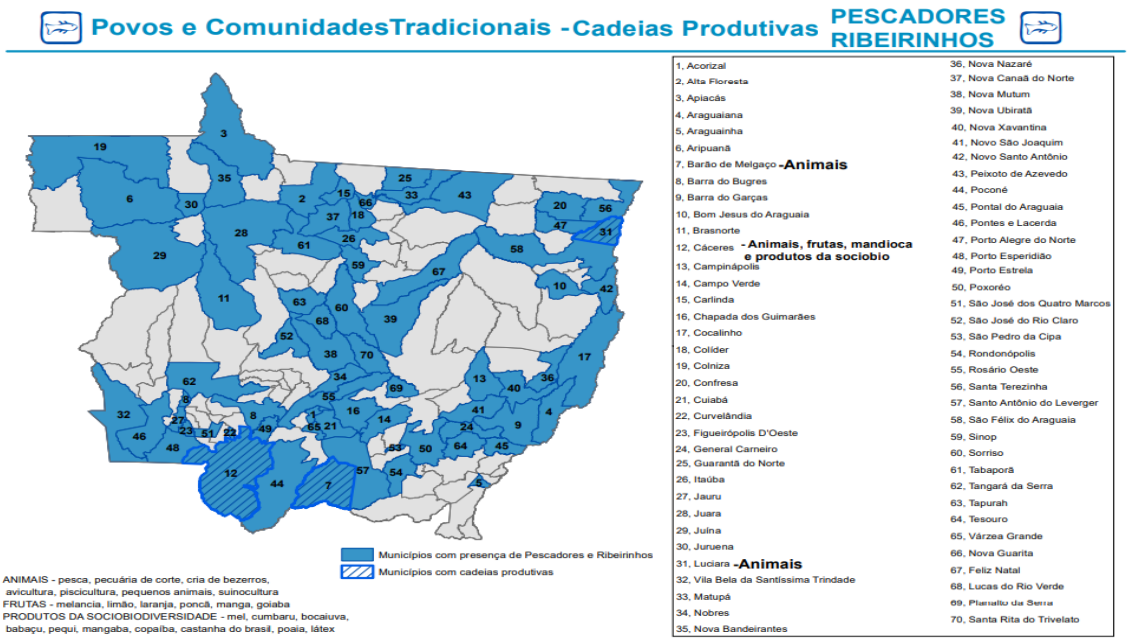
Isto posto, a extração do látex — atividade tradicionalmente associada aos seringueiros — pode ser realizada tanto em florestas naturais quanto em áreas cultivadas, configurando-se como prática central na produção de borracha (Silva e Sato, 2012). Além disso, o Programa REM MT apoia famílias extrativistas, como as integrantes da Associação de Coletores da Castanha-do-Brasil do Assentamento Juruena (ACCPAJ), por meio de iniciativas como os projetos "Cutiando – Castanha e Sustentabilidade na Região Noroeste de Mato Grosso" e o Pacto das Águas.

Nesse contexto, destaca-se o grupo dos ribeirinhos, comunidades que habitam as margens dos rios de Mato Grosso e cuja principal atividade econômica é a pesca, complementada pela agricultura de várzea e de terra firme. Essas comunidades praticam uma economia familiar de autossustentação, cultivando hortaliças, frutas, raízes e grãos, conforme Silva e Sato (2012). Esses autores também ressaltam o papel central dos rios, cujas variações sazonais influenciam diretamente a cultura e as atividades econômicas dos ribeirinhos.

Devido à vasta rede hidrográfica do estado, esses povos estão presentes em cerca de 70 municípios de Mato Grosso (Figura 5), segundo levantamento do Instituto REM Mato Grosso (2021). Frequentemente, essas comunidades organizam-se em associações e colônias de pescadores, além de cultivarem produtos como melancia, limão, laranja, poncã, manga e

goiaba, bem como itens da sociobiodiversidade, tais como mel, cumbaru, bocaiuva, babaçu e pequi (Ramalho, 2014).

Figura 6 - Distribuição geográfica e cadeias produtivas agroextrativistas – Pescadores e Ribeirinhos



Fonte: Instituto REM de Mato Grosso (2021).

No que tange aos povos de terreiros, o Diagnóstico de Povos e Comunidades Tradicionais elaborado pelo Instituto REM de Mato Grosso (2021) destaca que esses grupos são compostos por raizeiros, parteiras, umbandistas e candomblecistas. A preservação da floresta e da biodiversidade é fundamental para suas práticas religiosas e culturais, uma vez que muitas de suas atividades dependem do uso de folhas, ervas e outros elementos naturais.

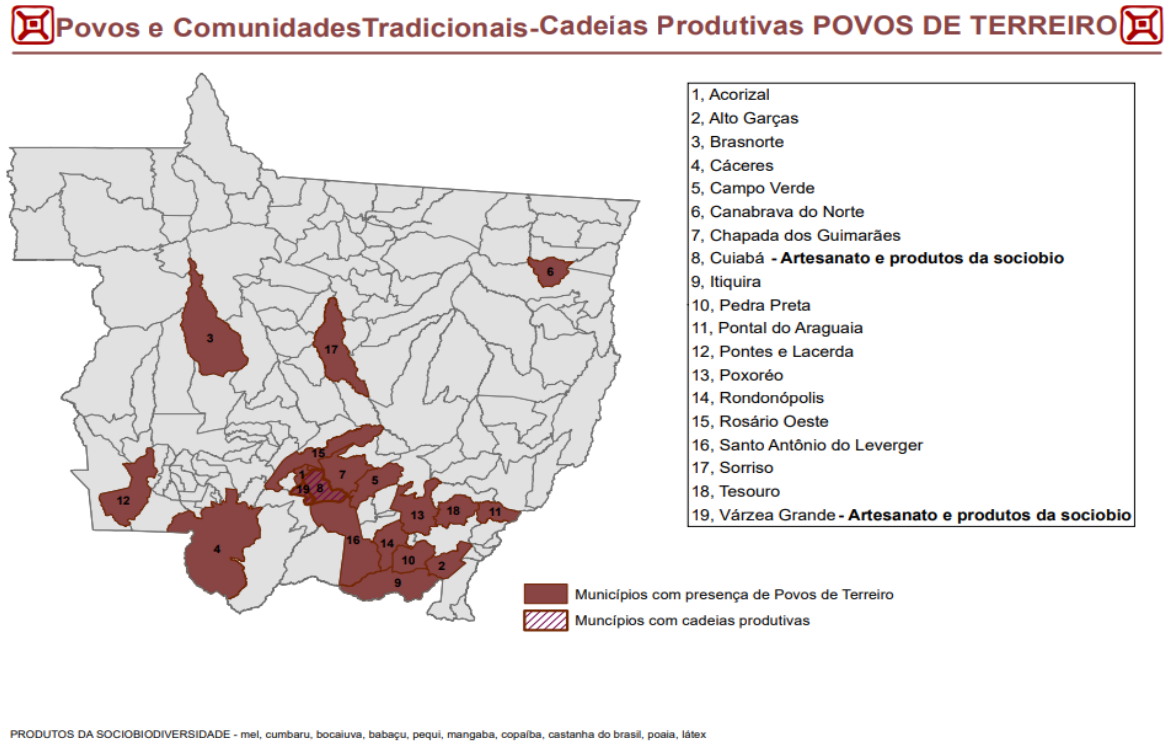
Nesse contexto, as casas de terreiros assumem papel central nas comunidades, ofertando serviços sociais como atendimentos de saúde, oficinas de reciclagem e doações de mudas. Além disso, contribuem para a preservação da cultura, da religião e dos saberes tradicionais, incluindo a gastronomia ameríndia e afro-brasileira (Brasil, 2024). Essas comunidades mantêm pequenas hortas e viveiros para a produção de mudas de plantas nativas, que são utilizadas tanto em doações quanto em projetos de reflorestamento, bem como o cultivo de plantas sagradas para uso nos trabalhos religiosos e plantas medicinais. Ademais, produzem artesanatos, como tigelas de cerâmica e atabaques, importantes fontes de renda. As comunidades de povos de terreiros estão distribuídas em 19 municípios do estado de Mato Grosso (Figura 6).

No que diz respeito às comunidades ciganas, Azevedo Silva (2009) destaca a existência de diversos grupos, cada um com histórias particulares, embora todos se

autodenominem andarilhos. Silva e Sato (2012) afirmam que, em Mato Grosso, a maioria pertence à etnia Kalon, presente no estado há mais de um século. Essas comunidades estão concentradas principalmente nos municípios de Alto Garças, Cuiabá, Juscimeira, Guiratinga, Juara, Pedra Preta, Rondonópolis, São José do Povo, Sinop, Lucas do Rio Verde, Tangará da Serra e Várzea Grande.

Quanto ao modo de vida dos ciganos, observa-se que seu consumo é geralmente reduzido, em razão do estilo nômade que envolve migrações frequentes. O uso dos recursos naturais é limitado à subsistência, sem causar impactos ambientais significativos, como degradação ou poluição (Silva; Sato, 2012).

Figura 7 - Localização das comunidades e cadeias produtivas agroextrativistas por município – Povos de Terreiro



Fonte: Instituto REM de Mato Grosso (2021).

Por sua vez, os pantaneiros e pantaneiras são indivíduos pertencentes a comunidades que habitam o bioma do Pantanal, caracterizando-se por uma coexistência singular com a dinâmica das águas dessa região (Silva e Sato, 2012). Além de residirem no Pantanal, fazem desse ambiente um componente fundamental de sua identidade cultural. O Pantanal, uma das maiores planícies alagadas do mundo, estende-se por territórios dos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, além de áreas da Bolívia e do Paraguai (Souza e Souza, 2010).

No estado de Mato Grosso, o bioma pantaneiro abrange os municípios de Barão de Melgaço, Cáceres, Curvelândia, Itiquira, Nossa Senhora do Livramento, Poconé e Santo Antônio do Leverger (Silva e Abdon, 1998). Nesses locais, as comunidades pantaneiras desenvolvem seus modos de vida tradicionais, com destaque para a pesca artesanal, frequentemente organizada em colônias de pescadores (De Souza e Logarezzi, 2017). Também são registradas práticas pecuárias voltadas para a criação de gado de corte, bem como o cultivo de banana, mandioca e hortaliças.

Sob esse prisma, destaca-se o cenário da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, que coexiste harmonicamente com o meio ambiente, tendo o rio Jauru e o Pantanal como protagonistas de suas vidas. Conhecida popularmente como Porto Limão, essa comunidade está situada a cerca de 50 km de Cáceres – MT, às margens do rio Jauru, importante afluente do rio Paraguai, na porção pantaneira do município de Cáceres. A localização geográfica da comunidade exerce papel central no cotidiano dos seus habitantes, pois o rio Jauru é não apenas fonte de subsistência por meio da pesca artesanal, mas também espaço de lazer e interação social para residentes e visitantes de áreas vizinhas, como Alambrado e Capinópolis.

A organização da comunidade inclui moradias que se estendem desde as margens da BR-070 até o rio Jauru, além da presença de infraestrutura básica, como a Escola Municipal Santa Catarina, uma igreja católica e outras neopentecostais, um posto de saúde e pequenos comércios — bares e mercearias — que suprem parte das necessidades básicas da população local.

Adicionalmente, autores como Neuburger (1994), Carniello (2007) e Almeida e Silva (2012) ressaltam que as comunidades ribeirinhas compartilham uma relação simbólica com o meio ambiente, orientando suas práticas econômicas e sociais a partir de um conhecimento aprofundado dos ciclos naturais da região, como o ciclo das águas. Essa relação se traduz em práticas sustentáveis de manejo dos recursos hídricos e na preservação das tradições culturais, como a pesca artesanal, que é transmitida de geração em geração. Nesse sentido, a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão destaca-se pela manutenção dessas práticas tradicionais, apesar das pressões externas decorrentes do avanço do agronegócio, dos impactos gerados por empreendimentos como usinas hidrelétricas, bem como da crescente urbanização e expropriação de terras nas áreas adjacentes (Silva, Ikuta e Arruda, 2024).

3 A COMUNIDADE DO PORTO LIMÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E GEOGRÁFICOS

[...] Sim, todo amor é sagrado
E o fruto do trabalho
É mais que sagrado, meu amor
A massa que faz o pão
Vale a luz do teu suor
Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes
O tempo acordado de viver

A presente seção inicia-se com um recorte da música *Amor de Índio*, composta por Beto Guedes e Ronaldo Bastos, eternizada nas interpretações de Beto Guedes e Gabriel Sater. A escolha dessa canção não é aleatória, uma vez que, ao longo do tempo em que atuei como professor na Escola Municipal Santa Catarina, ela — juntamente com dezenas de outras — fez parte da lista de músicas ouvidas todas as manhãs e tardes durante as viagens de ida e volta entre a cidade e a comunidade, ao longo do ano de 2022.

As paisagens emolduradas pela janela do ônibus escolar eram adornadas pela melodia das notas musicais em cada detalhe: seja nos espelhos d'água dos brejos e pântanos às margens da estrada durante o período das águas no Pantanal, entre novembro e março; nas flores amarelas do cambará que cobriam pastagens e estradas com tapetes de um amarelo vivo durante os meses de junho e julho; ou ainda na poeira e vegetação em tons fulvos, típicos da seca entre agosto e outubro.

Durante o processo de pesquisa e imersão em campo, a presença constante de *Amor de Índio* se manteve, sendo reproduzida incontáveis vezes, tornando-se a trilha sonora deste estudo — desde as viagens entre Cáceres e a Escola Municipal, até o trajeto entre Cáceres e a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, assim como durante o processo de organização e sistematização dos dados.

Frente às experiências vivenciadas em campo, é possível estabelecer uma relação simbólica com as palavras presentes no trecho da música, que exaltam o valor do amor e do trabalho. Esses sentidos ecoam na vivência cotidiana dos moradores da comunidade, onde o esforço coletivo e o vínculo com o território — tendo o rio Jauru como marco principal — são sagrados, como evidencia o relato da moradora Eunice Fernandes, de 50 anos:

> A comunidade do Porto Limão é minha vida. Eu nasci e cresci aqui, e mesmo indo embora por um tempo, eu voltei. Quero envelhecer aqui [...] O rio é onde todo

> mundo se encontra. Ele é nossa referência, tanto cultural quanto de sobrevivência. De onde a gente sempre tirou nosso sustento: sol a sol. Sem ele, nossa identidade se perde.

Tal como o "fruto do trabalho" mencionado na música, ao buscar compreender a configuração histórica e geográfica da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, constatou-se que a organização do espaço e as relações internas são moldadas pelo suor e pela dedicação de seus habitantes. Eles encontram na relação com o território a base de sua identidade e de sua resistência, como evidenciado em um trecho do depoimento da moradora Eunice Fernandes:

> Minha família foi criada aqui [...] nós sobrevivíamos da pescaria dele (rio Jauru), conseguimos criar os nossos filhos através da pescaria. Antes mesmo de eu começar a trabalhar na escola, nossa sobrevivência era a pescaria [...] meu esposo aprendeu tudo sobre pescaria com o pai, com o avô, com os cunhados e irmãos mais velhos.

E completa mais adiante:

> [...] eu olho para trás e vejo o quanto foi feito para estarmos aqui hoje, professor. Apesar do que estamos vivendo nos últimos anos, nosso trabalho, nossas lutas, tudo o que nossos antepassados nos ensinaram ajudou a gente permanecer aqui, a ser o que a gente é. Esse lugar, esse rio é nossa base. São bençãos de Deus!

Nessa toada, este bloco se propõe a explorar os elementos pertinentes à configuração histórica e geográfica que constituem a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, um território marcado pela luta e pelo trabalho de gerações que fizeram da margem do rio Jauru seu lar. Compreende-se, assim, que a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, localizada às margens do rio Jauru, integra o cenário do Pantanal Norte Mato-grossense, um dos biomas mais emblemáticos do Brasil. Os pantaneiros e ribeirinhos, habitantes tradicionais desta região, mantêm uma relação de interdependência com o ciclo natural das águas, o que define sua subsistência e suas práticas culturais.

No caso da Comunidade do Porto Limão, atividades como a pesca artesanal e o manejo sustentável dos recursos naturais, adaptadas às condições sazonais de cheias e secas, são exemplos dessas práticas ancestrais que garantem a preservação da identidade local e a interação harmoniosa com o ecossistema (Neves & Arruda, 2023).

Historicamente, a Comunidade do Porto Limão é marcada por uma diversidade étnica expressiva, composta por descendentes de grupos indígenas como os Chiquitanos, Bororo e Guató, além de outros povos autóctones da região. A presença desses povos não apenas define a configuração demográfica da comunidade, mas também influencia

diretamente suas práticas culturais e modos de vida. As habitações tradicionais, construídas com uma combinação de madeira, alvenaria e palha, assim como os quintais que abrigam uma diversidade de plantas ornamentais, medicinais e alimentares, exemplificam essa ligação com as tradições ancestrais (Marques, Carniello & Neto, 2009).

Adicionalmente, a manutenção de criações agropecuárias em pequena escala, como gado leiteiro e galinhas, reforça a subsistência local e a preservação de práticas transmitidas por gerações (Januário, 2004).

O nome da Comunidade está diretamente relacionado à presença de um tipo de limão selvagem, predominante nas margens do rio Jauru, especialmente em uma península situada a cerca de 1,5 km acima do local atual da comunidade, próxima à antiga ponte de madeira sobre o rio. Os pescadores referem-se a esse local como uma ilha, possivelmente pela forma como a porção de terra se apresenta, abraçada e delineada por dois braços d'água que, após percorrerem suas extremidades até o ponto mais estreito, se unem e dão continuidade ao fluxo do rio Jauru. Nesse sentido, o pescador Constantino Pires relata que

> [...] os mais velhos contavam que a comunidade começou mais ou menos por aqui. Hoje já não tem mais nada porque o mato tomou conta, mas as primeiras casas desse lado foram construídas aqui nessa ilha [...] como tinha muito limão na beira do rio e o povo saia de barco e canoa aqui da margem, ficou com o nome de Porto do Limão. Depois foram mudando mais pra perto da ponte velha de madeira que fica mais pra baixo. E antes da ponte tinha o atravessador nas balsas que levava o povo de um lado para o outro do rio.

A posição estratégica às margens do rio Jauru propiciou, ao longo dos anos, o desenvolvimento de atividades como transporte, pesca e comércio na região, especialmente no perímetro próximo aos barrancos do rio, onde havia acesso às estradas e portos para embarcações. Nesses locais, a presença expressiva de limoeiros consolidou o nome da Comunidade do Porto Limão. Com o tempo, a comunidade tornou-se um importante posto de parada para muitos viajantes, devido ao fluxo constante de veículos que transitam pela BR-070, rodovia que liga o Brasil à Bolívia.

Figura 8 - Vista do Rancho do pescador Constantino às margens do rio em diferentes épocas do ano. A primeira foto, à esquerda foi tirada em julho de 2024. A segunda foto, à direita , foi tirada em fevereiro de 2023



Fonte: arquivo pessoal de Constantino.

Esse papel foi ampliado sobretudo após o asfaltamento da via e a construção da ponte sobre o rio Jauru, somados à instalação do Posto do Grupo Especial de Fronteira (Gefron) e do 1º Pelotão Especial de Fronteira, fatores que fortaleceram a relevância da comunidade ao longo dos anos.

Conforme relata Januário (2004) em sua obra *Caminhos da Fronteira*, a Comunidade Tradicional do Porto Limão desempenhou um papel crucial como entreposto comercial na região fronteiriça, especialmente no final da década de 1990. Nesse contexto, os moradores locais frequentemente utilizavam os comércios da comunidade — conhecidos como "bolichos" — para adquirir mantimentos essenciais. Além de ser um ponto de abastecimento, o "Porto Limão", como referido pelo autor, configurava-se também como uma parada importante para as linhas de ônibus que circulavam pela fronteira:

> [...] ocasião em que todos os passageiros descem dos veículos e por cerca de 10 a 15 minutos tomam café e refrigerante (o mais consumido é a "Tubaína") e comem as suculentas coxinhas feitas de massa de mandioca recheada de carne moída ou de frango. Esse espaço, onde param os ônibus e circulam as pessoas, se olhado de forma distanciada, configura-se num espaço e tempo de congraçamento. Ali diferentes pessoas (mestiços, bolivianos, sitiantes, militares, vaqueiros, sacoleiros, professores, turistas, trabalhadores braçais, entre outros) comem, bebem, compram, conversam, sorriem e vão ao banheiro, causando grande furor no local por alguns. O que mais me impressionou foram os "tipos" e as "figuras" que ali podem ser observadas. Pessoas com as mais diferentes características físicas e sócio-culturais. Mulheres "chollas" da região do altiplano boliviano com suas longas tranças e batas coloridas, vaqueiros vestidos a caráter, sacoleiros carregados de pacotes, militares fardados, bolivianos falando na língua, gaúchos de bombachas, Chiquitano desconfiados, fazendeiros bem vestidos, enfim, um espaço revelador da grande diversidade étnica e cultural presente nessa região de fronteira (Januário, 2004, p. 170-71).

Geograficamente, Porto Limão situa-se em uma área estratégica, na confluência entre a BR-070 e o rio Jauru, a cerca de 50 km de Cáceres (Figura 06) e 55 km da Bolívia

(Figura 07). Essa região foi historicamente palco de disputas territoriais e ocupações ibéricas nos séculos XVI e XVII (Moreira da Costa, 2006). Inserida na Bacia do Alto Paraguai, a comunidade conecta-se diretamente ao Pantanal de Cáceres, área caracterizada por inundações sazonais e rica biodiversidade.

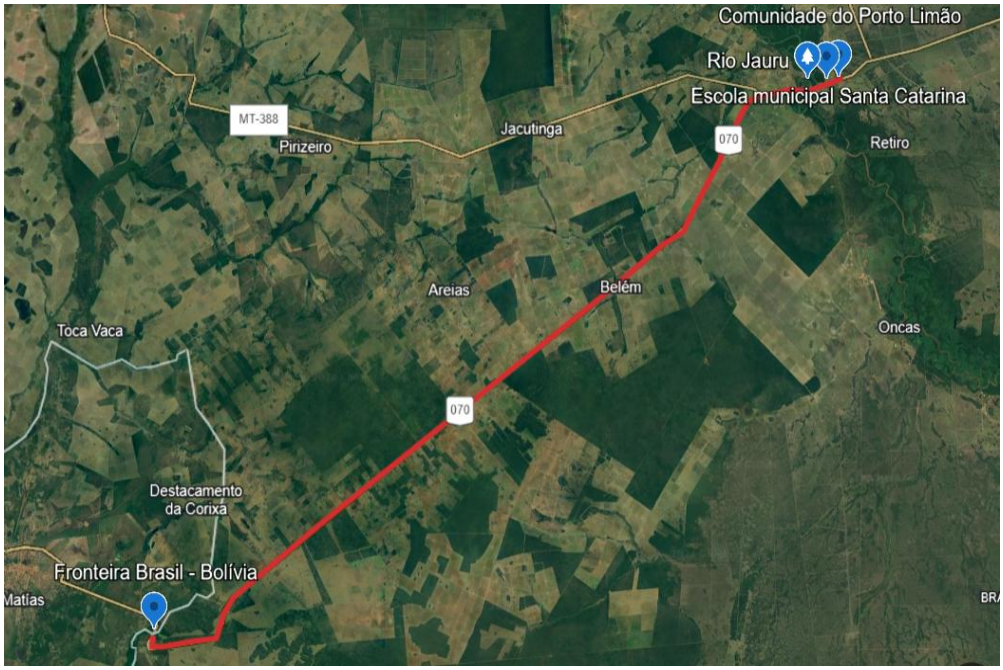
A proximidade com a fronteira boliviana, aliada à forte ligação cultural com povos de origem boliviana, evidencia as trocas culturais e os laços transfronteiriços que moldam a história local (Januário, 2004). Esses elementos demonstram que a Comunidade do Porto Limão, para além de sua relevância ecológica, destaca-se como um território onde cultura, história e geografia se entrelaçam em um contínuo processo de adaptação e resistência.

Figura 9 - Destaque do trecho entre Cáceres e a Comunidade do Porto Limão



Fonte: adaptado de Google Maps.

Figura 10 - Destaque do trecho entre a Comunidade do Porto limão e a Fronteira entre o Brasil e a Bolívia



Fonte: adaptado de Google Maps.

O percurso até a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, partindo de Cáceres pela BR-070, é marcado pela ausência de sinalizações ou placas que indiquem sua localização. Somente ao adentrar o perímetro da comunidade começam a surgir algumas indicações, sinalizando a chegada ao destino. Ao longo da estrada, o cenário é dominado por extensas pastagens e áreas alagadiças, típicas da paisagem pantaneira, onde o gado pasta livremente. A vegetação nativa — composta por espécies como babaçus, cipós, ipês, chimbuvas e cambarás — margeia a estrada e se mistura à flora dos quintais da comunidade, criando uma simbiose entre o ambiente natural e o espaço habitado.

À medida que a aproximação da comunidade se torna mais evidente, surgem edificações esparsas, tanto de alvenaria quanto de madeira, evidenciando a simplicidade e o caráter rural da região. Pequenos comércios, como bares e mercearias, além de duas igrejas, compõem o cenário, junto com o posto de saúde e a Escola Municipal Santa Catarina — principais pontos de encontro e convivência dos moradores.

As moradias apresentam amplos quintais, frequentemente sem cercas delimitadoras, que abrigam uma diversidade de plantas ornamentais, medicinais, leguminosas e frutíferas. Entre elas destacam-se roseiras, onze-horas, orquídeas, primaveras, papoulas, maravilhas, espadas-de-São-Jorge, comigo-ninguém-pode, guiné, melão-de-São-Caetano, boldo, alfavaca, erva-de-Santa-Maria, capim-cidreira, além de hortaliças como pimenteiras, cebolinha, alecrim, manjericão, mandioca, batata-doce, quiabo e taioba. Árvores frutíferas também são abundantes, com pés de acerola, goiabeiras, mangueiras, jabuticabeiras, cajueiros, limoeiros, pitombeiras, laranjeiras, bananeiras, ingazeiras, coqueiros e antigas figueiras, dispostas de forma cuidadosa nos quintais.

Além das plantas, há criações que integram a rotina da comunidade, como gado leiteiro e de corte, galinhas, porcos e carneiros, evidenciando a importância da agropecuária familiar como base para a subsistência e para a preservação das tradições locais.

Figura 11 - Mosaico com registros de casas e quintais nas proximidades da BR 070



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 12 - Mosaico com registros de casas situadas às margens do rio Jauru



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 13 - Mosaíco com registros de alguns quintais da comunidade, com plantas ornamentais, medicinais, frutíferas, leguminosas, ervas etc.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Figura 14 - Mosaico com registros de criações de animais em propriedades de famílias da comunidade



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Observando o cotidiano da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão e ouvindo as experiências de seus moradores, percebe-se uma forte interligação entre as pessoas, a cultura local e o ambiente natural. A capacidade de adaptação dos pantaneiros às

alterações ambientais, especialmente em relação aos ciclos de cheia e vazante e ao manejo sustentável dos recursos naturais, destaca-se como característica essencial da comunidade.

Entretanto, a intensificação das atividades ligadas ao agronegócio e a crescente pressão sobre os recursos naturais da região evidenciam a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a proteção ambiental, a conservação dos biomas e a preservação das populações tradicionais. Para os pantaneiros, o ciclo de cheia e vazante é um elemento central que orienta suas práticas produtivas e de manejo ambiental.

Durante o período de cheia — entre os meses de novembro e março —, quando as águas do Pantanal se expandem e inundam vastas áreas, os moradores aproveitam essas condições para intensificar a pesca e, em alguns casos, o cultivo de culturas que se beneficiam da umidade temporária, como o arroz irrigado. Já no período de vazante — quando as águas recuam e o solo fica exposto — as atividades se reorientam: os moradores dedicam-se ao plantio de feijão, milho, cana e outras culturas adaptadas à seca, enquanto a criação de gado ocorre de forma extensiva nas chapadas, com manejo ajustado para preservar a qualidade do solo e dos recursos hídricos.

Essa capacidade de alternar estratégias produtivas reflete um conhecimento empírico acumulado ao longo de gerações, que permite aos pantaneiros antecipar e responder às variações sazonais do Pantanal. A adaptação inclui a diversificação das atividades produtivas, a rotação das áreas de pastagem e o aproveitamento das condições naturais para minimizar impactos ambientais. Estudos como os de Silva (2011) demonstram que essa integração entre saberes tradicionais e práticas sustentáveis é fundamental para a manutenção da subsistência e para a preservação dos modos de vida típicos do Pantanal, contribuindo para a resiliência da comunidade frente às mudanças ambientais.

Durante o trabalho de campo realizado entre os meses de abril, maio e julho de 2024, o trajeto entre Cáceres e a Comunidade Tradicional do Porto Limão foi realizado em um ônibus escolar da Prefeitura Municipal de Cáceres, que atende as crianças que estudam na Escola Municipal Santa Catarina e residem na região da antiga Fazenda Caiçara. O nome da rota implementada pelo setor de transportes do município origina-se dessa referência: Rota da Caiçara, uma das 79 rotas cadastradas pela Secretaria Municipal de Educação e pela Secretaria de Transportes.

A região é banhada por braços do Rio Paraguai, que dão vida a baías como a Baía da Caiçara (Figura 08). Durante o período chuvoso, grande parte das estradas e pastagens fica coberta por águas e atoleiros; na seca, as vias se transformam em trechos de cascalho solto,

areia e poeira. Considerando a distância entre Cáceres, MT, e a Comunidade Tradicional do Porto Limão — cerca de 50 km — e os 11 km de estrada de terra que integram a Rota da Caiçara, o trajeto total percorrido foi de 61 km na ida e 61 km na volta, somando 122 km diários entre ida e volta.

Figura 15 - Estrada da Caiçara em destaque com a Baía da Caiçara. Fonte



Fonte: adaptado de Google Maps.

As saídas para o campo ocorreram diariamente às 4h30 da manhã, partindo das instalações da Secretaria de Transportes da Prefeitura Municipal de Cáceres – MT, conforme acordado previamente com o motorista da linha. Duas vezes por semana, era necessário passar pelo posto de combustíveis para abastecer o ônibus e garantir o cumprimento do itinerário. Nesse formato, a primeira saída a campo ocorreu em 2 de abril de 2024, uma terça-feira.

A saída programada para as 4h30 atrasou-se até as 4h49, devido à necessidade de buscar informações junto aos pais da rota da Caiçara sobre o estado da estrada após a chuva da noite anterior. Esse procedimento é fundamental para evitar o atolamento do veículo ou possíveis acidentes decorrentes das condições precárias da estrada em determinados pontos da rota. O primeiro dia de campo já reservou uma série de eventos que se repetiram ao longo das outras viagens com o ônibus.

A parada final da rota era a Escola Municipal Santa Catarina, na Comunidade Tradicional do Porto Limão, com outras 14 paradas distribuídas ao longo da estrada da Caiçara e da BR-070. Durante o trajeto, a primeira falha mecânica no ônibus ocorreu pouco após passarmos pelo Posto da Polícia Federal, localizado na BR-070, próximo ao km 741. O motor começou a falhar, reduzindo a velocidade e forçando o motorista a estacionar no acostamento para tentar solucionar o problema. Após cerca de 10 minutos de tentativas,

conseguimos prosseguir, embora o veículo ainda apresentasse irregularidades no funcionamento.

Não foi surpresa quando, alguns quilômetros adiante, antes da entrada da estrada da Caiçara, o ônibus voltou a falhar, dessa vez de forma mais grave: o motor parou completamente, obrigando uma nova parada forçada. Ficou evidente que o problema não poderia ser resolvido imediatamente.

As lembranças do passado vieram à tona, pois eu mesmo utilizava a mesma linha para me deslocar até a Escola Santa Catarina — e, coincidentemente, era o mesmo veículo, um Mercedes cadastrado como nº 29 na Secretaria de Transportes. A situação refletia uma realidade que pouco mudou ao longo dos anos, apesar dos avanços prometidos. A precariedade do transporte escolar persiste, e as falhas mecânicas recorrentes são uma expressão dessa condição.

Devido à demora causada pela segunda falha, o atraso na rota foi inevitável. Das 64 crianças previstas para embarcar, apenas metade conseguiu fazê-lo antes da interrupção total da viagem. O cronograma não pôde ser cumprido, e o impacto foi visível: seis paradas foram feitas até que o ônibus não pudesse mais continuar, às 6h20.

Após aproximadamente 20 minutos parados na BR-070, dois micro-ônibus enviados pela Secretaria de Educação chegaram para prestar assistência. As crianças foram redistribuídas, priorizando os mais novos, mais vulneráveis à espera e ao desconforto, para que chegassem à escola mais rapidamente. Apesar da eficiência do suporte, o atraso acumulado foi inevitável. Chegamos à Escola Santa Catarina por volta das 7h30, com aproximadamente 30 minutos de atraso, tempo significativo que impactou o início das aulas e o cotidiano escolar.

Muitos acordaram entre 3h30 e 5h00 para se preparar, pegar o ônibus e chegar à escola. O cansaço estampado nos rostos das crianças era evidente. Muitas tentaram dormir de forma desconfortável entre as paradas. Apesar das condições adversas, a resignação dos alunos era notável. Em seus olhares, havia mais do que exaustão física; havia uma aceitação quase rotineira daquela situação como parte da vida escolar.

A naturalidade com que lidavam com o ocorrido ficou clara nas conversas que ouvi entre alunos sentados à minha frente. “De novo o ônibus quebrou”, comentou um deles, ao que outro respondeu com tom resignado: “Já estou acostumado, sempre acontece”. Esse diálogo simples carregava uma denúncia silenciosa sobre a precariedade do transporte escolar: um evento que deveria ser extraordinário era, na verdade, rotina para eles.

Essa normalização das adversidades revela não apenas a falha estrutural do sistema de transporte, mas também a resiliência das crianças, que aprendem a conviver com uma realidade que compromete seu acesso pleno à educação desde o início do dia escolar. Além da rota da Caiçara, a Escola Municipal Santa Catarina recebe alunos de outras três linhas: Três Rios Hotel, Alambrado, Fazenda Ipanema e Moeda.

As expressões e relatos dos estudantes evidenciam uma percepção que ultrapassa a exaustão física, revelando familiaridade com as adversidades do transporte. Conforme Masten (2001), a resiliência infantil manifesta-se na capacidade de superar desafios cotidianos, o que fica evidente nas declarações espontâneas dos alunos. Essa internalização dos contratempos, embora demonstre a força dos estudantes para enfrentar condições precárias, expõe falhas estruturais que comprometem o início do dia escolar.

Além disso, o esforço para se deslocar — com horários de despertar entre 3h30 e 5h00 — impõe um fardo extra, resultando em um começo de jornada marcado por cansaço acumulado. Gohn (2006) argumenta que a educação não se limita ao ambiente formal, constituindo-se também nos espaços cotidianos, onde as dificuldades enfrentadas influenciam a formação e o desempenho dos alunos. Assim, as conversas e olhares resignados durante o trajeto denunciam não só a precariedade do transporte escolar, mas a necessidade de intervenções que promovam melhorias no deslocamento e, consequentemente, na qualidade da educação.

Durante os trajetos diários entre Cáceres e a escola — realizados no final do verão, quando as chuvas ainda afetavam as condições das estradas —, alguns relatos coletados no caderno de campo destacaram as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Estes depoimentos, vindos de estudantes que utilizam o ônibus há pelo menos quatro anos, revelam uma rotina marcada por atrasos, falhas mecânicas e condições adversas, impactando diretamente sua rotina e perspectivas educacionais.

Em um desses relatos, destaca-se a aluna que será chamada de A1, atualmente no ensino médio na Escola Estadual 12 de Outubro (localizada a quase 30 km da Escola Municipal Santa Catarina, onde estudou desde a Educação Infantil). A1, que reside em um sítio na região da Caiçara e tem o pai atuando como vaqueiro, expressou:

> Não mudou nada, professor. O senhor lembra de quando a gente tinha que descer no meio da estrada quando o ônibus atolava ou quebrava? (risos) Já tem um tempo que o 29 – ônibus escolar Mercedes designado para a linha da Caiçara há pelo menos 6 anos – dá problema quase todo dia. Hoje ele levanta voo com a gente (risos) – fazendo referência ao barulho ensurdecedor que vinha debaixo do ônibus e aumentava quando ele ganhava velocidade, similar ao som de um helicóptero – e o

> motorista não pode fazer muita coisa, né? Semana passada nós ficamos três dias sem ir para a escola porque o 29 quebrou e não tinha outro ônibus para buscar a gente. Espero que hoje dê tempo de pelo menos chegar no asfalto porque eu não quero sujar minha sandália (risos). Graças a Deus está acabando isso... meu pai quer que eu vá para a cidade ano que vem para terminar o 3º ano. Mas eu não sei se quero ir para a casa da minha irmã lá.

No decorrer do percurso, enquanto os alunos embarcavam e se acomodavam nas poltronas do ônibus, aproveitei para indagar A1 sobre seus planos futuros e sua preparação para o vestibular e o ENEM. Em meio ao barulho constante do veículo, precisei repetir a pergunta algumas vezes. A1, demonstrando um misto de dúvida e resignação, respondeu: “Eu não sei, professor... queria muito fazer enfermagem. Mas eu não estou estudando não. Por isso meu pai quer que eu vá fazer o 3º ano na cidade. Porque desse jeito aqui não tem como [...]”.

Nesse instante, foi possível observar que o tom contido e os sinais de cansaço – evidenciados pelo olhar marejado e pelo gesto de cerração dos lábios – refletem não apenas a exaustão física, mas também a insegurança quanto ao futuro, marcada pela rotina adversa de deslocamento. Relatos semelhantes foram registrados com outros estudantes, evidenciando que a precariedade do transporte escolar, com atrasos frequentes e falhas mecânicas recorrentes, tornou-se parte integrante do cotidiano desses alunos e uma marca registrada da linha que atende a região.

Por este prisma, voltamo-nos para um recorte dos diálogos de A2 – um menino de 6 anos que reside com sua família em um sítio vizinho ao de A1 – que, somado ao relato de A1, evidencia uma experiência marcada pelas condições adversas do transporte escolar. Durante os trajetos, A2, cuja família vive na região há mais de 60 anos – fato conhecido por meio das pesquisas exploratórias –, demonstrava uma dualidade de sentimentos: por um lado, a naturalidade com que aceita os desafios do caminho para a escola (como as falhas recorrentes do ônibus e o estado precário das estradas, agravado pelas chuvas do final do verão); por outro, uma curiosidade e até certo descontentamento quanto ao impacto desses contratempos em sua rotina escolar.

Numa manhã chuvosa de abril de 2024, em que o ônibus parou devido ao afundamento de uma roda na lama – fato que resultou em atrasos e na necessidade de redistribuição dos alunos entre veículos de apoio –, A2, ao ser questionado sobre sua vida de estudante, disse de maneira espontânea para mim: "Por que o senhor vem com a gente?"

Após esclarecimentos sobre o trabalho e a trajetória escolar, questionei-o sobre o que mais gosta na escola, e ele complementou com um tom travesso: "Não gosto muito da escola! Gosto de brincar. E da merenda!".

Nesse mesmo dia, após a chegada à Escola Municipal Santa Catarina, quando a equipe de apoio já havia reservado e servido a merenda – em especial, canjica – aos alunos, A2, ainda alerta, apesar do cansaço, aproximou-se com uma caneca cheia de canjica em mãos. Nesse momento, o menino iniciou a conversa de forma voluntária, oferecendo o alimento com um tom de inocência: "O senhor aceita um pouco?". Olhei com atenção e respondi agradecendo e dizendo que não precisava, pois não estava com fome. A2 prosseguiu:

> Não precisa ficar com vergonha, tio. Eu fico com muita fome todo dia. Ainda bem que tem lanche duas vezes aqui na escola porque em casa não dá tempo de comer. Como o senhor faz para a barriga não doer? A minha dói às vezes quando estou vindo ou indo para casa no ônibus... a cabeça também, às vezes.

Frente ao recorte anterior, concedido após a chegada à Escola Santa Catarina e ao serviço de merenda organizado pela equipe de apoio, evidencia-se os desafios cotidianos das condições de deslocamento — que se refletem no cansaço e na fome manifestados pelo aluno — assim como a forma como essas experiências se entrelaçam com o cotidiano escolar e familiar. A espontaneidade de A2, ao oferecer a canjica e expressar suas dúvidas sobre o bem-estar físico, reforça a importância de considerar os relatos das crianças como fontes valiosas para a compreensão das práticas de socialização e das adversidades enfrentadas no percurso escolar.

Ao nos debruçarmos sobre as falas de A1 e A2, remetemos às pesquisas de Masten (2001), que destaca a resiliência diante das adversidades, e de Gohn (2006), que enfatiza a importância de considerar o contexto cotidiano no processo de aprendizagem. Considerando a normalização das adversidades evidenciada nas falas dos estudantes, embora demonstre uma notável resiliência infantil — conforme discutido por Masten (2001) —, também evidencia o impacto negativo dessas condições sobre o processo educacional. Como apontado por Gohn (2006), quando as dificuldades do ambiente externo se prolongam, elas podem comprometer a motivação e a qualidade do aprendizado. Nesse sentido, os depoimentos coletados ilustram a urgência de intervenções que melhorem o sistema de transporte escolar, garantindo que os estudantes iniciem o dia em condições dignas e adequadas, sem prejuízo ao seu rendimento escolar e à sua formação futura, além de colocar em xeque a permanência da juventude na região e na comunidade.

Os recortes extraídos dos relatos de A1 e A2 denunciam uma realidade comum do transporte escolar no campo em diversas regiões do Brasil. Transcendendo o simples inconveniente de atrasos e falhas mecânicas, essa situação revela-se como um obstáculo

estrutural que impacta diretamente a experiência educacional dos estudantes. Enquanto A1, com tom de resignação e humor, rememora as frequentes falhas do ônibus – que, segundo seu relato, “levanta voo” em meio a uma rotina instável –, A2 manifesta, por meio da oferta espontânea de canjica, a insatisfação e os desconfortos decorrentes das condições de deslocamento, refletidos em seu cansaço e fome. Partindo dessas observações, torna-se evidente que a normalização das adversidades no transporte escolar rural, embora demonstre a resiliência dos alunos, também evidencia a necessidade urgente de intervenções para garantir condições dignas de acesso à educação (Masten, 2001).

Paulo Freire (1983) defende que a educação deve partir da realidade vivida pelos alunos e que o diálogo sobre as condições de vida é essencial para a construção do conhecimento. Assim, as dificuldades enfrentadas no deslocamento não podem ser encaradas apenas como desafios isolados, mas como parte de um contexto social que, se negligenciado, compromete a motivação, o rendimento escolar e, consequentemente, o direito à educação.

Além disso, estudos recentes apresentados por Rodrigues e Pereira (2022) apontam que as dificuldades abissais encontradas no transporte escolar rural contribuem diretamente para os índices de evasão nas escolas do campo em várias regiões do Brasil, evidenciando que a ausência de investimentos em infraestrutura e a implementação inadequada de políticas públicas têm efeitos negativos a longo prazo.

Essa realidade reforça a importância de repensar o sistema de transporte escolar, integrando os saberes e as demandas dos estudantes e das comunidades locais. Portanto, os relatos de A1 e A2 não apenas denunciam a fragilidade do sistema de transporte escolar, mas também servem como base para a construção de uma perspectiva crítica que clama por políticas públicas integradas e sensíveis às especificidades do ambiente rural. Essa problemática, que impacta tanto a vida cotidiana dos alunos quanto a qualidade do processo educacional, abre caminho para uma discussão aprofundada sobre a necessidade de promover a inclusão e a equidade no acesso ao ensino.

Figura 16 - Entrada da Secretaria de Transportes em Cáceres, onde apanhava o ônibus todos os dias às 4h30 da manhã



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 17 - seguindo pela estrada da Caiçara em uma madrugada de abril de 2024



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 18 - Vista do nascer do sol da janela do ônibus



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 19 - Registro de um dos estudantes da linha da Caiçara embarcando com destino a escola Santa da Cataria



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 20 - Vista da estrada com atoleiro que impediu o ônibus de seguir viagem durante madrugada



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 21 - Atoleiro visto de outra perspectiva, com crianças se deslocando a pé de suas casas até onde o ônibus estava



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 22 - ônibus escalado para a rota - em um dos dias em que ônibus 29 estava quebrado - parado em virtude dos atoleiros



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 23 - A2, exausto, deita na poltrona instantes após caminhar cerca de 500 metros pela estrada enlameada até o ônibus. As marcas da caminhada ficaram em seus sapatos



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 24 - Registro do mesmo local às margens da estrada da Caiçara em períodos distintos: seca e cheia



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 25 - Paisagens à margem da estrada da Caiçara. Vista parcial da baia da Caiçara e área de pastagens alagadas



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 26 - Paisagens às margens da BR-070: vista parcial do córrego do Padre Inácio e cambarás floridos ao longo da estrada



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 27 - - Registro de um ipê roxo às margens da BR-70 em épocas distintas do ano: maio e agosto de 2024



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 28 - Registro da passagem pela fazenda Bela Vista; destaque ao gado nelore que traduz a presença do agronegócio na região



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 29 - Registro do ônibus quebrado às margens da BR-070 com o motorista averiguando as condições do veículo (era a 2ª vez que o veículo apresentava problemas na mesma semana



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 30 - Registro dos alunos da linha da Caiçara sendo transferidos para outro veículo enviado para dar suporte ao nosso ônibus quebrado (Aguardamos 45 minutos por socorro).



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 31 - Registro do ônibus quebrado pela 3ª vez na mesma semana em um ponto isolado da estrada da Caiçara (aguardamos por 3 horas até recebermos suporte de uma equipe de manutenção da prefeitura)



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Não obstante, algumas observações e percepções feitas durante o trabalho de campo foram fundamentais para compreender a forma como a comunidade é vista. A começar pelo trajeto entre Cáceres e a Comunidade do Porto Limão, onde se evidencia a ausência de sinalização oficial à margem da estrada — constatada pela presença de apenas duas placas rudimentares nas imediações da comunidade, já no km 45. Isso remete à reflexão de que não se trata meramente de uma falha técnica, mas da tradução de um processo de apagamento cartográfico que deslegitima as marcas, identidades e memórias de comunidades como a tradicional do Porto Limão.

Essa invisibilidade dos territórios remete às reflexões de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1983), e de Mota Neto (2016), que defendem a necessidade de uma pedagogia que reconheça e valorize os saberes dos oprimidos e suas memórias. Nessa perspectiva, a falta de registros formais da comunidade do Porto Limão em mapas oficiais, guias impressos e digitais, placas e sistemas de localização e sinalização configura um ato simbólico de exclusão, que pode ser interpretado como uma estratégia para promover a invisibilidade dos saberes locais.

Figura 32 - Placas às margens da BR-070 na altura do KM 741 antes do trevo de acesso a BR174



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 33 - Placa instalada na entrada da comunidade do Porto Limão



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 34 - Placas instaladas nas imediações da comunidade indicando o acesso ao Rio Jauru; próximo à ponte



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Diante disso, para acessar algumas memórias da comunidade, fez-se necessário visitar locais da comunidade e conversar com diferentes moradores. Nesse sentido, foi possível compreender parte do processo histórico e geográfico do lugar, levando em consideração o perfil dos moradores entrevistados. Para ilustrar esse processo, focaremos em parte do relato de uma das moradoras mais antigas da comunidade — que aqui será chamada de Dona Figueira. Em uma das visitas à sua propriedade, foi possível acessar uma série de memórias. Entre um café e outro, Dona Figueira relembrou:

> De primeiro era bem diferente... não tinha esse pasto formado nem a estrada era assim. A gente tinha que atravessar esse rio Jauru de barco ou nadando (risos), depois que instalaram uma balsa e, muito tempo depois, a primeira ponte, que era de madeira... daí colocaram uma ponte de cimento depois. Essa estrada não era essa belezura que é hoje. Tinha época que só atravessava a cavalo por causa da cheia. Meu finado esposo às vezes conseguia ir de bicicleta – na seca – até conseguir carona para chegar em Cáceres. Não sou daqui, sou do Mato Grosso do Sul, onde conheci meu marido que era estrangeiro. Viemos para cá por conta da oferta de trabalho que ele recebeu na época. Foi bom, compramos nossas terras aqui, criamos nossos filhos e esse lugar se tornou nossa casa... não tinha nada, professor. Tinha o posto do exército do outro lado do rio, as casas na beira do rio... não tinha escola, nem a igreja como conhecemos hoje. Tudo era mais difícil. Mas era lindo! Nunca fui chegada a pescar, mas meus meninos e meu esposo pescavam quase todos os dias. Aprenderam muita coisa com nossos vizinhos mais antigos que já estavam aqui há mais tempo. O avô do Sr. Costinha já vivia aqui e conhecia bem o rio e os peixes. Ensinou essa meninada viver do rio por muito tempo...os animais, as plantas...era tudo diferente. Com o tempo, a gente viu que precisava de uma escola aqui. As crianças iam na casa de uma professora que ficava no primeiro sítio vindo de lá para cá – ela foi a primeira professora da comunidade. Antes disso, as escolas eram mais distantes, na Mata Escura, na Caiçara..., mas é para o senhor vê: hoje, com ônibus, asfalto e escola pronta, já é difícil, imagina aquele tempo. Por isso lutamos para termos essa escola aqui. No começo era sofrido, não era nada parecido com o que é hoje. Eu mesmo cozinhava para as crianças... meu esposo deu esse terreno para que fosse construída a escola, lá no final dos anos 80 (Recorte de relato do caderno de campo de Dona Figueira, 83 anos, junho de 2024).

A narrativa de Dona Figueira, rica em detalhes, confirma o que Bosi (2005) advoga ao afirmar que as narrativas orais são instrumentos essenciais para a resistência cultural, capazes de preservar a memória coletiva mesmo diante do apagamento promovido por políticas de invisibilização, sobretudo em territórios tradicionais. Junto às memórias pessoais, Dona Figueira traz em sua fala a imagem de uma comunidade de outrora, detalhando símbolos e marcos que sofreram mudanças ao longo dos anos, como a estrada — hoje conhecida como BR-070 — que por muitos anos não foi asfaltada, e o rio Jauru, protagonista do cotidiano dos moradores, que sempre utilizaram suas águas para sobreviver: desde a pesca artesanal, transporte, irrigação, até tarefas diárias como lavar roupas e tomar banho.

Figura 35 - Vista área de um trecho da BR-070, sentido Cáceres - Porto Limão



Fonte: Barros e Ronivon (2023).

Outro elemento importante destacado no relato é a presença das forças armadas na região, que, segundo os moradores, está ali há muito tempo. Esse fato se justifica pela proximidade com a fronteira entre o Brasil e a Bolívia, remanescente da atuação contínua das forças armadas e do Exército Brasileiro desde o processo de colonização da região por portugueses e espanhóis, entre os séculos XVIII e XIX, passando pelo início do século XX, as duas grandes guerras mundiais e até a década de 1960. Desde então, as unidades militares instaladas no território têm desempenhado papel estratégico na segurança da área, sob a justificativa de vigilância constante e proteção do território (BRASIL, 2025).

Dona Figueira também compartilha em seu relato a presença marcante do elemento religioso, representado pela igreja católica, que sempre esteve presente na vida das famílias mais antigas por meio de celebrações, rezas, festas de santo e novenas. Esse aspecto é reafirmado por outros moradores antigos da comunidade e será melhor discutido na próxima seção.

A escola que — naquela época — ainda não se chamava Santa Catarina, tampouco existia formalmente, é lida como um elemento central da vida e do cotidiano da comunidade. Tanto que o esposo de Dona Figueira doou uma parte da propriedade da família para a construção da escola, no ano de 1988, por meio de uma doação legal. Desde então, a escola permanece no mesmo local, testemunha das mudanças ocorridas na região ao longo dos anos, atendendo os membros da comunidade e permanecendo como um símbolo de resistência e conquista da comunidade.

Não obstante, o cuidado e a preocupação com a educação das crianças locais impulsionaram a organização de um espaço formal de ensino, considerando que, conforme as palavras de Dona Figueira, as crianças estudavam, inicialmente, na casa da primeira professora da comunidade. Os espaços onde as aulas aconteciam foram se alternando conforme as condições da época, fato que ficou claro em uma entrevista concedida à pesquisadora Eulene Vieira Moraes, em 2015, na qual a primeira professora da comunidade — dona Celeste — relatou:

> Sou filha de pai boliviano e mãe brasileira. Sou descendente dos índios chiquitanos. A vida toda morei aqui. Me criei, casei e tive meus 12 filhos. Agora são tudo dono de si. Moram tudo perto de mim, na mesma fazenda que meu pai deixou pra gente. Estudei até a 2ª série do primário. Precisava de professora na comunidade porque não tinha como os nossos filhos ir pra cidade. Não tinha ponte, só terra, mato, estrada ruim, não tinha carro. Então pediram que fosse alguém da comunidade e vieram me convidar. Dei aula por 30 anos. Foi um tempo bom e difícil. Meu marido teve que ir trabalhar na Amazônia e eu fiquei com as crianças cuidando sozinha por um ano. A escola era um barracão de madeira do lado do rio. Não era como hoje que os alunos tem escola boa e tudo. Eu tinha 30 alunos numa sala só e ainda fazia merenda e almoço. Voltava pra casa pra cuidar dos filhos e marido. Eu não sabia muita coisa. Tinha paciência com as crianças, ensinava tudo direitinho do jeito que vinha nos livros que o Estado mandava. Tive alunos bolivianos também que falava um pouco português e eu entendia um pouco castelhano, aí a gente se virava. Foi um tempo difícil que passou e ficou as lembranças (Moraes, 2015, p.45).

Frente ao exposto no depoimento, é possível evidenciar como as práticas cotidianas — exemplificadas aqui pelo ato de ensinar em condições adversas e pelo esforço para preservar os saberes locais — configuram formas de práxis transformadora. Tomando como ponto de partida as leituras basilares propostas por Karl Marx, no materialismo histórico, a ação prática é o motor da mudança, onde os sujeitos, mesmo diante de condições precárias, atuam para transformar sua realidade (Marx, 1867). Nesse sentido, a narrativa da entrevistada revela que o trabalho docente realizado ao longo de 30 anos, apesar das limitações impostas pela falta de infraestrutura e recursos, não se resume à mera reprodução do conhecimento oficial; constitui, ao contrário, uma prática de resistência e de construção coletiva de saberes que preserva a identidade cultural e os modos de vida da comunidade.

Além disso, o relato de dona Celeste — assim como o de Dona Figueira — ressalta a importância das fontes orais como depositárias da memória histórica, conforme as leituras de Ecléia Bosi. Compreende-se, assim, que as narrativas orais funcionam como instrumentos de resistência, capazes de preservar identidades que os registros oficiais tendem a omitir (Bosi, 2005).

Nesse sentido, a experiência vivida — marcada, no relato, pela ausência de pontes, estradas precárias e pela necessidade de mobilização interna para suprir a falta de recursos —

revela um processo de construção de memória coletiva que resgata o passado e legitima o conhecimento tradicional. Isso se aplica tanto a Dona Figueira quanto a dona Celeste. Essa dualidade, na qual o saber oficial se mistura à experiência vivida, mostra como a educação no campo se desenvolve em um ambiente de contínua negociação entre as imposições externas e os saberes locais.

A análise dos relatos — tanto dos estudantes A1 e A2 quanto das senhoras Figueira e Celeste — evidencia que a resistência dos sujeitos locais não se restringe às adversidades do transporte escolar, mas se estende à preservação de uma memória coletiva que se mantém viva por meio das narrativas orais. Considerando que a memória cultural funciona como um depósito de experiências e saberes que resistem ao apagamento histórico, ela permite que comunidades marginalizadas reivindiquem a construção de suas identidades (Assmann, 2012). Nesse sentido, a fala de Dona Figueira, ao recontar a evolução do território — das estradas precárias e da travessia do Rio Jauru até as intervenções modernas — torna-se um testemunho eloquente da resistência dos saberes locais, que se perpetuam apesar da invisibilidade cartográfica e das intervenções externas, por meio de suas práticas e lutas cotidianas.

Destarte, os relatos de Dona Figueira e dona Celeste revelam uma prática dialética em que a experiência cotidiana promove uma simbiose com a memória coletiva, fundamentando uma práxis que vai além da mera sobrevivência material. Essa dinâmica alinha-se aos pressupostos do materialismo histórico de Marx, segundo os quais a transformação social ocorre a partir da luta e da ação coletiva. Assim, o depoimento de Dona Figueira e dona Celeste ilustra a trajetória de mudanças na infraestrutura e na organização do espaço geográfico compreendido pela comunidade, simbolizando a luta dos habitantes por manter viva sua história e seus saberes ancestrais, mesmo diante dos desafios impostos pelo avanço do agronegócio e pelas políticas públicas centralizadas.

3.1 Às margens do Jauru: identidade, cultura e práticas sociais da comunidade

Ao nos debruçarmos sobre as experiências vividas durante a imersão em campo, é possível inferir que a comunidade tradicional pantaneira do Porto Limão, situada às margens do rio Jauru, no Pantanal mato-grossense, reflete a estreita relação entre os povos tradicionais e o meio ambiente, manifestando em suas práticas cotidianas uma conexão profunda com a terra e com os ciclos naturais. Ser reconhecido como "tradicional", no contexto das comunidades e povos tradicionais, envolve muito mais do que preservar costumes ou saberes

ancestrais; trata-se, antes de tudo, do reconhecimento da relação singular que essas comunidades mantêm com o território, a natureza e o modo de vida.

Segundo Diegues (2000), as comunidades tradicionais são definidas por sua dependência direta dos recursos naturais para subsistência, utilizando práticas que garantem a conservação ambiental e a sustentabilidade a longo prazo. O manejo de pequenos quintais com diferentes tipos de plantas, o uso de técnicas tradicionais de agricultura, a criação de animais e a pesca artesanal são exemplos dessas práticas, que asseguram não apenas a sobrevivência física, mas também a continuidade cultural da comunidade.

Isto posto, compreende-se que a Comunidade Tradicional do Porto Limão não apenas vive e resiste às margens do rio Jauru; suas práticas sociais e culturais refletem uma relação dialética com o meio ambiente e com o território que habitam. Nesse sentido, podemos compreender as atividades cotidianas da comunidade como uma práxis — no sentido marxista —, em que a interação com a terra e o manejo dos recursos naturais transcendem a simples subsistência, constituindo-se como formas de transformar e preservar, simultaneamente, o ambiente e a própria identidade cultural. Como pontua Marx (1845), a práxis é a base da transformação social e, nas comunidades tradicionais, essa transformação se dá no entrelaçamento entre as atividades produtivas e o ambiente natural.

Figura 36 - Registro de avó pescando com seu neto às margens do rio Jauru, na comunidade do Porto Limão



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 37 - Registro de uma das rodas de conversa com os pescadores



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Bhabha (2012) destaca a importância de reconhecer esses espaços culturais como locais de resistência e de hibridismo. A Comunidade Tradicional do Porto Limão demonstra, em sua organização e em suas práticas cotidianas, essa capacidade de adaptação e resistência às pressões externas, preservando seus saberes tradicionais ao mesmo tempo em que incorpora elementos da modernidade. Práticas como o uso de plantas medicinais, o cultivo de frutas e hortaliças em quintais comunitários e a criação de animais de pequeno porte exemplificam essa resistência, pois perpetuam um modo de vida transmitido entre gerações, adaptando-se às transformações ambientais, sociais e políticas.

No contexto pantaneiro, as práticas sociais tradicionais não se restringem ao manejo dos recursos naturais, mas envolvem um complexo sistema de interações sociais que moldam o cotidiano da comunidade. Segundo Sato (2002), essas práticas estão enraizadas na cultura local e são transmitidas por meio de vivências diárias, festividades e rituais. Elas se traduzem em gestos cotidianos como a partilha de alimentos entre vizinhos, o cuidado coletivo com os quintais e o auxílio mútuo na construção e manutenção das casas.

Além disso, a relação com o espaço físico — especialmente com o rio Jauru e a vegetação circundante — constitui uma marca distintiva das práticas culturais da comunidade. Yi-Fu Tuan (1980) explora a importância da percepção do espaço como elemento constitutivo da identidade cultural, afirmando que o modo como as pessoas interagem com seu ambiente cria uma “geografia afetiva” que molda suas tradições e práticas. No caso da Comunidade do Porto Limão, o ciclo das águas e as cheias do rio Jauru ditam o ritmo das atividades agrícolas e pesqueiras, reforçando a dependência da comunidade em relação ao meio ambiente, apesar dos desafios socioambientais enfrentados nas últimas décadas. Essas práticas, além de

garantirem a subsistência, asseguram a continuidade de uma cultura que vê na natureza não apenas um recurso, mas uma extensão de sua própria identidade.

A dualidade espacial da comunidade — dividida entre as margens da BR-070 e as margens do rio Jauru — simboliza as diferentes faces da vida social e cultural do Porto Limão. Enquanto as áreas próximas à rodovia estão mais expostas às influências externas, as margens do rio mantêm um ritmo de vida mais tradicional, centrado na pesca e nas atividades ribeirinhas, o que se torna evidente nos relatos dos entrevistados sobre suas ancestralidades.

Das 21 pessoas entrevistadas, 8 residem às margens da rodovia, 10 às margens do rio Jauru e 3 em propriedades rurais mais distantes do Porto Limão. Entre os que moram às margens do Jauru, 9 reconhecem ser descendentes de indígenas e relatam ter herdado de seus antepassados conhecimentos que permanecem presentes no cotidiano, evidenciando uma relação de pertencimento com o território e um forte desejo de permanência na comunidade. Conforme relatado pela moradora da comunidade e esposa de pescador, senhora Eunice, de 50 anos:

> Muitos aqui da comunidade têm origem indígena, professor, e falam sobre os costumes que foram passados, mesmo que não saibamos de qual etnia ao certo. O jeito de lidar com a natureza e a vida ao lado do rio são heranças que nossos pais e avós deixaram pra gente. Meu marido mesmo aprendeu pequeno aa pescar, a nadar, a plantar [...] A sabedoria dos mais antigos é muito respeitada por nós.

A fala de Eunice nos fornece elementos primordiais que vão além das memórias afetivas, possibilitando a compreensão da maneira como a identidade de alguns moradores da comunidade é forjada, o que vai ao encontro das constatações de Januário (2004) e Carniello (2007). Somado a isso, Moraes (2015) apresenta os depoimentos de outros moradores da comunidade que se alinham à percepção de dona Eunice, como a fala de dona Sebastiana, que afirma:

> A gente é nato mesmo, nascido nesse chão, esta é a terra da gente, herdado por nossos avós e pais bolivianos, paraguaios e brasileiros. Hoje, misturou tudo. O que a gente não pode negar é que a gente é descendente de índio.

E continua:

> Meu avô e meu pai ensinaram pra gente o tempo bom pra plantar. Esperava a lua boa pra começar a plantação. A lua cheia era hora de plantar mandioca, porque engrossa o pé. A gente colhia cada pé enorme. Na lua minguante toda família plantava milho, feijão, abóbora, melancia, batata. Era um tempo de fartura mesmo. As estrelas, a lua, o sol marcavam o tempo de plantar e colher. A gente não tinha relógio, tinha que aprender com a natureza, do jeito que nossos antepassados

> aprenderam. A gente como criança aprendia todas essas coisas (Recorte do depoimento de dona Sebastiana – Moraes, 2015, p. 41).

Nessa senda, temos o depoimento do pescador Constantino Pires – que também compõe com um recorte a introdução desta dissertação:

> [...] a maioria das coisas que eu sei sobre as águas, os peixes, os bichos e plantas eu aprendi com meu pai e meu avô – minha mãe também - ou com os mais velhos daqui que contavam pra gente. E eles aprenderam com os mais velhos deles que já estavam aqui na região há muito tempo. Meu pai nasceu daquele lado de lá - aponta para a outra margem do Rio onde, segundo alguns moradores, há uma "ilha" que foi base para o início das primeiras células da comunidade - a casa deles era daquelas cobertas de palha e parede de barro e com chão batido. Assim contava meu pai... eu cheguei a morar numa casa assim, mas já usava madeira. Eu e meus irmãos atravessamos esse rio nadando muitas vezes... Engoli muito lambari para aprender a nadar (risos). Comecei a pescar sozinho com uns 8 anos, professor. Saia com um irmão meu andando na beira da água atrás de iscas para depois montar na canoa e pescar de linhada e tarrafa. Dependendo do dia, da cor da água ou da hora do dia a gente usava uma isca própria. Por exemplo, quando o rio enchia e a água entrava na mata, tomando conta das baias e corichos, a gente gostava de pescar pacu à canoa. Porque o pacu ele sobre o rio com o cardume e entra nesses alagados, fora da correnteza, para comer. Gostava muito de usara a laranjinha - *Pouteria glomerata* – para pegar pacu, porque ela é cheirosa e o pacu gosta muito. Meu pai me ensinou a usar essa fruta [...] hoje eu faço a macinha com trigo, suco em pó e a poupa da laranjinha; faço as bolinhas e uso para pescar porque rende bastante.

Em acréscimo, o vizinho do senhor Constantino – aqui chamado de M.F., 49 anos - complementa essa linha, afirmando que:

> [...] meu tio pescava de arpão...coisa de índio (risos) e ele aprendeu com o pai dele, meu avô, que aprendeu com o pai dele. Eu não levei jeito com a coisa, mas aprendi também. Hoje eu só uso o molinete mesmo, ou a vara de bambu, linhada...nem canoa eu uso mais, professor. Tenho meu barquinho de alumínio e meu motor.

As falas são carregadas de significados que traduzem a relação dos atores com seus antepassados e com o território. Esse fenômeno pode ser melhor compreendido a partir da análise dos relatos, que evidenciam que, independentemente das particularidades de cada depoimento, há um fio condutor na transmissão dos saberes e na constituição da identidade local. Bhabha (1994) afirma que o processo de hibridação cultural – no qual diferentes costumes e memórias se entrelaçam para formar novas identidades – torna-se evidente nas falas de Eunice e de Dona Sebastiana, que enfatizam a importância dos costumes ancestrais e da relação com o rio Jauru. Essa convergência de práticas e saberes, que remonta à herança indígena – sobretudo do povo Chiquitano – e se mescla com influências coloniais e modernas, ilustra uma dinâmica dialética, na qual os modos de vida tradicionais se configuram como

resposta às condições materiais históricas, ecoando os pressupostos do materialismo histórico de Marx (1867).

Em seus relatos, a ênfase na transmissão oral e na aprendizagem prática demonstra que o cotidiano da comunidade é um campo de resistência, onde o conhecimento não se esgota nas páginas dos livros, mas se reinventa no fluxo da vida real. Além disso, o depoimento do pescador Constantino e as complementações de M.F. reforçam que a experiência tradicional – seja no uso de iscas naturais, como a laranjinha (Pouteria glomerata), para a pesca, ou na prática ancestral de observar os ciclos naturais – é sustentada por uma memória coletiva que resiste às imposições da modernidade.

Sato (2002) defende que a valorização dos saberes transmitidos oralmente é fundamental para a preservação da identidade local, pois esses relatos oferecem uma perspectiva viva e prática da relação entre o ser humano e a natureza. Essa articulação entre memória e prática cotidiana possibilita o fortalecimento da coesão interna da comunidade e revela os impactos das transformações socioeconômicas sobre os modos de vida tradicionais, reafirmando a necessidade de políticas públicas que reconheçam e integrem essas dimensões na construção de uma educação e de um desenvolvimento sustentáveis.

Entretanto, entre os oito moradores que residem na outra face da comunidade, à margem da estrada, cinco afirmam ter pouco conhecimento sobre seus antepassados indígenas. Embora relatem terem mantido, em algum momento da vida, uma ligação mais próxima com a pesca e com o rio, afirmam que hoje ainda pescam ocasionalmente, mas suas relações de trabalho e expectativas estão atreladas às atividades vinculadas ao agronegócio, que atualmente domina a região, como relata J.S., de 31 anos:

> [...] mamãe dizia que minha vó foi pega no laço. Eu mesma não tenho muito conhecimento dessas histórias, só um pouco por causa do que minha mãe falava com meu pai. Não conheci minha avó. Quando ela morreu eu era recém-nascida. Quem veio com essa história uma vez de indígena foi minha tia, irmã de minha mãe. Dizendo que a gente era Bororó (risos) nem sei falar direito. Não sei de onde ela tirou essa história [...] eu quase não vou no rio. Ia mais quando era criança, moça...gostava de banhar, ficar passando sacola na água para pegar lambari. Papai pescava bastante – pesca até hoje -, mas ele não vive da pesca, né? Ele trabalha na mesma fazenda que eu. Ele faz cerca e eu trabalho na cozinha.

O irmão de J. S., G. S., de 24 anos, completa:

> Ninguém quer saber de ficar aqui não. Cê é louco! Os caras aqui da comunidade não têm muito o que fazer. Tem que trabalhar para ajudar em casa igual eu faço. Eu trabalho fichado na fazenda onde meu pai e minha irmã estão. Lá eu faço de tudo um pouco e mexo mais com a parte das rações, mas isso é porque eu sei mexer com computador. Aprendi quando estava estudando na cidade. Se não fosse isso eu

> estaria nesses pastos por aí com a foice (risos) [...] não tem problema nisso, mas eu não quero viver isso não. Tem outra coisa, aqui os caras casam cedo, já arrumam mulher e filho. Tô fora! Minha avó teve 9 filhos. Nunca gostei de ir ao rio, tanto que eu nem sei nadar.

Atravessando o quintal, do outro lado da cerca, R. D., de 39 anos, confidencia:

> O senhor estuda essas coisas e vê que é importante. Mas para mim não é muito não...eu não sou daqui. Vim para cá jovem, com 13 anos. Meu pai comprou terra aqui, mas somos de São Paulo. Meu marido diz que é neto de índio, mas eu não dou muita atenção pra essa conversa [...] estou sem trabalhar por esses meses, só cuidando de casa. Mas já trabalhei na escola, no posto do Gefron...incentivo meus filhos a saírem daqui. Estou vendo um curso para eles fazerem ano que vem na cidade.

Nesse sentido, os outros três afirmaram ser descendentes de paulistas ou mineiros e, em alguns momentos, relutaram em tratar da pauta, mesmo um deles possuindo sobrenome de origem boliviana. Dentre os relatos, o que mais chamou a atenção foi o de R. N., de 23 anos:

> Olha, eu nasci aqui, mas nunca me vi como indígena ou boliviano, e nem me interessa essa história. O pessoal fala que temos sangue indígena ou que nossa família veio da Bolívia, mas isso não faz parte de quem eu sou. Eu moro mais perto da BR, e até que tenho um pouco mais de contato com a cidade. Na verdade, quero sair daqui e viver uma vida diferente, com mais oportunidades e longe desse lugar onde parece que nada muda.

Quando questionados sobre as perspectivas de permanência e atuação na comunidade, seis dos oito entrevistados que residem próximos à BR-070 afirmam desejar deixar o Porto Limão. Nesse viés, Bhabha (1998) explica que essa tensão entre o tradicional e o moderno cria um “terceiro espaço”, onde as identidades são constantemente renegociadas e reconstituídas. Na comunidade do Porto Limão, essa dinâmica é visível nas diferentes práticas sociais que coabitam o território, revelando um processo contínuo de adaptação e resistência às transformações contemporâneas.

Ao lançar uma lupa sobre os relatos expostos, percebe-se uma divisão no modo como as identidades e práticas culturais são reproduzidas na comunidade do Porto Limão. Por exemplo, J.S., de 31 anos, afirma ter pouco contato com os saberes indígenas, lembrando vagamente histórias passadas — transmitidas de forma esporádica por familiares — e evidenciando que, embora a pesca tenha feito parte de sua infância, atualmente suas expectativas e atividades se orientam pela lógica do agronegócio.

Do ponto de vista do materialismo histórico dialético, essa transformação nas condições de trabalho reflete a dinâmica da alienação, na qual os modos tradicionais de produção e transmissão dos saberes são suplantados pela lógica capitalista. Todavia, o

deslocamento progressivo de alguns sujeitos — que anteriormente viviam em estreita relação com o rio e seus ritmos naturais — torna-se síntese de um processo histórico que, segundo Marx, converte relações sociais orgânicas em relações de troca e mercadoria, resultando na desvalorização dos saberes ancestrais (Marx, 2008).

A análise desses depoimentos aponta para uma tensão entre a memória oral e a imposição de modelos produtivos modernos, gerando conflitos na construção das identidades. Essa dicotomia se acentua quando se observa que, para muitos, a herança indígena — embora reconhecida como fonte de riqueza cultural — foi minimizada ou mesmo negada em favor de uma lógica agrária orientada para o mercado. Essa dinâmica encontra eco nas discussões de Rodríguez Reyes (2016), que enfatiza como discursos hegemônicos, impregnados de colonialidade do poder, moldam as identidades de forma a privilegiar o futuro e a expansão capitalista em detrimento do resgate das origens.

Na mesma toada, Quijano (2005) argumenta que a persistência das matrizes coloniais impede a plena expressão dos saberes locais, contribuindo para a marginalização das práticas tradicionais. Sendo assim, os relatos analisados não apenas ilustram a transformação dos modos de vida no contexto da expansão do agronegócio, mas também sublinham a urgência de políticas que promovam a valorização e a reintegração dos saberes ancestrais na prática cotidiana e na formação dos sujeitos da comunidade.

É interessante observar as diferentes faces da comunidade do Porto Limão. Há uma parte situada às margens da BR-070, onde a movimentação de veículos e a proximidade com a rodovia imprimem um ritmo mais acelerado e uma maior exposição ao trânsito regional (destacada na figura 32 como "Casas às margens da BR-070"). Por outro lado, as áreas próximas ao rio Jauru revelam uma vida mais tranquila, em que as atividades ribeirinhas e o contato direto com o rio moldam o cotidiano dos moradores (destacada na figura 32 como "Casas às margens do rio Jauru"). Essa dualidade presente no espaço da comunidade revela não apenas variações geográficas, mas também diferentes modos de vida e de interação dos sujeitos com o ambiente que os cerca.

Figura 38 - Representação de localidades na comunidade do Porto Limão



Fonte: adaptado de Google Maps.

Ao nos voltarmos às facetas que moldam as manifestações culturais da comunidade, evidencia-se um leque de práticas devocionais e litúrgicas que estruturam diversas celebrações ao longo do ano. Apesar da crescente influência das igrejas evangélicas, que ao longo dos anos conquistaram espaço significativo na comunidade, é notório que a fé católica ainda se faz presente no cotidiano dos moradores e promove variadas formas de interação social.

Figura 39 - Registro dos preparativos do almoço em uma das casas visitadas durante o campo



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 40 - Registro do almoço servido em um dos ranços dos pescadores da comunidade às margens do Rio Jauru



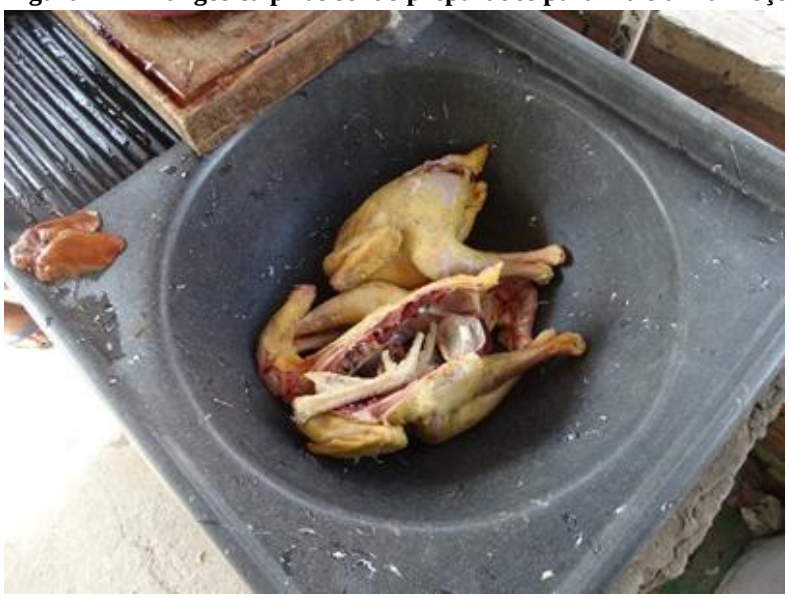
Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 41 - Preparação de pamonhas em uma das propriedades na comunidade



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 42 - Frangos caipiras sendo preparados para mais um almoço



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Moraes (2015) destaca a existência de celebrações religiosas marcadas por rezas e ladainhas em homenagem a santos específicos, como São Sebastião, em janeiro; Nossa Senhora de Fátima, em maio; São João e São Pedro, em junho; Sant'Ana, em julho; e Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora Aparecida, em outubro. Tais práticas remontam à herança deixada pelos padres missionários da fronteira, que introduziram ritos de origem espanhola e portuguesa — muitos dos quais ainda são recitados em latim.

Figura 43 - Registro de imagens sacras no interior de uma das casas da comunidade



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Moraes (2015) complementa que essa tradição católica, enraizada na identidade dos moradores, manifesta-se nas reuniões familiares para a recitação do terço e o canto das ladainhas nos quintais — atividades que culminam em confraternizações marcadas pela partilha de alimentos, cânticos e danças. Tais práticas representam uma forma de expressar gratidão pela abundância das colheitas e pelo cumprimento de promessas, ao mesmo tempo em que funcionam como mecanismos de preservação contínua das tradições religiosas locais.

No que diz respeito às práticas econômicas cotidianas, observou-se que as famílias da comunidade mobilizam um conjunto diversificado de atividades produtivas, incluindo agricultura familiar, agropecuária, criação de animais, caça e pesca. Durante os períodos de colheita — regulados pelos ciclos de chuva e seca —, os frutos oriundos tanto dos pomares dos quintais quanto das matas, com destaque para espécies silvestres como o pequi, a bocaiúva e o limão, são coletados para consumo próprio e comercialização. Trata-se de um trabalho coletivo, realizado em mutirão, que reafirma a transmissão dos saberes tradicionais na gestão dos recursos naturais (Moraes, 2015; Cabral, 2003).

Essa prática reforça não apenas a identidade cultural local, mas também complementa a economia doméstica, sustentada por outras fontes de renda, como benefícios governamentais e empregos em instituições comunitárias. Nesses espaços, as mulheres atuam como merendeiras e funcionárias de limpeza, enquanto os homens desempenham funções essenciais, como motoristas de transporte escolar e guardas noturnos (Moraes, 2015; Januário, 2004; Silva; Seba; Zart, 2024).

Somado a isso, o rio Jauru configura-se como um símbolo central, diretamente vinculado à economia e à vida cultural da comunidade. Funciona tanto como fonte de alimento quanto como atrativo turístico, especialmente pela prática da pesca esportiva. Durante os períodos de cheia, quando o fluxo de turistas era mais intenso, muitas famílias organizavam-se como "pirangueiros", oferecendo serviços de guia turístico, aluguel de casas e ranchos, além de prestarem serviços gerais em pousadas e propriedades da região.

Entretanto, essas atividades foram drasticamente reduzidas nos últimos anos, em razão da promulgação da Lei Estadual nº 12.197/2023, que proibiu, por cinco anos, o armazenamento, comércio e transporte de pescado nos rios de Mato Grosso. A medida afastou grande parte dos turistas que movimentavam a economia local, instaurando entre os pescadores sentimentos ambíguos — como evidencia a fala do pescador Constantino Pires:

> (...) a gente fica se perguntando: justiça pra quem, professor? Se eu que nasci aqui, vivo aqui e toda vida pesquei nesse rio, hoje não posso nem deixar um tambor de

> seva na água para eu pescar. Porque a própria polícia ambiental passa cortando as cordas do tambor. Mesmo sabendo que a gente tá em uma comunidade tradicional que vive da pesca – como a própria lei do Brasil diz -, a gente é tratado como criminoso se faz o que sempre fez a vida toda: pescar. Isso me entristece de um tanto... (Recorte da entrevista realizada com Constantino Pires, 2024).

O depoimento de Constantino Pires escancara a tensão existente entre as imposições legais recentes promovidas pelo Estado e a continuidade das práticas ancestrais que sustentam a identidade e a subsistência da comunidade. Sob uma perspectiva marxista, esse embate revela o conflito entre o modo de produção tradicional e a lógica normativa do Estado moderno. Segundo Pires, a proibição do uso de instrumentos como o tambor de seva na pesca, somada às restrições ao transporte e ao consumo de pescado, não apenas limita o acesso aos recursos naturais, como também representa uma forma de desvalorização dos saberes historicamente transmitidos por meio da oralidade — configurando, assim, um processo de apagamento epistemológico dos conhecimentos locais.

Esse fenômeno, que pode ser compreendido como uma forma de epistemicídio (Santos, 2018), está profundamente vinculado à imposição de uma ordem que privilegia o progresso capitalista em detrimento da práxis comunitária, cuja memória e identidade estão enraizadas nas relações simbólicas e materiais com o rio Jauru. Nessa perspectiva, o discurso de Pires reforça a urgência de políticas públicas que reconheçam, integrem e valorizem as práticas culturais e os saberes tradicionais, em consonância com a proposta de uma pedagogia decolonial. Tal proposta, como apontam Freire (1996) e Mota Neto (2001), busca promover a emancipação dos oprimidos por meio do resgate da memória coletiva e da valorização das culturas locais.

4 UMA ESCOLA À MARGEM DA ESTRADA

Figura 44 - Panorama da Escola Santa Catarina; ao lado, a Unidade Básica de Saúde e a Igreja Católica da comunidade



Fonte: arquivo pessoal do autor.

A presente seção apresenta a Escola Municipal Santa Catarina, localizada à margem da BR-070, quilômetro 45, na comunidade tradicional pantaneira do Porto Limão. Como ponto de partida, toma-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, no qual se registra que a unidade foi criada em 1988 e, desde então, é mantida pela Prefeitura Municipal de Cáceres, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesta seção, propõe-se lançar luz sobre o processo histórico de formação e organização da escola no interior da comunidade.

Conforme discutido nas seções anteriores, a criação da Escola Santa Catarina resultou da luta dos moradores mais antigos da comunidade, que buscavam garantir o direito à educação de seus filhos nas décadas de 1970 e 1980. Naquele período, os relatos indicam que a unidade escolar mais próxima ficava a cerca de dois quilômetros da comunidade — distância que, diante das precárias condições de trafegabilidade das vias e da ausência de políticas públicas de transporte, alimentação e assistência às crianças, representava um verdadeiro calvário para os estudantes. O relato de dona Celeste — reconhecida como a primeira professora da comunidade (Moraes, 2015) —, apresentado na seção 3 desta dissertação, ilustra as dificuldades enfrentadas pelas famílias e seus filhos no acesso à educação.

Esse cenário é também retratado por meio de um ofício (Anexo A) encaminhado em 10 de fevereiro de 1988 ao então prefeito de Cáceres, Dr. Antônio Carlos Souto Fontes. No documento, o senhor José Vilarvas — pecuarista, morador da comunidade e esposo de Dona Figueira — solicita oficialmente a criação de uma escola municipal de 1º grau nas

dependências de sua propriedade, o Sítio Santa Catarina. Ele destaca que, à época, ao menos 30 famílias residiam nas imediações e que havia 26 crianças, com idades entre 7 e 14 anos, necessitando de atendimento escolar. Vilarvas ressalta ainda a inexistência de uma estrutura formal de ensino na comunidade e a distância da escola mais próxima, situada a dois quilômetros.

A partir dessa mobilização, os arranjos políticos se desenvolveram, culminando na criação da Escola Municipal de 1º Grau por meio do Decreto nº 13, de 18 de fevereiro de 1988 (Anexo B). O decreto determina que a escola receberia o nome de Santa Catarina, em referência à propriedade de Vilarvas, onde seria instalada. Já em julho de 1988, foi registrada no Cartório do 1º Ofício de Cáceres a declaração de doação do terreno (Anexo C), identificada como “Doação de área de terra para construção de escola”. No documento, o Sr. José Vilarvas formaliza a doação de uma área de 4.200 m² (60m x 70m) à Prefeitura Municipal de Cáceres, para que ali fosse construída a Escola Municipal Santa Catarina.

Nos primeiros anos, as aulas ocorreram em um barracão, cuja estrutura era bastante rudimentar se comparada à atual. A comunidade teve papel fundamental na manutenção do espaço escolar, como exemplifica o relato de Dona Figueira, ao recordar que cozinhava para as crianças nos primeiros anos da escola. A estruturação e consolidação do espaço escolar se deu gradualmente, até que, em 1994, foi inaugurado o prédio definitivo da Escola Municipal Santa Catarina, conforme registrado na placa fixada em um de seus corredores.

Figura 45 - Registro da Escola Santa Catarina, realizado em 1999



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 46 - Placa instalada pela Prefeitura de Cáceres marcando a inauguração do prédio da Escola Santa Catarina



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Ao longo dos anos, a estrutura da Escola Municipal Santa Catarina passou por transformações significativas, com destaque para a organização das salas de aula, secretaria, banheiros, cozinha e pátio. A ampliação da infraestrutura ocorreu de forma gradativa, acompanhando o crescimento da comunidade e suas demandas educacionais. Um exemplo marcante desse processo foi a implantação de um laboratório de informática, realizada em meados dos anos 2000. Esse espaço também funcionava, à época, como sala dos professores.

Contudo, com o aumento da demanda por vagas e a criação de novas turmas, o laboratório precisou ser desativado para dar lugar a uma nova sala de aula. Em determinados períodos de sua trajetória, a escola também ofertou o ensino de 2º grau em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), incluindo turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

Figura 47 – Imagens da escola



*Da esquerda para a direita: vistas dos fundos da Igreja Católica, o poço que abastece a escola, uma das figueiras do entorno, os fundos da UBS, Fundos e laterais da Escola Santa Catarina , Reservatórios de água da escola. Detalhe para os pneus usados pelas crianças para brincar. A escola não tem parquinho nem área de recreação para as crianças.

Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 48 - Mosaico com a vista parcial do pátio frontal da escola com vista para a BR-070 e seu fluxo de carretas; movimentação dos ônibus escolares no processo de embarque e desembarque de alunos para cumprir as linhas da região



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Figura 49 - Mosaico com registros da merenda sendo servida em momentos diferentes; mesa decorada para o Dia das Crianças



Fonte: arquivo pessoal do autor.

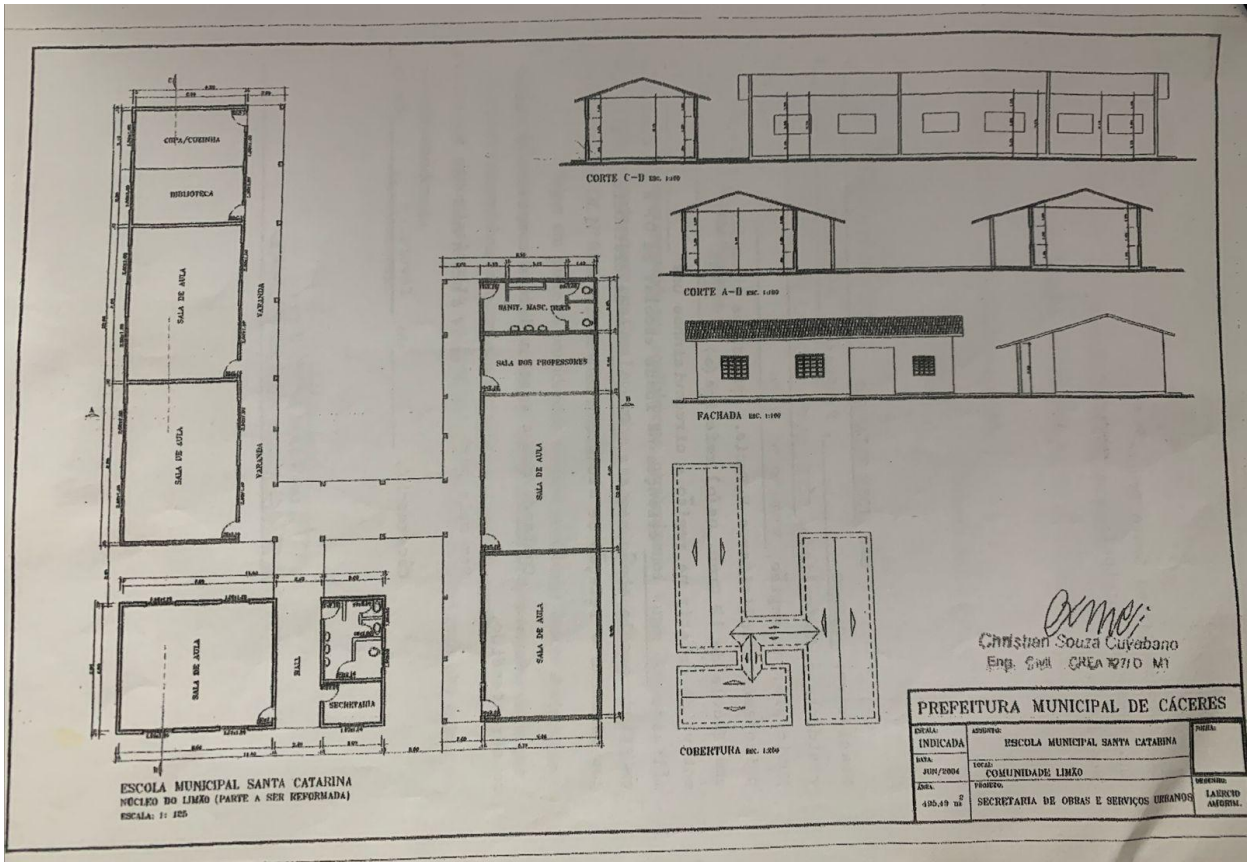
Figura 50 - Vista parcial do pátio central da escola; mourões presos ao chão são testemunhas da antiga estrutura com cobertura que havia no local



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Ao consultarmos um projeto da escola, verificamos a presença de espaços que, na prática, já não existem mais ou que foram pouco utilizados para suas finalidades originais. É o caso da biblioteca, da sala dos professores e do laboratório de informática. Esse projeto, emitido pela Prefeitura de Cáceres e assinado pelo engenheiro Christian Cuyabno, é datado de 2004 e destaca as reformas previstas para alguns desses ambientes.

Figura 51 - Representação de um projeto arquitetônico da escola, datado de 2004



Fonte: Prefeitura Municipal de Cáceres.

Atualmente, a Escola Municipal Santa Catarina dispõe de sete salas de aula, que atendem as turmas da educação infantil e do ensino fundamental I: Pré, I e II, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Até 2022, a escola oferecia também o ensino fundamental II, com turmas do 6º ao 9º ano, atendendo cerca de 150 alunos na ocasião. Em 2024, no período em que os levantamentos foram realizados, havia 99 alunos matriculados.

No entanto, a partir do processo de redimensionamento promovido pelas políticas do Governo do Estado de Mato Grosso, regulamentado pelo Decreto Nº 723, de 24 de novembro de 2020, as escolas municipais passaram a ofertar apenas o ensino fundamental I, enquanto as turmas do fundamental II foram transferidas para a responsabilidade do Estado.

Essa decisão gerou desconforto e revolta em muitos membros da comunidade, sobretudo devido às alterações na rotina dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao aumento do deslocamento diário. Esse impacto é evidente nas falas de algumas mães da comunidade, como Michele, que além de ser mãe de um aluno que agora cursa o 7º ano e precisa percorrer cerca de 30 km para frequentar a aula — mesmo tendo a Escola Santa

Catarina a poucos metros de sua casa — também é servidora do município e integra a equipe de apoio da própria escola:

> Meu coração dói, professor. Porque ele sempre estudou aqui desde pequeno. A gente sabe que uma hora eles terão que ir para o ensino médio, mas meu filho ainda é pequeno...tem que pegar um ônibus e andar mais, sendo que tem uma escola praticamente no quintal de casa aqui no Limão [...] no começo ele gostou da ideia, porque a escola do estado – 12 de outubro - tem uma quadra, um refeitório...coisas que aqui infelizmente são só sonhos. Mas com o tempo eu percebi que ele estava amuado. Ele se queixou de que lá as crianças do Limão são tratadas diferente. Busquei saber com a coordenadora e o que me foi passado é que as nossas crianças correm muito, brincam todo tempo e de vez em quando chamam atenção deles... essa coisa de correr e brincar é deles mesmo...eles faziam aqui na escola e não tem como fazer lá. Não como era antes aqui...Não me conformo com essa mudança. O certo seria a prefeitura ou o estado investirem na nossa escola aqui na comunidade. Resolver as pendências da escola e construir mais salas, uma quadra, um espaço para as crianças menores brincarem. Ao menos agora que as salas da Santa Catarina estão com ar-condicionado, mas o senhor lembra da tortura que era ficar nessas salas só com dois ventiladores e 25, 30 crianças no calorão, né? [...]

Partindo desse recorte, infere-se que a transferência das turmas do ensino fundamental II para escolas estaduais localizadas a aproximadamente 30 km da comunidade ilustra, de forma contundente, a imposição de políticas educacionais que desconsideram as especificidades locais e o direito dos estudantes ao acesso facilitado à educação. Essa mudança, decorrente do redimensionamento instituído pelo Decreto nº 723/2020, acarreta o aumento dos percursos diários e promove uma ruptura na continuidade dos saberes e práticas culturais historicamente transmitidos no âmbito da própria comunidade.

Freire (1996) defende que a educação deve ser concebida como um ato de libertação, e não como um mecanismo de opressão; contudo, ao impor a necessidade de deslocamento para além dos limites comunitários, o sistema educacional contribui para a marginalização dos sujeitos, reforçando estruturas que reproduzem desigualdades históricas imersas em um ideal hegemônico.

Nesse sentido, os relatos de mães como Michele e de alunos, como evidenciado pelo depoimento A1, demonstram que essa reconfiguração dos espaços escolares tem impactos profundos na formação da identidade dos estudantes. A experiência vivida por esses sujeitos revela um sentimento de perda e deslocamento, no qual o vínculo afetivo com o território se fragiliza, e a escolaridade deixa de ser espaço de continuidade cultural para se tornar um percurso de desconexão. Tal situação remete à crítica marxista da alienação, na qual a separação do trabalhador de sua fonte de sustento — aqui representada pelo saber e pela tradição local — impede a plena realização da identidade e do potencial transformador (Marx, 1867/2010).

Assim, as políticas educacionais centralizadoras e descontextualizadas que obrigam os estudantes a percorrerem longas distâncias comprometem não apenas o direito fundamental à educação, mas também minam a construção de uma consciência crítica que lhes permita transformar suas condições de vida na comunidade, em consonância com os princípios de uma pedagogia emancipatória (Freire, 1996; Mota Neto, 2016).

Ao longo do estudo sobre a escola na comunidade, evidenciou-se a existência de um imbróglio envolvendo alguns herdeiros do Sr. Vilarvas e a Prefeitura Municipal de Cáceres. A doação do terreno realizada em 1988 — que possibilitou a construção da instituição —, ao que tudo indica, não foi devidamente formalizada pela administração pública, gerando um impasse que compromete não só a ampliação das instalações, mas também a continuidade das reformas necessárias para modernizar e ampliar a infraestrutura escolar.

Essa indefinição fundiária representa, portanto, um obstáculo concreto à efetivação de políticas públicas que integrem os saberes locais e atendam às demandas da comunidade escolar, conforme defendem Freire (1987) e Giroux (2001).

A situação é constantemente debatida pelos moradores, que temem o fechamento da escola ou a ausência de determinados serviços, como a ampliação das salas e a construção de uma quadra para atender à comunidade. Diante desse cenário, alguns moradores mobilizaram-se em busca de respostas junto ao poder público, como evidenciam os requerimentos e ofícios encaminhados à Câmara Municipal em 2020 (Anexo D).

Tal quadro converge com a crítica de Quijano (2005) sobre a persistência da colonialidade do poder, na qual a negação de direitos históricos e culturais se materializa na ausência de políticas eficazes para promover o desenvolvimento local.

Dessa forma, a disputa pela titularidade do imóvel não é apenas uma questão jurídica, mas reflete as tensões entre a preservação da memória local e as demandas por modernização e expansão das instituições de ensino. A resolução desse conflito é fundamental para que a escola cumpra seu papel de espaço de resistência e construção identitária, contribuindo para uma educação inclusiva e emancipadora. Como argumenta Giroux (2001), a transformação das condições educacionais passa pelo reconhecimento das especificidades culturais e pela implementação de políticas que dialoguem com as realidades dos grupos marginalizados, possibilitando a superação das desigualdades e a promoção da cidadania plena.

Ao lançarmos luz sobre o enunciado “uma escola à margem da estrada”, que compõe o título desta dissertação, evidencia-se uma localização geográfica periférica e um

posicionamento discursivo que refletem a exclusão e marginalização das instituições educacionais em contextos rurais. Sob uma perspectiva dialógica e à luz da Análise Materialista do Discurso — fundamentada em Pêcheux (1983, 1999) e ampliada por Orlandi (2007) —, essa expressão simboliza a interseção entre condições materiais precárias e discursos hegemônicos que negam a visibilidade dos saberes locais. Assim, a escola, enquanto objeto de práticas discursivas, é construída como um "lugar à margem" que, apesar de sua existência física, permanece invisível aos sistemas de poder centralizados e às políticas públicas, corroborando a crítica de Freire (1987) sobre a marginalização dos oprimidos e a necessidade de uma educação que promova a conscientização e emancipação dos sujeitos.

Ao articular essa análise com o material empírico e os relatos das famílias, observa-se que a marginalização da escola se traduz em desafios concretos, como carência de infraestrutura, precariedade do transporte escolar e dificuldade de acesso a recursos que promovam o desenvolvimento pleno dos alunos. Essa condição material, ao reproduzir relações de dominação e exclusão, gera uma contradição dialética: por um lado, reforça a necessidade de políticas de intervenção que atendam às demandas específicas do campo; por outro, a resistência e o resgate dos saberes locais, manifestados nas narrativas e práticas cotidianas da comunidade, configuram uma forma de luta pela valorização de uma identidade historicamente subjugada. Nesse sentido, a escola à margem da estrada torna-se um espaço de resistência e potencial transformação, onde os discursos dos sujeitos emergem como ferramentas para questionar e subverter as imposições do sistema dominante (Marx, 1867; Rodríguez Reyes, 2016).

Portanto, a expressão "uma escola à margem da estrada" ilustra de forma contundente a materialidade da exclusão social e a complexidade das relações de poder que moldam o cotidiano das comunidades rurais. Essa análise, ancorada na abordagem materialista e dialógica, revela que o espaço escolar é simultaneamente produto e produtor das condições socioeconômicas que determinam a qualidade da educação e a formação das subjetividades. Diante disso, torna-se imperativo repensar as políticas educacionais, integrando as práticas e saberes locais, a fim de promover uma educação que não apenas reconheça, mas também valorize e fortaleça as identidades culturais e históricas desses territórios.

4.1 A escola e a comunidade

Tomando a análise dos discursos em torno da Escola Municipal Santa Catarina – descrita como "à margem da estrada" – como ponto de partida, é possível constatar as contradições que permeiam a relação entre a instituição e a comunidade. Enquanto o texto anterior destacou que a marginalidade da escola reflete a exclusão institucional e a precariedade das políticas públicas, observa-se que essa condição não é apenas física, mas também simbólica.

Essa posição marginal, configurada a partir do abandono dos saberes locais e das práticas de resistência, é reforçada por um cenário em que a ausência de investimentos gera espaços inadequados para o desenvolvimento integral dos alunos, além de formações pedagógicas que, em muitos casos, não contemplam a realidade das crianças, da comunidade e da escola – um reflexo que pode ser compreendido à luz do materialismo histórico-dialético, conforme propõe Marx, ao indicar que as condições materiais determinam a forma das relações sociais.

Desse modo, autores como Mignolo (2007) e Bourdieu (1996) constatam que o desinvestimento e a falta de infraestrutura reproduzem desigualdades e, consequentemente, contribuem para a subvalorização das identidades culturais, pois a escola, enquanto espaço de formação, é moldada privadamente por lógicas hegemônicas que desconsideram as singularidades dos contextos rurais.

Nessa senda, ao lançarmos luz sobre a integração dessas perspectivas, é possível perceber que a escola emerge, de maneira paradoxal, como um ponto de resistência e reapropriação dos saberes ancestrais, servindo de elo entre a tradição e as demandas do mundo moderno. Essa interseção se torna especialmente relevante quando se analisa a dinâmica da comunidade, onde práticas culturais – como rodas de conversa e festejos – contribuem para a reconstrução da memória coletiva e a afirmação identitária, apesar dos obstáculos impostos por políticas centralizadoras.

Dessa maneira, a escola assume o papel de espaço mediador, onde a interação entre educadores, alunos e famílias possibilita a contestação dos modelos impostos e a valorização dos conhecimentos locais. Essa articulação dialógica revela a importância de uma educação que não apenas transmita conteúdos padronizados, mas que também resgate e potencialize as tradições e os valores históricos da comunidade, promovendo uma transformação social genuína e inclusiva.

A imersão em campo foi fundamental para a compreensão dos arranjos espaciais e das dinâmicas cotidianas da Escola Municipal Santa Catarina. Seguindo o princípio metodológico “ver, ouvir e escrever”, conforme proposto por Oliveira (1996) no que tange à faceta etnográfica da pesquisa, o estudo permitiu a observação atenta das interações e manifestações do cotidiano escolar, o que culminou na realização de rodas de conversa, aplicação de formulários entre professoras e gestão e, especialmente, na atividade de desenho realizada com as crianças.

Durante as visitas às turmas do 4º e 5º ano, a curiosidade dos alunos em saber o motivo da presença do pesquisador abriu espaço para um diálogo espontâneo, onde, após a apresentação e o esclarecimento das questões – “O que é a Comunidade do Limão?” e “O que você mais gosta aqui?” –, as crianças tiveram a oportunidade de expressar suas percepções e sentimentos por meio do desenho, instrumento que revelou, de forma lúdica e visual, a maneira como internalizam o espaço e sua identidade coletiva.

A produção dos desenhos, então, funcionou como uma materialidade discursiva que transcreveu, de maneira simbólica, as vivências e o imaginário dos alunos acerca de sua comunidade e da escola. Essa atividade não apenas evidenciou os elementos perceptíveis do ambiente escolar e da comunidade, mas também possibilitou a identificação dos saberes e práticas culturais que orientam a vida cotidiana dos sujeitos, confirmando a relevância dos métodos qualitativos na análise dos processos educativos em contextos marginalizados. Como destaca Giroux (2001), a escola, enquanto espaço de resistência, deve ser compreendida não apenas em termos de sua infraestrutura, mas como um lugar de construção e transmissão de conhecimentos que dialogam com a realidade da cultura local. Partindo daí, a atividade de desenho contribuiu para a reapropriação e valorização das experiências dos alunos, reforçando o caráter dialógico e transformador da prática educativa no contexto da Comunidade do Porto Limão.

Dos 24 desenhos entregues – contando as duas turmas – quatro foram selecionados para compor esta discussão. Os estudantes envolvidos nesse processo serão identificados com nomes de peixes do Pantanal. Dessa forma, traremos as percepções dos alunos Pial, Lambari, Dourado e Cachara.

Por esse prisma, iniciamos com as percepções do aluno Pial, um menino de 9 anos que está cursando o 4º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Santa Catarina. Ao longo dos dias de sondagem e reconhecimento, Pial mostrou-se uma criança comunicativa, prestativa e muito inteligente. Durante as aulas, o aluno demonstrava facilidade em

acompanhar os conteúdos trabalhados em sala e ajudava alguns colegas que apresentavam dificuldades. Durante o recreio da escola, Pial aproveitava ao máximo.

Corria livremente pelo terreno da escola junto de seus amigos: tirava os chinelos e os colocava nas mãos – encaixando a correia entre os dedos indicador e médio; colocava seu boné vermelho – que, vez ou outra, usava para trás – e partia como se tivesse "vento nos pés". Dentre o leque de brincadeiras escolhidas por Pial e seus colegas, destacavam-se os jogos de futebol no pátio frontal da escola. As partidas eram improvisadas e organizadas pelas crianças no pátio de concreto fumegante. Questionei-os se o calor não os incomodava – pois muitos brincavam descalços – e Pial respondeu prontamente: "Hoje está bom para jogar, professor. Tem dia que o sol está mais forte aí a gente brinca debaixo da figueira [...]. A gente não pode ficar muito parado senão o pé queima no cimento". Nesse instante, Dourado, de 9 anos, amigo e colega de classe de Pial, diz:

> As meninas que reclamam do chão quente. A gente não tem problema com isso não, professor (risos). Seria bom ter um barracão aqui para a gente brincar...ou uma quadra. Meu primo estuda na 12 – Escola Estadual 12 de outubro que fica a 30 km da Comunidade pantaneira do Porto Limão – diz que lá eles podem jogar na quadra até quando chove, porque tem cobertura, né? Aqui não tem isso. Ai a gente tem que jogar aqui mesmo.

Partindo desses recortes, infere-se que a descrição das práticas lúdicas de Pial e Dourado ilustra como a criança, mesmo em condições ambientais desfavoráveis, encontra meios de se apropriar do espaço escolar e construir experiências significativas. A despeito do calor intenso e da ausência de uma quadra coberta, o recreio se transforma em um momento de exploração e autogestão, no qual os próprios estudantes definem as regras e negociam o uso do espaço.

Nessa perspectiva, conforme defende Kishimoto (2010), o ato de brincar em contextos de escassez de recursos físicos não apenas estimula a criatividade, mas também fortalece os laços de cooperação e solidariedade entre os pares. Ao "desafiar" o chão quente e improvisar jogos, as crianças exercitam a autonomia e desenvolvem estratégias para contornar as limitações estruturais, sinalizando o potencial de resiliência e agência no cotidiano escolar.

A fala de Dourado, que contrapõe a escola onde estuda com a Escola Estadual 12 de Outubro, traz à tona o debate sobre as desigualdades na distribuição de recursos educacionais. Nesse sentido, Sposito (2009) destaca que a ausência de infraestrutura adequada não se restringe ao conforto físico, mas impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem,

uma vez que o ambiente escolar também é um espaço de socialização e construção de identidades.

A falta de cobertura ou de áreas sombreadas, por exemplo, restringe as oportunidades para práticas esportivas e convivência com qualidade, levando as crianças a se adaptarem a uma rotina que, embora permeada por brincadeiras criativas, reflete a ausência de investimentos públicos e a perpetuação de desigualdades regionais. Sendo assim, o cotidiano desses alunos revela, ao mesmo tempo, a potência lúdica e as fragilidades estruturais de um contexto que demanda políticas educacionais mais equitativas e sintonizadas com as especificidades do campo.

Figura 52 - Registro de Pial, de camiseta azul, chutando a bola em uma das partidas no pátio da escola



Fonte: arquivo pessoal do autor..

Figura 53 - Registro de Pial, de costas - à direita da imagem - junto dos amigos procurando pela bola que ele chutou e acabou indo parar no pasto ao lado da escola



Fonte: arquivo pessoal do autor.

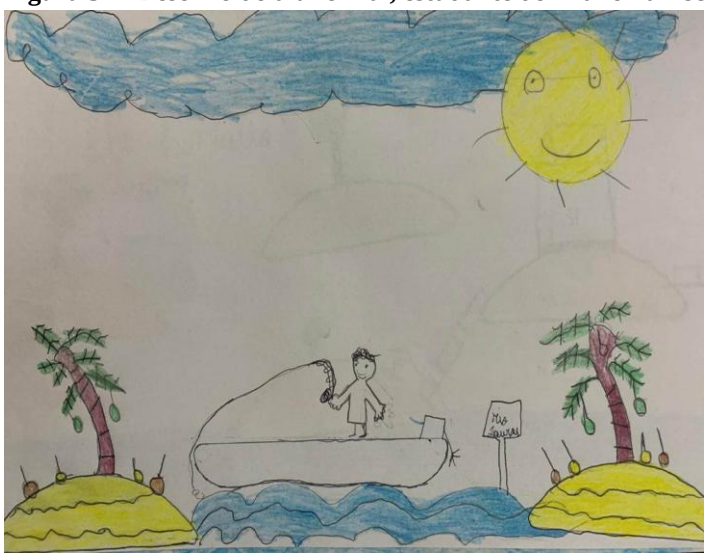
Pial e Dourado participaram ativamente da dinâmica proposta por mim em sala de aula, contribuindo para as discussões sobre a Comunidade e a Escola, a partir dos comandos e questionamentos expostos na lousa. Entre os colegas da turma do 4º ano, os dois alunos mostraram-se engajados e comunicativos, demonstrando grande interesse pela atividade.

Antes da execução da dinâmica, houve uma conversa prévia com a turma, na qual cada estudante pôde se apresentar e dizer o que mais gosta de fazer na comunidade. Pial, por sua vez, não hesitou em chamar minha atenção, levantando a mão energicamente e repetindo: “Aqui! Aqui! Aqui, professor. Deixa eu falar!” Enquanto outros colegas respondiam com monosílabos ou permaneciam em silêncio por timidez, Pial disse:

> A coisa que mais gosto de fazer aqui é brincar! O senhor viu a gente jogando bola? Seria muito legal se tivesse só jogos na escola (risos) [...] outra coisa que gosto daqui da escola é a Merenda. Mas o que eu gosto de verdade é do rio, porque eu moro lá perto e eu pesco, tomo banho, brinco lá perto e gosto muito de comer peixe frito professor. O Senhor já foi lá no rio? Eu levo o senhor para conhecer.

Feitas as considerações, a turma do 4º ano foi convidada a produzir um desenho seguindo as orientações escritas no quadro: “O que é a Comunidade do Porto Limão e o que você mais gosta de fazer aqui?”. Foram distribuídas folhas em branco para que os alunos pudessem expressar suas respostas por meio da produção artística. Ao todo, a turma do 4º ano produziu 11 desenhos, dos quais 2 serão apresentados nesta discussão. Começaremos pelo desenho de Pial (Figura 48).

Figura 54 - Desenho do aluno Pial, estudante do 4º ano na Escola Municipal Santa Catarina



Fonte: arquivo pessoal do autor.

No desenho em apreço, nota-se a centralidade da água e do sol, elementos que remetem à vivência ribeirinha e à luminosidade típica das regiões pantaneiras. A presença de um pequeno barco, aparentemente ocupado por uma figura humana, sugere a estreita ligação da criança com a navegação e a pesca, práticas socioculturais fundamentais na Comunidade. Além disso, as árvores representadas em ambos os lados — possivelmente palmeiras ou vegetações locais — ressaltam a importância da flora na paisagem e na identidade do território. Esse conjunto de elementos visuais evidencia o que Vigotski (2009) denominou "reconstrução simbólica da experiência": ao desenhar, a criança reelabora, por meio de traços e cores, as percepções que tem de seu ambiente, revelando tanto as dimensões concretas (o rio, o barco, a vegetação) quanto as simbólicas (a afetividade com o lugar, o sol que ilumina a cena).

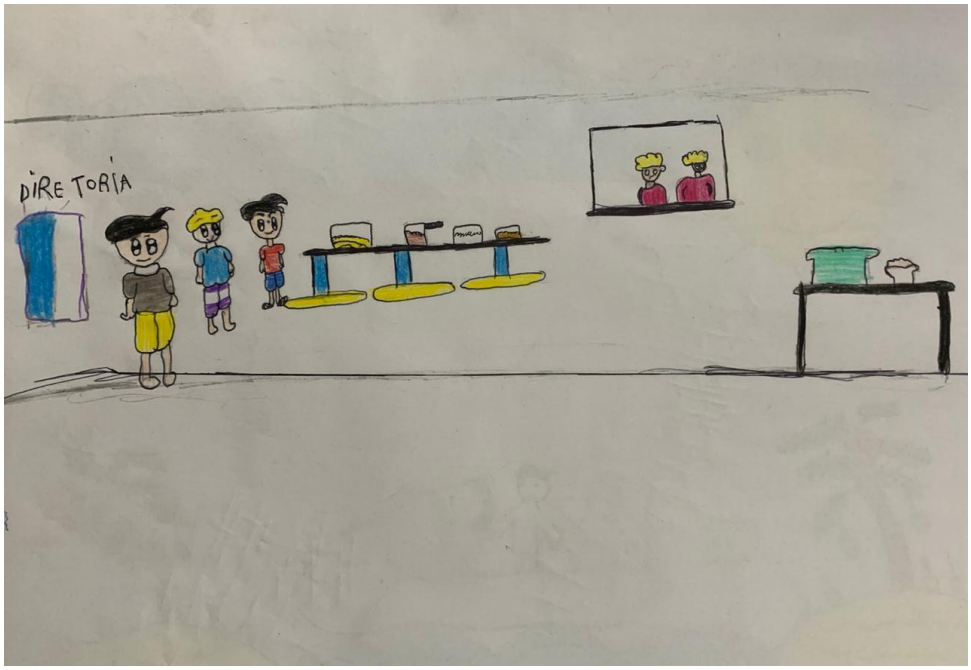
Na perspectiva de Massey (2005), o lugar não é apenas um cenário estático, mas um "encontro de trajetórias" que se articulam em diversas escalas. Nesse sentido, a criança parece posicionar-se num ponto de convergência entre a natureza e a cultura, entre o sol — que pode representar o calor, a vitalidade ou mesmo a esperança — e as árvores, indicadoras de vida e recursos naturais. A placa presente no desenho sugere uma tentativa de identificar ou demarcar o espaço, refletindo o sentimento de pertencimento ou mesmo a reivindicação de visibilidade que a comunidade busca. Ao compor tal paisagem em um único quadro, o aluno revela como os elementos ambientais e socioculturais se interligam, confirmando a tese de Santos (1996) de que o espaço geográfico é também espaço de coexistências e significações. Dessa forma, a imagem expressa uma espécie de "mapa afetivo", em que a criança, ao

registrar o cotidiano local, reafirma a relevância das práticas tradicionais (como a pesca e a proximidade com o rio) na constituição de sua identidade e na configuração do espaço comunitário.

Nesse sentido, também temos a percepção de Dourado que, ao contrário de Pial, reside em uma propriedade rural distante da Comunidade, numa região conhecida como Mata Escura, fazendo uso do transporte escolar para ir e voltar todos os dias da escola. Dourado, ao longo das conversas em sala de aula, destacou que: “Eu gosto de vir para escola porque aqui eu vejo meus amigos e posso brincar com eles. A comida é gostosa e quando é final de semana eu venho de moto com meu pai para pescar aqui no rio e vou a casa do Pial para a gente jogar bola”.

Diante do que Dourado confidencia, é possível compreender a importância do espaço escolar na vida dos moradores da região, sobretudo, na manutenção dos vínculos afetivos das crianças que no caso de Dourado, é evidente em seu desenho ao representar seus amigos na hora da merenda (Figura 48).

Figura 55 - Desenho do aluno Dourado, estudante do 4º ano da Escola Municipal Santa Catarina



Fonte: arquivo pessoal do autor.

No desenho elaborado por Dourado, percebe-se a ênfase na representação do ambiente interno da escola, com destaque para a área onde ocorre a distribuição da merenda e para a localização da diretoria. O letreiro “DIRETORIA”, ao lado de elementos como mesas, cadeiras e recipientes para alimentos, sugere uma atenção especial do estudante aos espaços

de poder e organização dentro do ambiente escolar. Em estudos sobre a sociologia da infância, Corsaro (2011) aponta que as crianças não são meras receptoras passivas das estruturas adultas, mas reconstroem criativamente os significados do contexto que as cerca. Nesse sentido, o ato de desenhar a diretoria em primeiro plano pode sinalizar a importância que o aluno confere ao lugar onde as decisões são tomadas e, simultaneamente, à área de convivência relacionada à alimentação. A disposição dos objetos — como os recipientes de comida sobre a bancada e as cadeiras próximas — revela também a percepção infantil de que o acesso à merenda e o contato com a equipe gestora (simbolizada pela sala da diretoria) ocupam lugar central na rotina escolar.

Outro ponto notável é a presença de figuras humanas — os amigos de Dourado e trabalhadores da escola — em posições distintas: alguns parecem estar na fila para a merenda, enquanto outros se encontram em um espaço mais elevado ou destacado. Essa composição visual reflete, de acordo com Sarmento (2003), a forma como a criança apreende as hierarquias e as interações sociais no cotidiano escolar.

Além disso, a organização espacial do desenho — com a área de alimentação em destaque e a diretoria próxima — sugere uma dinâmica em que a criança reconhece a importância tanto do cuidado alimentar quanto da autoridade escolar. Em consonância com Abramovay (2005), que discute as relações de poder e pertencimento no espaço escolar, a imagem de Dourado traz indícios de como o aluno percebe e organiza simbolicamente esses lugares e papéis. Assim, ao mesmo tempo em que o desenho ilustra a rotina de acesso à merenda, também expõe a posição de liderança e coordenação exercida pela diretoria, evidenciando como esses dois eixos — a nutrição e a gestão — influenciam o modo como a criança enxerga o funcionamento institucional.

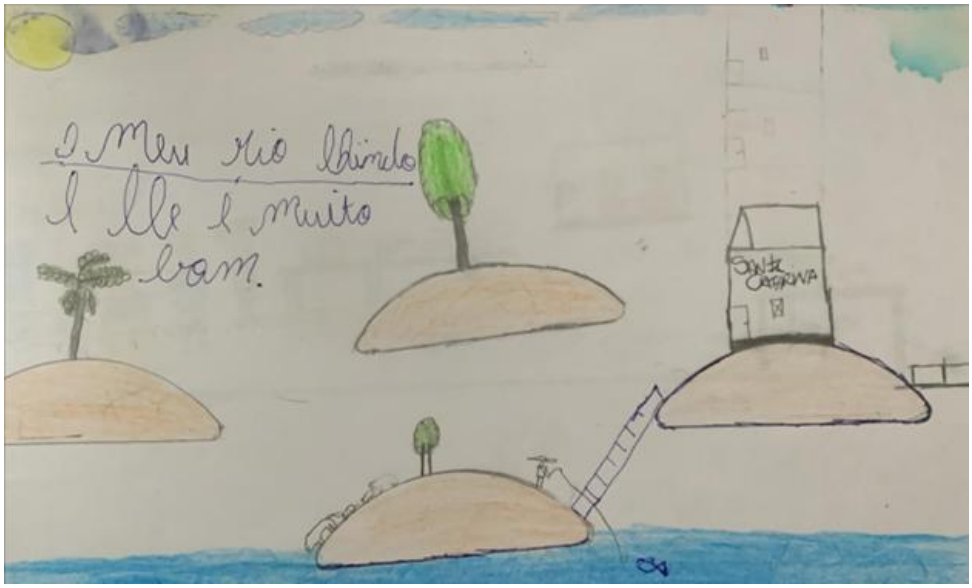
Nessa toada, na turma do 5º ano, os alunos Lambari e Cachara apresentaram percepções semelhantes, porém com características próprias. Lambari, assim como Pial, é um aluno comunicativo, mas apresenta dificuldades para executar determinadas atividades propostas pela professora ao longo das aulas. Parte dessas dificuldades está relacionada à sua concentração, pois Lambari se distrai facilmente com coisas alheias às aulas e acaba não acompanhando o ritmo. Ele é um menino de 10 anos que vive na comunidade junto dos avós. Sua casa fica próxima à escola e às margens da BR-070. Segundo ele, sua avó é aposentada e seu avô planta mandioca, cria galinhas e porcos.

Já Cachara é uma menina de 10 anos que mora em uma propriedade na rota do Pantanal Três Rios Hotel, cerca de 30 km da Escola Santa Catarina, junto dos pais e dos

irmãos. Segundo ela, o pai trabalha como peão em uma fazenda e a mãe cuida dos afazeres domésticos. Cachara tem dois irmãos mais novos que também estudam na Santa Catarina e utilizam o transporte escolar diariamente junto com ela. Durante os dias de observação em sala, Cachara mostrou-se aplicada e atenta às aulas, mas, ao contrário de Lambari, revelou-se muito reservada, proferindo uma ou outra palavra apenas quando necessário.

Os procedimentos de mediação adotados no 5º ano foram os mesmos do 4º ano, com a diferença de que a interação por parte dos alunos foi significativamente menor, com exceção de Lambari, que interagiu mais vezes e afirmou: “Só vou fazer essa atividade se for para desenhar igual meu amigo do 4º ano fez. Não quero escrever”. Diante disso, as produções foram realizadas e entregues ao final da aula. No total, foram 13 desenhos entregues, dos quais 2 serão abordados nesta discussão, a começar pelo desenho de Lambari (Figura 49).

Figura 56 - Desenho do aluno Lambari, estudante do 5º ano da Escola Municipal Santa Catarina



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Ao nos debruçarmos sobre o desenho de Lambari, observa-se a presença de pequenas elevações de terra (ou “ilhas”) cercadas pela água, além de uma edificação identificada como “Santa Catarina” e uma ponte ou passarela que liga essas porções de solo. A inscrição “Meu rio lindo, ele é muito bom” indica, por um lado, a valorização afetiva do rio como elemento central da paisagem e, por outro, a consciência de sua importância para a vida cotidiana de Lambari.

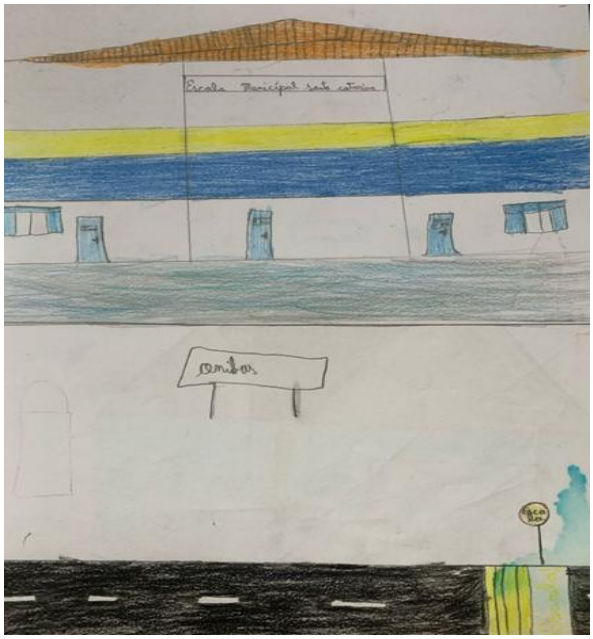
Nessa perspectiva, a criança constrói uma representação em que o rio se apresenta como uma instância de conexão e bem-estar, que não apenas separa as “ilhas”, mas as une por meio de estruturas criadas para atravessá-lo. Conforme Tuan (1983), a relação emocional com

o espaço — o que ele denomina “topofilia” — manifesta-se nas imagens e narrativas infantis, que reúnem vivências, lembranças e expectativas de maneira simbólica. Desse modo, o desenho de Lambari sintetiza o afeto pelo rio e, ao mesmo tempo, reflete as condições concretas de sua realidade, na qual a água pode representar tanto um caminho quanto um obstáculo que demanda soluções criativas, como a passarela ou a “ponte” desenhada.

Além disso, a representação da edificação escolar em uma das elevações sugere a centralidade da escola na visão de mundo da criança. A forma como Lambari associa a instituição de ensino ao ambiente natural revela a fusão entre espaço comunitário e paisagem, indicando que a escola, embora situada em local isolado, integra-se ao cotidiano das águas e das terras circundantes. Conforme Kramer (2002), as crianças utilizam o desenho como meio de organizar e expressar suas experiências culturais e territoriais, transformando suas percepções espaciais em narrativas visuais.

Assim, a imagem analisada não apenas reflete a vivência de Lambari na Comunidade, mas também sinaliza uma identidade em construção, que integra os aspectos naturais (rio e ilhas — que podem representar as porções secas) e sociais (a escola e a ponte, que simboliza a superação das barreiras geográficas). Desse modo, a imagem elaborada pelo aluno sugere um diálogo constante entre o pertencimento ao lugar, a relevância da escola no contexto do campo e a valorização do rio como fonte de vida e ligação entre diferentes espaços. Somado a isso, temos as percepções de Cachara (Figura 50).

Figura 57 - Desenho da aluna Cachara, estudante do 5º ano da Escola Municipal Santa Catarina



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Ao lançarmos luz sobre o desenho elaborado por Cachara, observa-se que o edifício escolar surge como elemento central, ocupando grande parte da folha, com destaque para as cores que compõem sua fachada e para a identificação “Escola Municipal Santa Catarina”. Essa escolha de enquadramento e ênfase revela a percepção da criança sobre a importância simbólica do prédio, projetando-o como uma referência no horizonte local. Observa-se também a representação de uma placa que remete ao ponto de ônibus (“ônibus”), além da BR-070 em primeiro plano, o que sugere a relevância do transporte escolar e do deslocamento na vida cotidiana dos estudantes. Seguindo as reflexões de Lefebvre (1991), a criança “produz o espaço” ao destacar elementos que considera essenciais para a compreensão do lugar, compondo uma narrativa visual que relaciona a instituição de ensino, a estrada e o sistema de transporte como partes constituintes do seu universo escolar.

Ademais, a dimensão afetiva do espaço escolar transparece na nitidez e na proporção dos elementos: enquanto a escola aparece com contornos claros e cores definidas, a rodovia e a sinalização surgem de modo mais esquemático. Essa hierarquia imagética sugere que, para Cachara, a escola se constitui em um “lugar significativo” (Tuan, 1977), capaz de concentrar olhares e simbolizar um ponto de convergência social e cultural. Em paralelo, o desenho evidencia a condição de “escola à margem da estrada” — expressão que ultrapassa a literalidade para expor a vulnerabilidade e a carência de recursos típicas das comunidades do campo (Arroyo, 2012).

Por esse prisma, ao colocar em primeiro plano a estrutura escolar e o entorno rodoviário, a criança dá pistas sobre as tensões vivenciadas: de um lado, a instituição se reafirma como polo de saber e socialização; de outro, encontra-se inserida em um contexto marcado por deslocamentos frequentes, infraestrutura limitada e distanciamento da casa de Cachara. Nesse sentido, compreende-se que o desenho da estudante sinaliza tanto a centralidade da escola na vida comunitária quanto as fragilidades e desafios enfrentados por aqueles que dela dependem para acessar o direito à educação.

Complementando esses pontos, temos o depoimento de professores e responsáveis pelos alunos que possuem uma ligação histórica com a escola. A começar pela Professora Marilce Torres, moradora da comunidade e nora de dona Celeste. Seu esposo trabalha como motorista de um dos ônibus escolares da escola. Marilce nasceu em Cáceres, mas sua família reside na comunidade tradicional do Porto Limão há muitos anos. Em uma ocasião em que conversávamos em grupo e a pauta era a escola, Marilce disse:

> [...] antes de qualquer coisa, temos que lembrar que essa escola, a Santa Catarina, foi e é responsável pela formação de muitas pessoas. E eu não falo só dos meus alunos do ano passado. Me refiro aos meus filhos, filhos das minhas vizinhas, meus sobrinhos, meu esposo entre tantas outras pessoas que hoje estão desempenhando alguma função ou trabalhando aqui perto da comunidade. Quando o senhor perguntou naquele formulário o que a escola representa para mim, eu posso dizer a mesma coisa que a Comunidade representa: tudo! É daqui que eu tiro meu sustento. Me formei pedagoga, mas antes eu já trabalhava aqui no apoio. Não consigo imaginar essa comunidade sem essa escola, professor [...] Tanto que, quando o povo da cidade se refere à nossa escola, dificilmente falam "Escola Santa Catarina", falam "Escola do Limão". Porque é uma das nossas maiores referências.

A partir da fala de Marilce, evidencia-se o papel central que a escola desempenha no tecido social da comunidade, configurando-se não apenas como um espaço de formação formal, mas também como um lugar de pertencimento que atravessa gerações. Conforme aponta Hobsbawm (1990), as instituições locais atuam como guardiãs de tradições e memórias coletivas, conferindo sentido de continuidade e identidade aos sujeitos. No caso da Escola Santa Catarina — ou, como citou Marilce, "Escola do Limão" —, tal denominação é carregada de significado, pois vincula diretamente a instituição ao território e às histórias de vida dos moradores, reforçando a noção de "lugar de referência" (Tuan, 1977). Quando a professora menciona ter passado por diferentes funções na escola — de apoio a pedagoga — e ter formado sua própria família nesse ambiente, percebe-se uma simbiose entre o percurso profissional e pessoal, consolidando a escola como um lócus de realização, memória e continuidade cultural.

Além disso, o depoimento da professora ressalta a correlação entre escola e comunidade, aspecto que pode ser compreendido à luz de Bourdieu (1996), ao destacar que as instituições educativas, sobretudo em contextos rurais ou tradicionais, funcionam como capitais simbólicos. Ou seja, não se restringem à mera transmissão de conteúdos, mas validam saberes, laços afetivos e práticas que reforçam o sentimento de coletividade. Nesse sentido, a Escola Santa Catarina, presente na comunidade tradicional pantaneira do Limão — "Escola do Limão" — configura-se como um núcleo catalisador de experiências, onde se entrelaçam histórias familiares, identidades locais e projetos de futuro. A afirmação de Marilce de que a escola é "tudo" realça o valor cultural, social e econômico que a instituição assume na vida dos sujeitos que ali habitam. Desse modo, a escola ultrapassa as fronteiras do prédio físico, tornando-se um espaço de articulação de memórias, resistências e transformações, fundamentais para a sustentabilidade e a renovação da Comunidade do Porto Limão.

Em acréscimo, o depoimento de uma mãe, que tem seus dois filhos em idade escolar matriculados na Escola Santa Catarina, no 1º e no 5º ano, reforça a importância da presença da escola em suas vidas. Dona Joana, de 43 anos — moradora da Caiçara — relata:

> Eu já estudei aqui na Santa Catarina, na época do EJA. Todos meus filhos estudaram ou estudam aqui. Os maiores já foram para o estado e uma delas já está cursando enfermagem na Unemat. E foi aluna daqui! Tem quem não valorize essa escola, mas eu e muitas pessoas daqui respeitamos e fazemos questão de agradecer a escola por tudo o que fez e vem fazendo em nossas vidas [...] aqui é onde todo mundo se encontra, onde as crianças podem interagir e conversar. Sempre que tem alguma ação do governo, reuniões com a comunidade e representantes, reuniões de políticos, algumas festas, atendimento médico ou oftalmológico, a Escola é palco central. É onde podíamos fazer uma ligação, porque a escola foi um dos primeiros lugares a ter telefone e hoje, é um dos poucos lugares com internet – desde 2020 [...] penso que há esperanças desse lugar ter o que merece: mais investimentos, mais reconhecimento. Por tudo o que representa para nós do Limão e região.

A análise do enunciado “Uma Escola à Margem da Estrada” revela que a marginalidade ultrapassa a mera localização física, configurando-se como um espaço simbólico de exclusão institucional que reflete as políticas públicas historicamente negligentes em contextos rurais. Essa condição manifesta-se na escassez de investimentos, evidenciada pela precariedade da infraestrutura — desde a limitação dos espaços para atividades esportivas até os longos percursos enfrentados no transporte escolar —, assim como na imposição de um modelo educacional urbano que pouco dialoga com os saberes locais. Conforme Santos (2007), essa marginalização é parte de um processo epistemológico colonial que silencia as práticas e os conhecimentos tradicionais, instaurando uma “colonialidade do saber” que impede a plena emancipação das comunidades. Tal perspectiva encontra ressonância na crítica de Freire (1970) acerca da pedagogia do oprimido, a qual denuncia a alienação imposta por um sistema educacional descontextualizado da realidade dos sujeitos.

Paralelamente, os depoimentos coletados — como os de Marilce Torres e Dona Joana — evidenciam que, mesmo diante de condições adversas, a Escola Municipal Santa Catarina emerge como um espaço de resistência e construção identitária, integrando saberes e práticas de vida locais. Nesse sentido, Darder (2002) defende que a reinvenção dos modelos pedagógicos deve partir do reconhecimento das experiências históricas e culturais dos educandos, transformando a escola em um verdadeiro núcleo de ressignificação dos saberes comunitários.

Assim, a escola não apenas reproduz as desigualdades existentes, mas também oferece potencialidades para o desenvolvimento de uma educação crítica, capaz de promover

a inclusão e fomentar a autonomia dos sujeitos por meio da valorização de suas origens e tradições. Essa articulação entre as práticas institucionais e os saberes locais configura, portanto, um importante campo para a reapropriação identitária e para a transformação social, preparando os jovens para dialogar com os desafios impostos pela modernidade e pela globalização.

4.2 Compreendendo a dialogicidade entre a escola e a comunidade: uma análise dialógica dos discursos

O presente bloco dá início ao processo de análise dos dados coletados ao longo da pesquisa, tomando como metodologia a Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nas contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin e desenvolvida por estudiosos como Brait (1997), que a constitui como uma abordagem que entende o discurso como uma interação social dinâmica e plural, sempre entrelaçada a múltiplas vozes.
Para Bakhtin (2012), todo enunciado está imerso em um contexto dialógico, onde o falante não é um sujeito isolado, mas um "respondente", cujas palavras são moldadas por vozes anteriores e antecipam respostas futuras. Isso implica que o discurso nunca é neutro, mas sempre marcado por relações de poder, contradições e negociações ideológicas. A ADD, portanto, desloca o foco da análise linguística de uma visão puramente estruturalista e mecanicista do texto para uma compreensão mais ampla, que inclui os aspectos sociais, históricos e culturais do discurso.

Beth Brait (1997) destaca que o dialogismo bakhtiniano rompe com a ideia de uma fala monológica e unidimensional, propondo que o sentido é sempre construído na interação com o outro, seja em um diálogo direto ou indireto. Nesse sentido, a palavra de um sujeito nunca é inteiramente sua, pois traz consigo marcas de outras enunciações e vozes, o que Brait chama de “polifonia discursiva”. A ADD, ao privilegiar essa pluralidade de vozes, permite analisar como os discursos se constroem e se transformam em contextos específicos, como é o caso da relação entre a Comunidade Tradicional do Porto Limão e a Escola Municipal Santa Catarina, onde os enunciados revelam um diálogo entre tradição, modernidade e desafios sociais.

A dialogicidade, na leitura de Bakhtin, refere-se ao princípio de que todo enunciado é inerentemente dialógico, ou seja, está sempre em diálogo com outros enunciados, sendo moldado pelas vozes de outros sujeitos e pelo contexto sociocultural em que está inserido.

Para Bakhtin (2012), o discurso não é apenas uma expressão individual, mas um processo dinâmico e coletivo, em que o sentido é construído na interação entre múltiplas vozes.

Essa multiplicidade de vozes, que Bakhtin chama de polifonia, é fundamental para compreender a complexidade do discurso, pois cada palavra carrega marcas de diálogos anteriores e antecipa novas respostas. Beth Brait (1997), ao estudar a obra de Bakhtin, aprofunda essa noção ao enfatizar que a dialogicidade transcende o diálogo direto entre interlocutores; ela está presente em todas as formas de comunicação, incluindo monólogos, textos literários e interações sociais, onde o discurso de um indivíduo nunca é isolado, mas sempre responde e se relaciona com o discurso de outros. Assim, a dialogicidade implica que o sentido de uma fala ou texto é sempre incompleto e aberto, sendo constantemente negociado e reinterpretado em novos contextos.

A relação entre a Comunidade Tradicional do Porto Limão e a Escola Municipal Santa Catarina revela uma interação histórica e complexa que pode ser analisada à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), conforme os postulados de Brait e Bakhtin. Através das falas dos membros da comunidade, evidenciam-se as práticas sociais, as dinâmicas locais e a identidade cultural que formam a base dessa relação dialógica. A escola, enquanto espaço de educação formal, pode desempenhar um papel central na preservação, ressignificação e transformação dessas práticas, criando um espaço onde o passado e o futuro da comunidade encontram-se em constante diálogo.

Segundo Bakhtin (2002), o dialogismo refere-se ao fato de que todo enunciado é produzido em relação a outros enunciados, respondendo e antecipando respostas. Dessa forma, a escola e a comunidade não são entidades isoladas, mas constroem suas identidades em um processo contínuo de troca e diálogo. Na Comunidade do Porto Limão, a escola se apresenta como o principal ponto de interação entre passado e presente, atuando como espaço de interação das práticas sociais.

Nesta análise, a relação dialógica será organizada em categorias previamente identificadas nas entrevistas, seguindo uma abordagem de categorização qualitativa sugerida por autores como Gil (2019), que recomenda a estruturação das discussões em torno de eixos temáticos para melhor sistematizar os dados e permitir uma interpretação mais clara e objetiva. As categorias principais — trabalho, escola, rio, sonhos, dificuldades, medos e possibilidades — serão utilizadas como referência para organizar as falas e discutir a dialogicidade que permeia as práticas sociais da comunidade e a atuação da escola.

Essa divisão categórica permite um maior aprofundamento das diferentes dimensões da vida da Comunidade Tradicional do Porto Limão, relacionando-as diretamente com a atuação da Escola Municipal Santa Catarina e suas implicações no contexto social, histórico e cultural da comunidade. Assim, cada categoria será explorada de maneira a evidenciar as vozes e os diálogos que emergem entre a tradição e as transformações contemporâneas, articulando-as com a perspectiva de análise dialógica proposta por Bakhtin e ampliada por Brait.

No campo das categorias de trabalho, escola, dificuldades e possibilidades, destacamos alguns relatos coletados no campo da Escola, sobretudo por parte dos servidores e servidoras. Tomando como ponto inicial o relato de Márcia, gestora da escola, que destaca as dificuldades enfrentadas no trabalho como diretora, apontando como exemplo os desafios em manter professores nas comunidades, enfatizando a diferença entre o contexto urbano e rural:

> Hoje, eu considero como uma dificuldade a mudança de professores. Essa rotatividade torna-se um desafio [...] A maioria deles são da cidade e aí pra vir pro campo a gente encontra mais dificuldades. Os alunos sofrem com isso...quando é alguém da região que conhece a comunidade, as famílias, acaba sendo melhor. Mas isso é raro! O que acaba sendo um problema ainda maior quando há desistências por parte de alguns professores que não conseguem se adaptar ao ritmo ou ao perfil da escola e alunos. Para mim, hoje, os desafios são maiores porque a Santa Catarina foi nucleada, então temos três escolas para gerir no nosso núcleo: Nossa Senhora Aparecida, Roça Velha e Santa Catarina. Cada uma dessas escolas tem um perfil diferente, mas os desafios são semelhantes. Mas a Santa Catarina é diferente porque dentro desse grupo ela é uma das mais antigas e a Comunidade é diferente das demais" (entrevista realizada em abril de 2024).

Somado a essa fala, temos o depoimento de uma professora que reside na comunidade há mais de 30 anos e leciona na Santa Catarina há mais de 20 anos, como professora vinculada à Prefeitura e, durante um período da história da escola, ao Estado. Na ocasião da entrevista, ela estava de licença, e foi preciso visitá-la em sua casa, às margens da BR-070. A pedido da professora, ela será chamada aqui de Dona Chimbuva. A visita ocorreu em uma manhã ensolarada de abril de 2024.

Sua casa segue o padrão das demais propriedades da comunidade, com um amplo quintal cercado por plantas e árvores das mais variadas espécies, edificada em alvenaria e com uma ampla varanda que oferece visão privilegiada para o quintal. Galinhas e cães domésticos circulavam tranquilamente de um lado para o outro, enquanto Dona Chimbuva me recepcionava na varanda com uma mesa posta para o café da manhã, com direito a café coado na hora, bolo de mandioca e bolinho de polvilho.

Tivemos a chance de trabalharmos juntos durante o ano de 2022, e as primeiras pautas circularam em torno das nossas vidas, do trabalho e das amenidades do cotidiano dos docentes. Ao longo da entrevista, que ganhou ares de uma conversa descontraída, Dona Chimbuva confidenciou:

> A maior parte da minha vida, Lucas, eu trabalho como professora. Papai tinha terras criava vaca, porco...plantava milho, arroz, cana. Mas meus pais permitiram que a gente – minhas irmãs e eu – estudássemos. Fiz faculdade, mas antes tinha o magistério. Vim para o Limão nova ainda, meu pai tinha terra aqui. Conheci meu esposo, casei...depois passei no concurso da prefeitura e dou aula aqui há muito tempo. Era muito bom quando a escola atendia o estado também, porque eu dava aula para os dois, hoje só consigo dar aula para o município aqui. Se eu quiser lecionar pelo estado tenho que me deslocar até a 12 de outubro. [...] No começo eu sentia que tinha mais união na Comunidade, o povo se juntava para se organizar e a escola sempre foi o lugar onde a maioria das coisas aconteciam. Os dois pontos de encontro da comunidade sempre foram a Igreja e a Escola. As festas juninas antes eram animadas, tinha participação de gente que vinha de longe...igual às festas de santo. Isso foi acabando aos poucos. Os mais velhos foram morrendo, e querendo ou não os mais velhos que puxavam esses costumes, né?! Hoje quase não tem muitas festas. Os mais novos querem ir embora, até por conta das oportunidades de trabalho ou estudo [...] Dificuldades sempre tivemos e isso não tem como negar, mas, apesar de estarmos em um tempo mais moderno, ainda vemos muitos problemas que persistem. Um deles é o sucateamento do transporte escolar que, você sabe melhor que eu, acaba prejudicando boa parte dos alunos. Sei que esse não é um problema da escola..., mas está relacionado à imagem dela, infelizmente [...] trabalhar aqui me ensinou muito. Tanto como professora quanto ser humano...aprendi demais, ainda mais estando na escola que sempre foi o local onde tudo se passa. Você acredita que aprendi a mexer com isca e pesca com um aluno meu? Tudo isso na escola (risos) Lembra de quando você fez seu exame e suas lentes dos óculos em 2022 com aquele doutor de Rondônia que vem aqui no limão uma vez ao ano (risos)? viu a quantidade de gente que veio de todos os lugares? Pois então...a escola é um elo que liga essa gente toda.

Partindo dos recortes acima, e tomando como ponto inicial o depoimento da diretora do núcleo, Márcia, observa-se que a rotatividade de professores, sobretudo a entrada de docentes oriundos do meio urbano, acentua as dificuldades de adaptação ao contexto rural, configurando um entrave à continuidade pedagógica e, consequentemente, à formação dos alunos. Essa dinâmica reflete, em termos de materialismo histórico, como as contradições entre a lógica do capital urbano e as práticas culturais enraizadas no meio rural podem reproduzir desigualdades. Conforme Gramsci (1971) e Bourdieu (1996), os hábitos dos professores locais, que compartilham os saberes e a experiência de vida na comunidade, são fundamentais para a efetivação de uma educação contextualizada e transformadora. Assim, a experiência relatada por Márcia evidencia que a escola não é apenas um espaço físico de ensino, mas um núcleo importante para o desempenho de debates e transmissão cultural, cujo potencial é comprometido pela ausência de continuidade no corpo docente e pela falta de políticas que atendam essa demanda em médio e longo prazo.

De maneira complementar, o relato de Dona Chimbuva destaca a importância da escola como um espaço de memória e resistência cultural, onde a trajetória pessoal se entrelaça com a história coletiva da comunidade. Sua narrativa, que remete aos tempos em que a escola atendia tanto ao Estado quanto ao município, ilustra a função da instituição como ponto de encontro e consolidação dos saberes tradicionais, sustentando a identidade dos moradores. Essa prática de resistência por meio da educação pode ser compreendida à luz dos debates de Darder (2002, 2003) e Gadotti (2002), que bebem na fonte de Freire (1996) e enfatizam o papel da educação crítica na promoção de uma cultura de emancipação e na valorização dos saberes locais. Dessa forma, os depoimentos convergem para evidenciar que, para além dos desafios materiais, a escola atua como espaço de reinvenção e reapropriação da memória coletiva, contribuindo para a construção de uma identidade que resiste às imposições hegemônicas e às transformações impostas pelo modelo educacional vigente.

Nesse sentido, encontramos também relatos como o da professora Anne, de 36 anos, que reside em Cáceres e, junto a um grupo de outras três professoras que trabalham na escola Santa Catarina, se desloca de carro diariamente para trabalhar. É seu primeiro ano na rede municipal como contratada e, antes disso, Anne lecionava em escolas particulares ou cobrindo licenças de professoras na rede municipal por meio de contratos temporários. Os diálogos entre mim e o grupo de professoras aconteciam ocasionalmente nos momentos de intervalo ou da hora-atividade, após o período de aulas. Entretanto, os momentos mais propícios eram durante as voltas, junto delas no carro. A princípio, foi necessário estabelecer uma proximidade com as professoras, que viam minha presença com certa estranheza. Ao longo dos dias em campo, foi possível estabelecer contato com elas e apresentar a proposta de pesquisa. Dito isso, parte dos relatos coletados deu-se durante alguns retornos da comunidade para Cáceres, ao final da tarde.

Havia um esquema de rotatividade de veículos, onde os carros das professoras eram alternados a cada semana e os custos com combustível eram rateados em partes iguais. Na ocasião, recebi o convite para integrar o grupo, o que se deu por três vezes. Contudo, os relatos foram efetivamente concedidos na terceira e última vez, sendo que nas duas primeiras reservei-me ao processo de observação e escuta. As conversas eram, de certa forma, contidas por parte das outras professoras, sendo Anne a única aparentemente disposta a conversar sobre as temáticas envolvendo a escola, a profissão e a comunidade. Foi nesse cenário que a professora Anne confidenciou suas percepções acerca do trabalho, da escola Santa Catarina e da Comunidade Tradicional do Porto Limão:

> Eu agradeço muito a Deus por estar aqui trabalhando, Lucas. Você sabe como é a vida de interino. A gente não tem muita escolha. Mas fico muito feliz em estar aqui porque eu imaginava outra coisa...pensava que era uma escola ruim, sabe? Mas me enganei. Trabalho com os pequenos e a maioria se desloca de outros locais mais afastados do Limão. Tenho um carinho grande por minha turma e procuro trabalhar bem. Não é fácil...sair de casa cedo, voltar à tarde, pegar estrada. Cansa demais! Mas pra gente que está no ar-condicionado é sofrido, imagina para muitos que pegam o poeirão a lama com esses ônibus? [...] Acho que se eu tiver chance, eu volto para a cidade Não vou mentir, entre trabalhar aqui e na cidade, eu prefiro a cidade até por conta da comodidade. De modo geral, eu vejo que ainda tem muita coisa a ser melhorada naquela escola, a começar pela estrutura que poderia ser ampliada, mas sei que há problemas envolvendo a propriedade e isso impede algumas melhorias...você havia perguntado naquele questionário que eu respondi sobre como trabalhamos em sala, se desenvolvemos algo voltado às características da comunidade, questões de identidade e cultura, né? Então...é difícil responder por dois motivos: primeiro que os meus alunos estão no pré, então o foco é no brincar, segundo que eu não tenho tanto conhecimento daqui, nem formação específica nisso. Mas pretendo me atentar a isso para buscar melhorar minha didática em sal [...] acho que nunca me atentei sobre essas questões de comunidade e tudo mais...para mim toda escola é igual, ainda mais do município.

Nesse momento, a professora que dirigia o carro – que aqui chamaremos de J. L. – manifesta-se:

> Nunca vi essa pauta ser debatida de fato aqui na prefeitura. Olha que eu sou professora antiga da região. Trabalhei na maioria dessas escolas aqui da fronteira e o trato sempre foi o mesmo. Claro que muda uma coisa ou outra por conta do número de alunos e oferta de turma, mas o material didático é o mesmo das escolas da cidade, as habilidades cobradas são as mesmas...e o conteúdo cobrado nas avaliações são os mesmo que devem ser aplicados em todas as escolas. De fato, desconheço algum projeto ou política aqui na cidade pensando nesses fatores. Talvez, nas formações pode aparecer alguma coisa. Mas de fato até hoje nunca vi...

Nesse mesmo momento, a outra professora que viajava ao meu lado se sentiu à vontade para conversar. N.M., de 29 anos, leciona na Santa Catarina há pouco tempo, mas já atua como pedagoga há cinco anos. Mudou-se para Cáceres em 2023 e, assim como Anne, está trabalhando na Rede Municipal de Ensino pela primeira vez. Durante seu relato, ela destaca que

> [...] apesar de parecer difícil, trabalhar em uma escola como a Santa Catarina tem sido muito bom, Lucas. Bom no sentido de aprendizado...tenho aprendido muito principalmente na parte da diversidade. O trabalho como professor permite isso: o contato com perfis diferentes, crianças diferentes e aqui, nessa escola, tenho tido a chance que não tive quando trabalhava em Vilhena. Para você ter ideia, na minha turma, tenho 3 irmãos que são bolivianos, mas vivem no Brasil e se comunicam bem em português, mas falam espanhol às vezes. Ao mesmo tempo, tenho dois aluninhos que são da fazenda moeda, lá do pantanal tenho alunos da comunidade mesmo e outras de propriedades ao redor. Eu penso que seria muito interessante trabalharmos materiais que agregassem essa realidade, pois o que temos disponível hoje pouco ou nada contribui. Eu tenho vez ou outra trabalhar com histórias orais, contos, lendas em Língua portuguesa. Como eles estão no 3º ano, é interessante trabalhar com o

> lúdico, com a prática da leitura e da produção de textos. Mas confesso que tenho dificuldade.

Já a professora Marilce, que reside na comunidade e conhece a escola há mais tempo, disse:

> [...] quando me falam da comunidade ou da escola eu fico emocionada igual a dona Nice, Lucas. Porque a gente começa a pensar em tanta coisa...nos meus filhos, no meu casamento, nos meus pais, meus sogros. Isso significa muito na minha vida e é importante na vida de muitas pessoas aqui. É a nossa história! Tanto que eu sempre busco trabalhar algumas coisas com meus alunos. Algo diferente como o nome das aves, dos peixes e as lendas que o povo conta aqui. Mas nem sempre tem como, porque você sabe como funciona...alguns planejamentos devem atender às habilidades da BNCC e nem sempre consigo contemplar coisas da nossa cultura. Fora que algumas turmas já tem o conteúdo certinho para ser aplicado...já vem de cima [...] intenção de trabalhar algo diferente sempre tivemos. Falo por mim...mas na prática isso é dificultoso. As formações são voltadas a alguns temas que muitas vezes não abrangem essas questões da história da comunidade, ou do perfil dos nossos alunos. E de fato, as formações voltam-se mais para algumas urgências – o que é verdade – considerando que muitos alunos ainda tem dificuldade de ler e escrever, por exemplo. Mas eu penso que seria muito bom para nossas crianças conhecerem nossa história como comunidade, a história da escola, dos conhecimentos que os mais velhos podem passar sobre o rio, os peixes, as plantas. Acho que seria até interessante para aproximar as famílias do ambiente escolar. Porque hoje mesmo, é difícil ter muitos pais presentes. Já pensou? Uma horta organizada pelos professores, alunos e pais, ou um canteiro de ervas, plantas medicinais ou mudas de árvores frutíferas? Tudo ensinado aqui na escola com a ajuda dos mais velhos que podem ensinar a fazer compostagem, mexer com canteiro, criar as minhocas que ajudam na adubagem e servem como isca...isso passa pela minha cabeça...seria um sonho e traria muito mais movimento para nossa escola [...] não vejo nossa comunidade sem a escola. Se um dia – Deus me livre! – essa escola chegar a fechar, ou alguma coisa do tipo, acabou a comunidade!

Não obstante, a fala da secretária da escola, Maria Lucia, é esclarecedora:

> O desafio maior é você conquistar os pais pra virem à escola, né? Porque a maioria trabalha durante a semana, então só podem vir no final de semana. Até os que moram aqui na Comunidade não são muito presentes. São poucos...” (entrevista realizada em abril de 2024),

A análise dos depoimentos evidencia uma tensão dialógica entre os desafios cotidianos do corpo docente e a resistência cultural que se manifesta na rotina da escola. A fala de Márcia, por exemplo, destaca como a rotatividade de professores – sobretudo oriundos de contextos urbanos – compromete a continuidade pedagógica e, por conseguinte, a formação dos alunos, pois os docentes que partilham dos saberes locais e vivenciam a realidade da comunidade demonstram uma adaptação mais eficaz às demandas do ensino rural. Essa situação corrobora a perspectiva de que o discurso – entendido, no sentido bakhtiniano, como sempre interpelado por múltiplas vozes – reflete as contradições entre a

lógica do capital urbano e os modos de vida tradicionais, reproduzindo desigualdades estruturais. Ao mesmo tempo, os relatos de longa data, como os de Dona Chimbuva, reforçam a importância da escola como espaço de memória e continuidade cultural, onde práticas e saberes são transmitidos de geração em geração, funcionando como um elo vital que fortalece a identidade comunitária mesmo diante da modernidade.

Complementarmente, os depoimentos de professores como Anne e N.M. revelam uma dimensão prática e afetiva do trabalho docente que transcende as dificuldades logísticas e a precariedade das condições materiais. Essas narrativas ressaltam a importância de uma educação que se baseie na interação genuína com a realidade local – um processo que remete ao princípio etnográfico de "ver, ouvir e escrever" (Oliveira, 1996) e à "descrição densa" de Geertz (1973).

As experiências compartilhadas, que vão desde o desgaste do deslocamento até a ausência de políticas públicas adequadas, apontam para a necessidade de repensar os mecanismos de formação continuada que valorizem os saberes e as práticas locais. Esse processo dialógico entre o cotidiano escolar e as vivências comunitárias revela a potencialidade de uma educação crítica e transformadora, conforme defendido por teóricos do pós-colonialismo como Homi Bhabha (1994) – que enfatizam o hibridismo cultural e a emergência de novas narrativas a partir da interseção de múltiplas vozes e experiências.

Tomando a imersão etnográfica realizada na Escola Municipal Santa Catarina e na Comunidade Tradicional do Porto Limão como ponto de partida para essa compreensão, ficou evidente a importância do princípio "ver, ouvir e escrever" (Oliveira, 1996) para captar as dinâmicas do cotidiano escolar e comunitário. Essa abordagem permitiu não apenas o registro detalhado das práticas sociais e educacionais, mas também a compreensão dos significados subjacentes às interações entre os diversos atores. Conforme destaca Geertz (1973) em sua "descrição densa", a observação participante possibilita revelar as camadas culturais e os valores que permeiam as ações dos sujeitos, evidenciando como o ambiente escolar funciona como um espaço de resistência e reapropriação dos saberes tradicionais.

Paralelamente, a análise dialógica do discurso, ancorada nas ideias de Bakhtin (2012) e enriquecida pelas contribuições de Brait (1997), ressalta que os enunciados produzidos na escola estão imersos em um contexto plural, onde o discurso se configura como uma rede de múltiplas vozes e interações. Essa perspectiva enfatiza que o significado de cada fala não é isolado, mas resulta da interação contínua entre passados e futuros interlocutores, refletindo as tensões entre tradição e modernidade. Assim, a escola e a comunidade dialogam

constantemente, evidenciando tanto a persistência dos saberes ancestrais quanto as pressões das transformações contemporâneas.

A convergência dessas abordagens metodológicas nesse recorte – etnográfica e dialógica – torna possível articular as dimensões materiais e discursivas da experiência educativa. Por meio da categorização dos dados (trabalho, escola, rio, sonhos, dificuldades, medos e possibilidades), identificada a partir dos depoimentos e observações, observa-se que a Escola Santa Catarina promove o processo de transmissão de conhecimento formal, e também atua como um espaço privilegiado para a construção e ressignificação da identidade comunitária. Essa articulação evidencia a relevância de uma educação crítica, que, ao integrar os saberes locais com as demandas do mundo moderno, contribui para a superação das desigualdades impostas por modelos educacionais urbanocêntricos atrelados a um discurso neoliberal e hegemônico.

Além disso, os depoimentos coletados corroboram essa visão ao demonstrar que a escola é percebida como um ponto de convergência de experiências e memórias, que fortalecem o tecido social da comunidade. A partir dessa análise, fica claro que a manutenção de uma infraestrutura escolar adequada e a continuidade dos vínculos docentes são elementos fundamentais para a promoção de uma educação transformadora, capaz de articular as diversas vozes presentes na comunidade e de fomentar uma cultura de resistência e renovação. Essa compreensão dialoga com os debates contemporâneos que ressaltam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas, capazes de valorizar a pluralidade dos saberes e de promover a emancipação dos sujeitos.

Por outro lado, quando nos voltamos às categorias como rio, sonhos e medos, é possível identificar ainda, em recortes das falas de alguns integrantes da equipe da Escola Santa Catarina, relatos que se alinham a relatos de moradores da Comunidade Pantaneira do Porto Limão. Começando pelo relato da moradora da comunidade e servidora da escola Maria Aparecida, de 40 anos. Ela confidencia que

> [...] gostaria muito que a escola tivesse uma aparência melhor, fosse mais aconchegante para essas crianças, com um lugar para elas brincarem. Eu não sou professora, mas sei que o brincar é importante para a criança se desenvolver. Mas brincar onde aqui?...seria bom se tivesse uma quadra, um refeitório, e pudesse construir mais salas. Esse lugar merece muito mais...ainda sonho com essa escola toda estruturada, com horta, projetos para as mulheres – porque a maioria aqui nessa comunidade é mulher, professor. E na maioria das vezes não tem muitas oportunidades para se sustentar. Eu, por exemplo, dou graças a Deus por meu emprego aqui na escola. Pois se não fosse isso, eu teria que ir para uma dessa fazendas longe daqui para tentar viver ou mexer com a pesca, com frango etc. Mas nada disso é seguro nesses últimos tempos. O senhor está vendo essa lei absurda da

> cota zero? é um horror. Já não temos muito e ainda querem tirar o que temos de mais sagrado que é a pesca. A vivência com esse rio [...] outro pesadelo que ronda nossa cabeça é o fechamento dessa escola. Mas Deus é justo! Isso não vai acontecer.

Nesse sentido, o depoimento de Eunice, de 50 anos, vai ao encontro da fala de Maria Aparecida:

> [...] a pesca pra nós, para minha família, é a nossa sobrevivência. A gente sempre viveu da pesca. Agora com essa lei da cota zero a coisa ficou mais difícil, porque as pessoas não vêm mais pra pescar. Não pode pescar lá encima e trazer o peixe pra comer aqui no rancho, porque pode ser preso por causa do transporte. Eu não sei o que vai ser da gente [...] esse rio aí matou a fome de muitas pessoas e foi testemunha de muitas vidas, professor. É triste ver as coisas se acabando e os políticos não ligarem para nada disso. Meu marido é representante dessa comunidade, ele participa das reuniões, ele vive na Assembleia Legislativa brigando pelos direitos do pescador...ele, meu pai, o pai dele, os avós deles e sabe quem deus mais...todos viveram desse rio. Meus filhos, a maioria dessas crianças aí nesse pátio...é de cortar o coração [...] eu sonhava em poder comprar todas essas terras aqui de volta, porque foram do meu pai antes mesmo de ter essa estrada. Com o tempo, foi vendida e hoje está desse jeito. Essa briga e a morosidade da prefeitura em regularizar essa terra deixa a gente numa angústia danada. Pois eu sonhava em comprar tudo isso e acabar com essa penúria...deixar essa escola mais linda do que ela já é! [...] eu sou servidora pública, professor. Se fecharem essa escola terão que me colocar em outro lugar. Eu tenho um sustento, tenho uma casa e uma estrutura. Mas muitos aqui não! O que vai ser dessas crianças? Os mais velhos estão sendo submetidos a pegar mais não sei quantos quilômetros para estudar numa escola totalmente diferente da comunidade deles, sendo que tem uma escola aqui! Praticamente no quintal. Para que isso? Estão passando uma borracha encima da nossa história, minando a gente aos poucos. Mas eu tenho fé em Nossa Senhora Aparecida. Eu ainda sonho que tudo isso mude!

Em acréscimo, Eunice complementa sua fala, direcionando a realidade vivida por seu esposo, Constantino Pires, que cresceu às margens do rio Jauru e tem como principal atividade de vida a pesca:

> [...] meu esposo fala que não tem mais vontade de pescar. Isso é muito triste, porque a pescaria era a vida dele, professor. Ele anda triste como eu nunca vi! Essas leis do governo que querem impedir gente como nós de viver como sempre vivemos! Um absurdo...a vida toda vivemos aqui, pescando, plantando...meu marido carregando turistas para passeios e pesca e agora o governo simplesmente quer proibir a gente de fazer o que sempre fizemos e pior: tornar a gente criminoso por isso!

Partindo daí, lançamos luz sobre os relatos coletados no campo realizado às margens do rio Jauru entre os meses de abril e julho de 2024. Foi nesse contexto que conhecemos a casa de ilustres moradores da comunidade, como o senhor Constantino e dona Eunice, seus pais, irmãos e vizinhos. Na ocasião, os primeiros contatos se deram como um processo de reconhecimento, para conhecer o espaço, as moradias e os moradores. Após esse período inicial, iniciamos as conversas, as anotações e os registros.

Dentre as muitas conversas que tive com o senhor Constantino, destaco as falas presentes na seção 3.1, onde ele relembra sua história e a trajetória dos seus ancestrais, além de compartilhar seus sonhos, medos, reflexões sobre o rio e suas esperanças. Em acréscimo ao que foi relatado pelas entrevistadas acima, Constantino diz:

> Da minha família, meu bisavô, Sr. Manoel, foi um dos primeiros a chegarem aqui. Ele contava que dava para plantar bastante coisa, e eu cheguei a ver isso [...] de primeiro plantava muito tomate, limão, arroz, mandioca, cana...era uma época boa de fartura, junto da pesca. Agora isso acabou, o tempo da seca é mais longo e também, porque muitas vezes a época de colher ou até plantar, é a mesma época que a usina libera a água lá em cima. A água sobre e mata tudo que está plantado na beira do rio [...] não tenho mais ânimo para pescar, professor. Antes dessas usinas aí pra cima, a média de peixe que a gente pescava era de 70, 80 até 90 quilos por semana. Mas hoje em dia, não se pesca nem dez quilos. Como que faz desse jeito? [...] ninguém aqui foi ouvido antes de colocarem essas usinas no Rio. Não existimos para essa gente [...]. Temos uma associação de pescadores da comunidade que tinha mais ou menos 68 famílias listadas aqui. Mas atuando, participando mesmo, só temos 6 ou 8 pessoas. Sabe o que eu acho? O povo está desapontado, cansado...isso é triste. Eu vejo que tem gente largando mão e indo embora por falta de oportunidade, por desgosto. Hoje tem menos gente do que tinha antes.

Somado a isso, logo adiante, Constantino completa:

> Essa de Lei da "cota zero" é uma das formas mais cruéis que o estado encontrou para apagar a gente. Mas eu tenho esperança que isso mudará! Apenar se não nos ouvirem eu creio que ainda existe gente comprometida com a natureza, com a justiça e com gente como nós aqui do Limão. Por isso, professor, é importante levar esses trabalhos como o do senhor para o mundo todo, para verem a realidade daqui. Eles – os políticos – para agradar os grandes empresários, fazendeiros...minam os mais pobres. E a esperança está nos mais jovens, na educação...é por isso que existe esse descaso com a nossa escola aqui da comunidade. Já pensou, professor, se tivéssemos uma escola toda organizada? Pensada na nossa realidade? Como seria? Nossas crianças e jovens seriam nossos porta vozes e com certeza teríamos mais esperança.

Nesse ponto, os relatos estão carregados de elementos que contribuem para compreender a forma como muitos residentes da comunidade enxergam seu território atualmente, como pode ser observado nos relatos dos moradores J.N., de 58 anos, e M.O., de 41 anos.

> [...] não demorou pra gente perceber que as coisas tinha mudado. Desde que fecharam o rio lá pra cima – uns 15, 20 ano pra trás - a gente vê que não é a mesma coisa. Antigamente, a gente sabia certinho como que o a água fazia: subia e descia no tempo certo; os peixe, as planta os passarinho, tudo trabaiva num ritmo e agora acabô isso. Os peixe diminuiu muito. Chega da dó (J. N., 58 anos).

> Não era assim. Não tinha esse monte de pasto antigamente [...] quando a gente era mais novo escutava o mutum cantando longe o dia inteiro. Hoje, onde ele cantava virou pasto – até na beira do rio [...] do jeito que vai, quem vai sumir é a gente porque não tem muito o que fazer aqui, professor. Muitos vende o que tem pros fazendeiros e vai pra cidade (M. O., 41 anos, 2024).

Partindo dos relatos expostos, compreendemos que as falas de Maria Aparecida, Eunice e Constantino ecoam um sentimento de perda e resistência que se inscreve no cotidiano da Comunidade do Porto Limão. Mais do que simples relatos, suas palavras expressam uma luta contínua pela permanência em seu território, pela manutenção de suas práticas socioculturais e pela preservação de um modo de vida que tem sido sistematicamente ameaçado por políticas públicas descoladas das realidades locais.

Essa condição evidencia o que Quijano (2005) denomina colonialidade do poder, isto é, a perpetuação de lógicas coloniais na administração da vida social e econômica das populações subalternizadas. No caso das comunidades ribeirinhas, a imposição de leis como a Lei n. 12.197/2023, conhecida popularmente na região como a "Lei da Cota Zero" ou "Lei do Transporte Zero" — que proibiu o armazenamento, comércio e transporte do pescado nos rios de Mato Grosso por cinco anos (Silva, Ikuta, Arruda, 2024) — e a instalação de usinas hidrelétricas nos rios da região, sobretudo no rio Jauru, sem a devida consulta popular, são exemplos da manutenção de uma estrutura de dominação que desconsidera saberes, experiências e formas autônomas de organização social.

Essa realidade torna-se ainda mais visível na fala de Constantino, quando ele afirma: "ninguém aqui foi ouvido antes de colocarem essas usinas no rio. Não existimos para essa gente". A ausência de consulta prévia e a consequente invisibilização dos impactos sobre as populações atingidas constituem um processo recorrente nas disputas territoriais envolvendo povos e comunidades tradicionais. Como argumenta Diegues (2001), a negação de direitos a essas populações ocorre por meio de um duplo mecanismo: a apropriação de seus territórios e a implementação de políticas que as forçam a modificar ou abandonar seus modos de vida. No caso do Pantanal mato-grossense, a introdução de infraestruturas de grande porte, como as hidrelétricas, e as mudanças regulatórias que restringem a pesca artesanal alteram drasticamente as relações sociais e econômicas da comunidade, deslocando-a de um sistema baseado na autonomia produtiva para um quadro de dependência econômica e social.

Esse deslocamento, no entanto, não se dá apenas no campo econômico, mas também na construção simbólica da identidade dessas populações. Quando Eunice lamenta que "o rio aí matou a fome de muitas pessoas e foi testemunha de muitas vidas", sua fala ressoa com o que Geertz (1973) descreve como a teia de significados que constitui a cultura de um grupo social. Para Geertz, os símbolos culturais não são apenas representações da realidade, mas estruturam o pensamento e a existência coletiva. Assim, a destruição dos ecossistemas ribeirinhos não afeta somente a subsistência material dessas comunidades, mas também abala

sua estrutura simbólica e seu pertencimento identitário. Como argumenta Paul Little (2002), os impactos ambientais resultantes de grandes empreendimentos frequentemente geram territórios de exclusão, nos quais as populações locais tornam-se estrangeiras em seus próprios espaços, uma vez que as condições que sustentavam suas práticas tradicionais são dissolvidas.

No caso específico da Comunidade do Porto Limão, a introdução das usinas e as restrições impostas pela Lei Estadual n. 12.197/2023 provocam um duplo processo de despossessão: por um lado, dificultam o acesso aos meios de produção tradicionais, forçando os moradores a buscar alternativas precárias de renda; por outro, deslegitimam suas formas de conhecimento e organização social, subordinando-as a um modelo de gestão de recursos centrado no mercado.

Essa dinâmica encontra eco nas reflexões de Santos (2007), para quem a imposição de uma epistemologia única — no caso, a racionalidade técnico-científica que sustenta as políticas ambientais estatais — funciona como um mecanismo de exclusão dos saberes locais, impedindo que formas alternativas de relação com o meio ambiente sejam reconhecidas como legítimas. Para Santos, essa exclusão não ocorre apenas pela ausência de participação política dessas comunidades, mas pela negação sistemática de seus modos de conhecimento como válidos diante do modelo hegemônico de gestão ambiental.

Essa tensão manifesta-se de maneira contundente na relação da comunidade com a escola local. Maria Aparecida, ao expressar seu desejo por um espaço mais acolhedor e estruturado, evidencia não apenas a necessidade de melhores condições físicas, mas também de uma educação que dialogue com a realidade e as demandas locais. Sua fala — “seria bom se tivesse uma quadra, um refeitório, e pudesse construir mais salas. Esse lugar merece muito mais... ainda sonho com essa escola toda estruturada, com horta, projetos para as mulheres” — remete diretamente às discussões de Freire (1987) sobre a educação libertadora. Para Freire, a escola deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, no qual os sujeitos aprendam a ler o mundo antes de ler a palavra. Entretanto, como argumentam Candau e Molina (2008), a educação nas comunidades tradicionais frequentemente se vê submetida a um modelo homogeneizante, que desconsidera as especificidades locais e dificulta a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir em sua realidade.

A fala de Constantino, ao afirmar que “a esperança está nos mais jovens, na educação... é por isso que existe esse descaso com a nossa escola aqui da comunidade”, reforça a percepção de que a marginalização da comunidade ocorre não apenas pela

desestruturação de suas bases econômicas, mas também pela negação de um projeto educativo que valorize seus saberes e tradições. Essa observação dialoga com as reflexões de Arroyo (2012), que destaca a necessidade de políticas educacionais voltadas para a realidade do campo. Segundo o autor, a escola deve ser um espaço de resistência e afirmação cultural, permitindo que as novas gerações se reconheçam como sujeitos históricos e políticos. Essa visão converge com a análise de Candau (2012), para quem a educação em contextos de diversidade precisa reconhecer a pluralidade dos sujeitos e se constituir como um espaço de direito e valorização das múltiplas identidades.

Dessa forma, os relatos observados não são apenas expressões individuais de insatisfação, mas testemunhos de um processo coletivo de luta por reconhecimento e permanência. Suas vozes revelam a relação direta entre políticas ambientais, economia local, identidade cultural e direito à educação, configurando um quadro no qual a disputa pelo território se dá não apenas no campo físico, mas também nos campos simbólico e político.

Como afirma Sato (2017), a resistência das comunidades tradicionais deve ser compreendida a partir de suas práticas cotidianas, que não apenas desafiam as políticas hegemônicas, mas também criam novas formas de existir e de lutar pelo direito ao futuro. Dessa maneira, a luta da Comunidade Tradicional do Porto Limão ultrapassa a defesa de recursos naturais; ela se insere na batalha por um projeto de mundo que resguarde as vozes, os saberes e as existências que há séculos moldam a paisagem do rio Jauru.

À luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), a relação entre a Escola Municipal Santa Catarina e a Comunidade Tradicional do Porto Limão manifesta-se como um espaço de interação dialógica, onde diferentes discursos se encontram, se confrontam e se ressignificam continuamente. Na perspectiva da ADD, fundamentada nas contribuições de Mikhail Bakhtin e aprofundada por Beth Brait, compreende-se que o discurso não é um fenômeno isolado, mas um campo de múltiplas vozes, marcado por tensões sociais, ideológicas e culturais. Assim, as falas de professores, gestores escolares e membros da comunidade refletem não apenas experiências individuais, mas a interação de diferentes esferas discursivas, denotando como a escola e a comunidade se constituem mutuamente por meio da linguagem e das práticas sociais.

Para Bakhtin (2012), todo enunciado é inerentemente dialógico, pois todo discurso se constrói em resposta a discursos anteriores e antecipa réplicas futuras. Dessa forma, os relatos coletados na Escola Santa Catarina não podem ser analisados isoladamente, mas devem ser compreendidos como parte de um campo discursivo mais amplo, no qual as vozes dos

professores, servidores e moradores da comunidade dialogam entre si e com discursos institucionais, políticos e históricos que regulam a educação e a vida comunitária.

Brait (1997) enfatiza que a dialogicidade não se restringe ao diálogo direto entre interlocutores, mas também se expressa na heterogeneidade discursiva que permeia a comunicação. Ou seja, cada fala carrega consigo “ecos de vozes sociais anteriores”, refletindo os embates ideológicos que moldam a realidade da comunidade e da escola. A escola, enquanto instituição formal, opera sob a influência de políticas públicas e diretrizes curriculares nacionais, que muitas vezes não consideram as especificidades das comunidades tradicionais. Por outro lado, a comunidade traz consigo saberes ancestrais, práticas culturais e formas próprias de organização social que resistem às imposições externas.

Essa tensão torna-se evidente no relato da diretora Márcia, que destaca a rotatividade dos professores como um dos principais desafios da escola. A dificuldade de adaptação ao contexto rural compromete a continuidade pedagógica, afetando não apenas o aprendizado, mas também a construção de vínculos entre docentes, alunos e comunidade.

A entrada de professores oriundos de contextos urbanos impõe desafios à escola, uma vez que muitos deles carregam concepções pedagógicas e referenciais culturais distantes da realidade local. Nesse ponto, a perspectiva bakhtiniana sobre o "endereço social" do discurso auxilia na compreensão de como a forma como um discurso é produzido e recebido depende do contexto em que ele se insere.

Segundo Bakhtin (2002), o enunciado não existe isoladamente; ele é sempre um elo na cadeia de comunicação social e carrega em si a marca de enunciados anteriores. O relato da professora Anne ilustra bem esse processo, ao expressar sua surpresa ao perceber que a escola não correspondia à visão negativa que ela imaginava inicialmente. Seu depoimento evidencia um processo de reconfiguração discursiva, no qual a convivência com a comunidade provoca uma ressignificação de sua percepção sobre o ensino no campo. No entanto, sua dificuldade em integrar elementos da cultura local em suas práticas pedagógicas demonstra a assimetria na circulação dos discursos dentro da escola, onde os saberes tradicionais ainda encontram barreiras para serem plenamente reconhecidos.

Em contrapartida, a professora Marilce, docente de longa data e moradora da comunidade, enfatiza a importância de incluir os saberes locais no currículo escolar. Sua defesa de práticas pedagógicas que contemplem a fauna, a flora e as narrativas orais da comunidade revela como a escola pode se tornar um espaço de resistência cultural. Contudo, sua fala também denuncia as dificuldades impostas por um currículo padronizado, que

prioriza as habilidades previstas na BNCC em detrimento da valorização das especificidades locais.

Essa situação dialoga com a noção bakhtiniana de polifonia discursiva, na qual diferentes vozes coexistem dentro de um mesmo espaço social, disputando sentidos e lugares de enunciação. Dessa forma, os depoimentos revelam que, para além das dificuldades materiais, a escola funciona como um território simbólico de encontros e trocas culturais, onde a memória e a identidade comunitária são continuamente negociadas.

A relevância da escola como mediadora da memória social também se manifesta no depoimento de Dona Chimbuva. Sua fala resgata a importância da escola como espaço de celebração e encontro, onde festas juninas e eventos religiosos eram pontos de referência para a vida comunitária. Essa recordação demonstra que o discurso não apenas reflete a realidade, mas também a constitui, pois, ao narrar o passado da escola, ela reafirma sua centralidade na identidade da comunidade. Bakhtin (2011) argumenta que a palavra carrega em sua roupagem a memória social e histórica dos grupos que a enuncia, articulando tradição e inovação em um movimento dialógico constante.

Esse aspecto ressalta a complexidade da interação entre tradição e modernidade, na qual a escola se torna um espaço onde diferentes temporalidades e visões de mundo se encontram. Brait (1997) reforça essa ideia ao argumentar que o discurso se forma em uma relação dialógica constante, na qual diferentes perspectivas históricas e culturais se entrelaçam, configurando uma teia de significados em constante transformação.

A presença do rio Jauru como elemento central nos relatos dos moradores amplia essa compreensão da escola como elo entre passado e presente. Os depoimentos de Maria Aparecida, Eunice e Constantino evidenciam que as mudanças ambientais, resultantes da Lei da “Cota Zero” e da construção de usinas hidrelétricas na região, não afetam apenas a economia local, mas desestruturam a própria identidade comunitária. Para Bakhtin (2012), a linguagem está intrinsecamente ligada às condições materiais da existência; o sentido das palavras é condicionado pelo contexto de vida dos sujeitos que as enunciam.

A fala de Eunice, ao afirmar que o rio foi “testemunha de muitas vidas”, ilustra bem esse processo, pois remete a um discurso enraizado na memória coletiva da comunidade. Esse depoimento exemplifica o conceito de intertextualidade discursiva, conforme proposto por Brait (1997), ao demonstrar que cada fala dialoga com um repertório de narrativas compartilhadas, expressando um sentimento de deslocamento e despossessão diante das transformações ambientais e políticas.

Essas múltiplas vozes revelam que a relação entre a escola e a comunidade não é homogênea nem estável, mas se constrói por meio de tensões e negociações constantes. A escola, ao mesmo tempo em que se constitui como um espaço de resistência e preservação da cultura local, também opera sob lógicas institucionais que limitam sua capacidade de integrar plenamente os saberes comunitários.

Por outro lado, os membros da comunidade, ao reivindicarem uma escola mais conectada com suas realidades, demonstram a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais para que contemplem as especificidades de comunidades tradicionais como a do Porto Limão. Essa interação dialógica entre escola e comunidade revela que os significados atribuídos à educação não são fixos, mas estão em constante disputa, refletindo as relações de poder e as transformações sociais em curso. Assim, a valorização dos saberes locais não deve ser vista como um desafio isolado, mas como um processo essencial para a construção de uma educação verdadeiramente dialógica e emancipatória, capaz de integrar passado e presente em um horizonte de possibilidades para o futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação buscam destacar a análise das práticas sociais e das relações estabelecidas entre a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão e a Escola Municipal Santa Catarina, incorporando perspectivas teóricas que discutem a inserção dos povos e comunidades tradicionais no cenário político brasileiro, suas territorialidades e identidades, além de abordagens críticas da educação ambiental.

A pesquisa evidenciou que a Escola Municipal Santa Catarina desempenha um papel central no cotidiano da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão, funcionando não apenas como espaço de ensino formal, mas também como núcleo de socialização, memória e resistência cultural. Contudo, desafios como a rotatividade de professores, a infraestrutura precária e a ausência de políticas educacionais que contemplem as especificidades socioculturais de comunidades tradicionais persistem. Esses elementos reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação contextualizada, valorizando os saberes locais, conforme defendem Arroyo (2012) e Freire (1987).

No âmbito das políticas públicas, Rocha e Favilla (2015) analisam a trajetória de doze anos da inserção dos povos e comunidades tradicionais no cenário político brasileiro, destacando avanços e desafios na garantia de seus direitos individuais e coletivos. Esses autores ressaltam a importância do reconhecimento e fortalecimento das identidades desses grupos, promovendo sua participação ativa na construção de políticas que atendam às suas demandas específicas. Essa perspectiva reforça a urgência de uma educação que dialogue com as realidades locais, valorizando as práticas culturais e sociais da comunidade do Porto Limão e promovendo a participação comunitária na formulação e organização dos espaços pedagógicos formais e não formais.

À luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD), o exame dos depoimentos dos atores sociais revelou que a relação entre a escola e a identidade comunitária é intrinsecamente entrelaçada. O cotidiano escolar extrapola o ensino formal, integrando-se às vivências locais e às narrativas que estruturam a história coletiva do Porto Limão. Conforme Bakhtin (2011), todo enunciado emerge em um contexto interacional, atravessado por múltiplas vozes que se cruzam, dialogam e disputam sentidos. A escola, enquanto espaço de produção discursiva, não só reflete os saberes da comunidade, mas os ressignifica, tornando-se um campo de disputas ideológicas e culturais.

Bakhtin (2002) reforça que os sentidos atribuídos às palavras não pertencem exclusivamente ao falante, mas são produto de um processo histórico e social que envolve diferentes perspectivas e posicionamentos. Nesse sentido, os relatos de moradores e professores revelam o embate entre a educação formal — estruturada por diretrizes nacionais que padronizam o currículo — e a educação experiencial, vinculada ao cotidiano comunitário e às formas tradicionais de conhecimento.

Os desafios relatados pelos docentes evidenciam a dificuldade da escola em incorporar efetivamente os saberes locais às práticas pedagógicas. A tensão entre a matriz curricular homogeneizadora e a necessidade de um ensino conectado à realidade da comunidade expõe o conflito entre o discurso institucional e as vozes dos sujeitos que vivenciam o espaço escolar. Brait (1997), ao aprofundar conceitos bakhtinianos, destaca que o processo educativo precisa reconhecer essa polifonia para ser verdadeiramente dialógico. Contudo, a ausência de conteúdos e materiais que contemplem a realidade local dificulta a formação de uma identidade educacional enraizada nas experiências comunitárias.

Essa tensão também se manifesta na ambivalência da escola como espaço de resistência cultural, mas que pode, simultaneamente, reproduzir o apagamento dos saberes tradicionais, caso não reconheça plenamente as vozes da comunidade. Essa dinâmica reflete um contexto mais amplo de disputas por território e pertencimento, em que populações tradicionais enfrentam invisibilização e expropriação de seus modos de vida (Bandeira, 1990).

Estudos sobre territorialidade indicam que comunidades tradicionais, como as do Pantanal, frequentemente têm seus conhecimentos desconsiderados por políticas que privilegiam modelos hegemônicos de desenvolvimento, levando ao afastamento de suas referências culturais (Little, 2002). Assim, a escola se apresenta como um espaço potencialmente emancipador, que pode, no entanto, reproduzir desigualdades se não houver um esforço consciente para dialogar com a realidade local e incorporar os saberes comunitários.

Diante disso, torna-se essencial pensar em políticas educacionais que garantam uma abordagem curricular valorizadora dos conhecimentos locais, permitindo que a escola atue não apenas como reprodutora de conteúdos, mas como um espaço genuíno de produção e troca de saberes, respeitando a diversidade cultural da comunidade. Essa necessidade reforça o chamado por políticas públicas que promovam uma educação contextualizada, alinhada às propostas de Arroyo (2012) e Freire (1987).

Outro aspecto relevante é o impacto das políticas ambientais sobre a vida da Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão. A Lei n. 12.197/2023, conhecida como “Lei da Cota Zero”, que proibiu o comércio, armazenamento e transporte do pescado nos rios de Mato Grosso por cinco anos, juntamente com a construção de usinas hidrelétricas no rio Jauru, alteraram profundamente as dinâmicas socioeconômicas locais, restringindo a pesca artesanal e comprometendo a manutenção da comunidade, como destacam Silva, Arruda e Ikuta (2024). Esses fatores aprofundam a vulnerabilidade comunitária, fragilizando o papel da escola como espaço de articulação e pertencimento. Essa problemática dialoga com os estudos de Diegues (2001) e Little (2002), que evidenciam a desconsideração dos saberes tradicionais e os impactos das políticas neoliberais na desestruturação de modos de vida ancestrais.

Diante dessas constatações, esta dissertação contribui para os debates sobre educação, diversidade e resistência cultural ao evidenciar a necessidade de repensar modelos educacionais em contextos de comunidades tradicionais. A pesquisa sugere que uma abordagem pedagógica fundamentada na dialogicidade e valorização dos saberes locais pode fortalecer a identidade comunitária e abrir caminhos para uma educação mais emancipatória e transformadora.

Recomenda-se que futuras investigações aprofundem a relação entre políticas educacionais e a realidade das comunidades tradicionais, explorando estratégias eficazes para integrar os saberes locais ao currículo escolar. Além disso, estudos sobre as implicações das políticas ambientais na permanência dessas comunidades em seus territórios podem contribuir para a formulação de ações mais justas e sustentáveis.

Conclui-se, assim, que a Escola Municipal Santa Catarina e a Comunidade Tradicional Pantaneira do Porto Limão são espaços de resistência e luta, cuja relação dialógica precisa ser continuamente fortalecida por políticas educacionais inclusivas e pela promoção de um ensino que respeite e valorize os conhecimentos e práticas locais. Que esta pesquisa sirva como convite a novas reflexões e ações comprometidas com a justiça social, a valorização da diversidade e a construção de um futuro mais equitativo para comunidades como a do Porto Limão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2005. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

AGUIAR, M. V. A. Quintais agroflorestais nos cerrados da morraria: espaço de construção de biodiversidade nas suas múltiplas dimensões. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS AGROFLORESTAIS, 7., 2009, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: Embrapa Cerrados, 2009.

ALBUQUERQUE, A. A. U. Princípio constitucional da ecodignidade pluralista: breve introdução aos caracteres do processo de etnodemocratização. **Revista de Direitos Fundamentais & Democracia**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 91-125, 2019.

ALMEIDA, A. W. B. **Terra de quilombo, terras indígenas, 'babaçuais livres', 'castanhais do povo', faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.

ALMEIDA, M. A.; SILVA, C. J. As comunidades tradicionais pantaneiras da Barra de São Lourenço e Amolar, Pantanal, Brasil. **História e Diversidade**, [s. l.], v. 1, p. 10-31, 2012.

ANGUERA, M. T. La observación. In: MORENO ROSSET, C. (ed.). **Evaluación psicológica**. Madrid: Sanz y Torres, 2003. p. 271-308.

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004. Acesso em: 16 ago. 2024.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história no processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

ASSUMPÇÃO, A. L.; CASTRAL, P. C. Memória, identidade e cultura: condições de pertencimento aos espaços da cidade. **Revista Memória em Rede**, Pelotas, v. 14, n. 27, p. 6-10, jul./dez. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [Original publicado em 1979].

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2022.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. [Original publicado em 1986].

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. [Original publicado em 1963].

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARTABURU, Xavier. **Os retireiros do Araguaia**: territórios e conflitos. In: REPORTER Brasil. Vale do Araguaia, 27 jan. 2018. Disponível em: https://especial.reporterbrasil.org.br/comunidadestradicionais/retireiros-do-araguaia/. Acesso em: 27 maio 2025.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Elaine Lourenço de Lima Reis e Galucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. São Paulo: Unesp, 2005.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRAIT, Beth. **Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais)**. São Paulo: FFLCH/USP, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.074, de 18 de maio de 2022.** Institui o Programa de Proteção Integral da Criança e do Adolescente - Protege Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015.** Dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana**: caderno de debates. Brasília, DF: MJC, 2016.

BRASIL. Ministério da Pesca e Aquicultura. **Plano Nacional da Pesca Artesanal**. Brasília, DF: MPA, 2024.

BRASIL. Ministério da Pesca e Aquicultura. **Programa Povos da Pesca Artesanal**: serviços e informações do Brasil. Brasília, DF: MPA, 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Políticas de saúde para povos e comunidades tradicionais**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Fronteiras e limites do Brasil.** Brasília, DF: MRE, 2011. Disponível em: http://info.lncc.br/tab.html. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social. **Boletim das comunidades tradicionais**. Brasília, DF: MDAS, 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social. **Morroquianos**: povos e comunidades tradicionais. Brasília, DF: MDAS, 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social. **Pescadores artesanais e políticas públicas**. Brasília, DF: MDAS, 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Articulação de políticas públicas para as quebradeiras de coco babaçu**. Brasília, DF: MDS, 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Raizeiros**: povos e comunidades tradicionais. Brasília, DF: MDS, 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Retireiros do Araguaia**: povos e comunidades tradicionais. Brasília, DF: MDS, 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Estudos para criação de Reservas Extrativistas em Minas Gerais**. Brasília, DF: MMA, 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Relatório sobre as Resex Costeiras**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016**. Cria o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

CAMPOS, J. B. **Parque Nacional de Ilha Grande**: re-conquista e desafios. Maringá: IAP, 1999.

CANDAU, V. M. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 35-50, 2008.

CANDAU, V. M.; MOLINA, M. Diferença cultural e práticas pedagógicas: entre a homogeneização e a pluralidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 35-49, 2008.

CASTRO, P. S. **Sesmarias como terra de parentalha**. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2024, Coimbra. **Anais** [...]. Coimbra: [s. n.], 2024.

CASTRO, S. **Territórios da resistência**: um olhar sobre os povos e comunidades tradicionais no Brasil. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2004.

CHANG, M. Y. **Sistema Faxinal**: uma forma de organização camponesa em desagregação no Centro-sul do Paraná. Londrina: IAPAR, 1988.

CORSARO, W. A. **The sociology of childhood**. 3. ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2011.

COSTA FILHO, A. **Quilombos e povos tradicionais**. Belo Horizonte: GESTA – UFMG, 2010. Disponível em: http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/TAMCCOSTA_FILHO_Aderval_Quilombos_e_Povos_Tradicionais.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

CUNHA, M. C. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CUNHA, M. C. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009a. p. 311-373.

CUNHA, M. C. Etnicidade: da cultura residual mas irredutível. In: CUNHA, M. C. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009b. p. 235-244.

CUNHA, M. C.; MAGALHÃES, S. B.; ADAMS, C. **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil**: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças. São Paulo: SBPC, 2022.

DARDER, A. **Pedagogia crítica e educação popular**: contribuições para a transformação social. São Paulo: Cortez, 2002.

DARDER, A. Reinventing Paulo Freire: a pedagogy of love. In: DARDER, A.; BALTODANO, M.; TORRES, R. (ed.). **The critical pedagogy reader**. New York: Routledge-Falmer, 2003.

DIAGNÓSTICO de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso: subsídio para processo de inclusão participativa no Subprograma de Agricultura Familiar do REM. In: PROGRAMA REDD Early Movers. [s. L.], 2020.

DIEGUES, A. C. **Etnoconservação**: novos rumos para a conservação da natureza. São Paulo: Hucitec, 2000.

DIEGUES, A. C. **Ilhas e mares**: simbolismo e imaginário. São Paulo: Hucitec, 1998.

DIEGUES, A. C. S.; ARRUDA, R. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DUSSEL, E. **1492**: el encubrimiento del Otro: hacia el origen del "mito" de la Modernidad. La Paz: UMSA, 1994.

EXIME, E. et al. Identidade, cultura e práticas ambientais entre descendentes de pomeranos no oeste do Paraná. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 7, e17311729671, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29671. Acesso em: 28 fev. 2025.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, P. **Estudo sobre os faxinais Lageado de Baixo e Lageado dos Mello - PR**: a construção de conhecimento a partir da ecologia social como subsídio para um projeto de turismo comunitário. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Direito e Cidadania) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GEORGES, I. **Maissaiat**. São Paulo: Paulus, 1995.

GERAIZEIROS. In: REDE Serrado. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://redecerrado.org.br/comunidades_cerrado/geraizeiros/#:~:text=Os%20geraizeiros%20ocupam%20os%20campos,%C3%A0s%20suas%20possibilidades%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 27 fev. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **A educação e os desafios do capitalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRAMSCI, A. **Seleções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: principles in practice. 3. ed. Londres: Routledge, 2007.

HEIDRICH, Á. L. Conflitos territoriais na estratégia de preservação da natureza. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 271-290.

HOBSBAWM, E. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

INÁCIO, J. B.; SANTOS, R. J. Os geraizeiros e os usos do território e a sociobiodiversidade em Buritizeiro-MG. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 21, n. 75, p. 105–116, 2020. DOI: 10.14393/RCG0058473. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/58473. Acesso em: 1 mar. 2025.

INSTITUTO SOCIEDADE, POPULAÇÃO E NATUREZA. **Caatinga**. Brasília, DF: 2024. Disponível em: https://ispn.org.br/. Acesso em: 27 fev. 2024.

JANUÁRIO, E. R. da S. **Caminhos da fronteira**: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres/MT). Cáceres: Unemat, 2004.

KOKKE, M.; CUREAU, S. Populações tradicionais: marco legal aplicado. **Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. e20200228, 2020. Disponível em: https://www.cadernoseletronicosdisf.com.br/cedisf/article/view/79. Acesso em: 27 maio 2025.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 129-149, 2002.

KROPOTKIN, P. **El apoyo mutuo**: un factor en la evolución. Madrid: Nossa y Jara Editores, 1989.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1991.

LIMA, D. M. **A construção histórica do termo caboclo**: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. Belém: Universidade Federal do Pará, 1999.

LIMA, P. V. S.; NASCIMENTO, J. S. F.; LEIVA, F. J. A. Maretório e os povos tradicionais extrativistas costeiros e marinhos do litoral do Pará. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 67–91, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/96380. Acesso em: 13 mar. 2025.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871. Acesso em: 27 maio 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Mapeamento Social, 2023.

MARQUES, C. L. G. **Levantamento preliminar sobre o sistema Faxinal no estado do Paraná**: relatório final. Curitiba: Instituto Ambiental do Paraná, 2004.

MARTINS, A. A. (org.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 1867.

MASSEY, D. **For space**. London: SAGE, 2005.

MASTEN, A. S. Ordinary magic: resilience processes in development. **American Psychologist**, Washington, v. 56, n. 3, p. 227-238, 2001.

MATO GROSSO. **Decreto nº 723, de 24 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o processo de matrículas e de formação de turmas na Educação Básica, nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. Cuiabá: Palácio Paiaguás, 2021.

MATO GROSSO. **Lei nº 12.197, de 2023**. Proíbe o transporte, comércio e armazenamento de peixes dos rios estaduais pelo período de cinco anos, a partir do dia 1º de janeiro de 2024. Cuiabá: Assembleia Legislativa, 2023.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. **Diagnóstico de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso**. Cuiabá: SEMA, 2024.

MELO, A. de. **Relações entre escola e comunidade**. Curitiba: Inbpex, 2011.

MENDES, A. B. V. **Conservação ambiental e direitos multiculturais**: reflexões sobre justiça. Campinas: Unicamp, 2009.

MIGNOLO, W. **Epistemologias do Sul**: conhecimento e emancipação. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOLO, W. **O que é descolonialidade?** Lisboa: Clássica, 2007.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**: an expanded sourcebook. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. (Coleção Temas em Saúde).

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Comunidades tradicionais em Mato Grosso**: diagnóstico e desafios. Brasília: MPF, 2021. Disponível em: https://www.mpf.mp.br. Acesso em: 27 fev. 2025.

MITRAUD, S. et al. **Diagnóstico de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso**: subsídio para processo de inclusão participativa no subprograma de agricultura familiar do REM. IPAM.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexões. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; ROCHA, M. I. A. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MONLEVADE, A. P. B.; COSTA, J. S.; CABRAL, C. A. Pesquisas sobre comunidades tradicionais em Mato Grosso: a "unidadedo diverso". **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 37, set./dez. 2020.

MOONEN, F. **Anticiganismo e políticas ciganas na Europa e no Brasil**. [S. l.]: Núcleo de Estudos Ciganos, 2010. E-Book.

MORAES, E. V. **Narrativas de cotidianos**: composições singulares de crianças e suas infâncias em uma escola do campo na fronteira Brasil/Bolívia. Cáceres: Unemat, 2015.

MOTA NETO, J. C. **A educação no cotidiano do terreiro**: saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CVR, 2016.

NASCIMENTO, J. S. F. **Territorialidade e maritimidade**: perspectivas dos povos costeiros do Pará. Belém: UFPA, 2021.

NERONE, M. M. **Terras de plantar, terras de criar**: sistema faxinal: Rebouças: 1950-1997. Assis: UNESP, 2000.

NOGUEIRA, M. C. R. **Gerais adentro e afora**: identidade e territorialidade entre geraizeiros do Norte de Minas Gerais. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Pedagogia e política**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, A. L. A. R. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação**: desafios e possibilidades. Campinas: Papirus, 1996.

OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 19, n. 42, p. 145-156, 2020.

OLIVEIRA, P. C. P. **Tradições e identidades entre os povos de matriz africana**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA, R. **Ver, ouvir e escrever**: o trabalho do antropólogo. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

ORLANDI, E. P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **A análise do discurso**: três épocas. Campinas: Pontes, 1999.

PIMENTEL, M. A. **Etnoconservação e resiliência nos manguezais da Amazônia Brasileira**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUEIROZ, A. F.; SOUSA, F. K. de J.; CARVALHO, I. A. de; SANTOS, M. N. N. dos; SANTOS, V. A. Veredeiros: modos de vida e sua atual relação com o cerrado. **Revista de Geografia**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 46–67, 2022. DOI: 10.51359/2238-6211.2022.252559.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-142.

RAVENA-CAÑETE, T. M. **Populações tradicionais**: origens, definições e usos dentro da antropologia brasileira. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

REYES, A. R. El giro decolonial en el siglo XXI. **Revista Ensayos Pedagógicos**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 133-158, 2016. DOI: 10.15359/rep.11-2.6.

SAHR, C. L. L. Os "mundos faxinalenses" da floresta com araucária do Paraná: racionalidades duais em comunidades tradicionais. **Terr@ Plural**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 213–226, 2009. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/1175. Acesso em: 13 mar. 2025.

SAHR, C. L.; IEGELSKI, F. **O sistema Faxinal no município de Ponta Grossa**: diretrizes para a preservação do ecossistema, do modo de vida, da cultura e das identidades das comunidades e dos espaços faxinalenses. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, 2003.

SANTANA, R. H.; GRANDO, B. S. Saberes e práticas no uso da natureza das comunidades tradicionais no Pantanal Mato-grossense. In: GRANDO, Beleni Saléte (org.). **Corpo, educação e cultura**: tradições e saberes da cultura mato-grossense. Cáceres-MT: Unemat, 2008. p. 117-128.

SANTOS, B. S. **Construindo as epistemologias do sul**: antologia essencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018. (v. 1: Para um pensamento alternativo de alternativas).

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, R. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018.

SARAIVA, R. C. F. Saberes, fazeres e natureza nas vozes de mulheres da Chapada dos Veadeiros - Goiás. **Revista Dossiê História, Natureza, Cultura e Oralidade**, [s. l.], v. 1, n. 15, p. 209-229, 2009-2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: QVORTRUP, J. **Estudos da Infância: perspectivas internacionais**. Porto: Edições ASA, 2003. p. 31-52.

SARTORI, S. G. **Proteção dos conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais**: inventários culturais como instrumentos de salvaguarda à luz da inovação e da gestão pública. 2022. Dissertação (Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2022.

SATO, M. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Cuiabá: EdUFMT, 2017.

SATO, M.; SILVA, J. A. Biorregionalismo: a educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: MEDEIROS, H. Q. **Sentidos pantaneiros**: movimentos do Projeto Mimoso. Cuiabá: KCM, 2002.

SCHMIDT, A. **A comida na cultura pomerana**: simbolismo, identidade e sociabilidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

SCHUSTER, W. T.; BARRETO, M.; SAHR, C. L. Agricultura ecológica como alternativa para faxinais. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE ESTUDOS TERRITORIAIS, 3., 2007, Francisco Beltrão. **Anais** [...]. Francisco Beltrão: Unioeste, 2007.

SCOTT, J. C. **Seeing like a state**: how certain schemes to improve the human condition have failed. New Haven: Yale University Press, 1998.

SILVA, C. C. T. A. Oficina: resgate cultural do saber popular dos raizeiros(as) de Alto Paraíso de Goiás. In: Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEG Inovação: Inclusão Social e Direitos, 3., Pirenópolis, 2016. **Anais** [...]. Pirenópolis: Universidade Estadual de Goiás, 2016. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/7430/4924. Acesso em: 19 maio 2024.

SILVA, L. M. F.; ARRUDA, R. F.; IKUTA, A. S. A. L. Comunidade fronteiriça do Porto Limão - Brasil/Bolívia: território sob ameaça. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS (CBG), 8., 2024, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: AGB, 2025. Disponível em: https://www.cbg2024.agb.org.br/resources/anais/9/cbg2024/1727751221_ARQUIVO_d9ed3ee395f8b81754b6ac9832bda15b.pdf. Acesso em: 09 mar. 2025.

SILVA, L. M. F.; SEBA, A. L. D. V.; ZART, L. L. Para que dizer que sou da comunidade? Efeitos de sentido produzidos em um discurso negacionista sobre a identidade campesina. **Revista Ecos**, Cáceres, v. 37, n. 2, p. 400-405, 2024.

SILVA, L. M. F.; SEBA, A. L. D. V.; ZART, L. L. Subjetividades e práticas sociais de povos e comunidades tradicionais em Mato Grosso: mapeando o estado da arte. **Geografia: Ambiente, Educação e Sociedade – GeoAmbES**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 43-58, jul./dez. 2023.

SILVA, R. A. da. **Do invisível ao visível**: o mapeamento dos grupos socioambientais de Mato Grosso – Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

SILVA, R.; SATO, M. Territórios e identidades: mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso – Brasil. **Ambiente & Sociedade**, [s. l.], v. 9, p. 65-88, 2006. Disponível em: [link não informado].

SODRÉ, M. **Antropologia do espetáculo**: violência e representação na cultura afro-brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.

SODRÉ, M. O. **Terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUSA, P. V. S. **A luta pelo maretório**: identidade e resistência no litoral amazônico. Belém: Universidade Federal do Pará, 2022.

SOUZA, C. A. DE; SOUZA, J. B. de. Pantanal Mato-Grossense: origem, evolução e as características atuais. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas, n. 11, p. 34-54, 1 maio 2010.

SOUZA, R. M. **Outras vozes**: Ilhéus do rio Paraná, processos de territorialização e a construção social da identidade étnica e coletiva. Curitiba: Clube de Autores, 2007.

SOUZA, S. C.; LOGAREZZI, A. J. M. Educação ambiental dialógico-crítica com comunidades tradicionais no Pantanal de Mato Grosso: a solidariedade e os enfrentamentos nas práticas sociais. **Ambiente & Educação**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 89-107, 2015.

SVAMPA, M. **As Fronteiras do neoextrativismo na América Latina**. São Paulo: UNESP, 2019.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. **História dos ciganos no Brasil**. Recife: Núcleo de Estudos Ciganos, 2008. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/index.html. Acesso em: 16 nov. 2023.

TONET, F.; SOUZA, M. F. N. O paradigma latino-americano da jurisdição indígena e o panorama brasileiro. **Redes - Revista Eletrônica de Direito Social**, Canoas, v. 5, n. 1, p. 41-53, 2017.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. F. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Y. **Space and place**: the perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.

VAZANTEIROS: comunidades tradicionais do cerrado. In: REDE Cerrado. [S. l.], 2024. Disponível em: https://redecerrado.org.br/comunidades_cerrado/vazanteiros/. Acesso em: 24 maio 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZART, L. L.; BITTENCOURT, L. P. (org.). **Culturas e práticas sociais**: leituras freireanas. Cáceres: Unemat Editora, 2020.

APÊNDICE A – Questionário preliminar aplicado durante uma das etapas da pesquisa

PARTE I - CAMPO

Questionário introdutório. Aplicado aos moradores da **Comunidade Tradicional do Porto Limão** e membros da Escola Municipal Santa Catarina ao longo das atividades de Campo. Dissertação de Mestrado intitulada **"Uma escola à margem da estrada: compreendendo as práticas e relações sociais da comunidade tradicional do porto Limão em Cáceres - MT, e sua dialogicidade com a Escola Municipal Santa Catarina".**

Entrevistador/a: _____

Entrevistado/a: _____

Data da Entrevista: _____/_____/_____

a) Idade:

( ) entre 16 a 25 anos; ( ) entre 26 a 32 anos; ( ) entre 33 a 55 anos;

( ) entre 56 a 65 anos; ( ) mais que 66 anos.

b) Sexo/Orientação sexual:

( ) Feminino; ( ) Masculino; ( ) Outros; ( ) Prefiro não responder.

c) Qual é o teu grupo étnico? Como se identifica?

( ) Amarela; ( ) Branco; ( ) Indígena; ( ) Pardo; ( ) Preto.

d)Em qual parte da Comunidade você mora?

_____

e) Qual é o seu grau de formação?

( )Alfabetizado

( )Não alfabetizado

( ) Fundamental incompleto

( ) Fundamental completo

( ) Médio incompleto

( ) Médio Completo

( ) Superior incompleto

( ) Superior completo

( ) Pós-graduação incompleta

( ) Pós-graduação completa

( ) outro _____

f) Estudou ou conhece alguém que estude/estudou na escola Municipal Santa Catarina?

---

g) Qual é sua profissão/ ocupação?

_____

h) O que mais gosta de fazer na Comunidade?

_____

i) Você se envolve nas programações da Comunidade? Quais?

_____

j) Defina a Comunidade do Porto Limão em 3 palavras.

_____

_____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas

PARTE II - CAMPO

Roteiro de Entrevista Semiestruturada com **moradores da Comunidade Tradicional do Porto Limão** e membros da Escola Municipal Santa Catarina. Dissertação de Mestrado intitulada **"Uma escola à margem da estrada: compreendendo as práticas e relações sociais da comunidade tradicional do porto Limão em Cáceres - MT, e sua dialogicidade com a Escola Municipal Santa Catarina".**

ROTEIRO DE ENTREVISTA/RODA DE CONVERSA

1- O que a comunidade do Porto Limão Representa para sua vida?
2- Qual é a relação que você possui com a Comunidade?
3- O que mais te chama atenção na Comunidade do Porto Limão?
4- Na sua opinião, o que falta na Comunidade?
5 – Se você pudesse, o que você acrescentaria à Comunidade?
6 – Na sua opinião, o que mais representa a Comunidade?

ANEXO A – Oficio encaminhado por morador da comunidade ao então prefeito de Cáceres, solicitando a criação de uma escola na comunidade do Porto Limão

Exmo. Sr.
Dr. Antonio Carlos Souto Fontes
DD. Prefeito Municipal
Nesta.

Eu, JOSÉ VILARVAS,
brasileiro, CASADO, Profissão PECUARISTA;
residente e domiciliado SÍTIO SANTA CATARINA, neste' Município, na região POVOADO DO LIMÃO. Vem mui respeitosamente solicitar a V. Excia., que digne conceder a criação de uma Escola de 1º Grau, na(o) referida(o) SÍTIO, pelo motivo de existir na região e circunvizinhos uma 30 famílias e 26 crianças na idade escolar de 07 a 14 anos, não existindo escola a não ser a 02 Km de distância. Assim segue em anexo a relação de alunos.

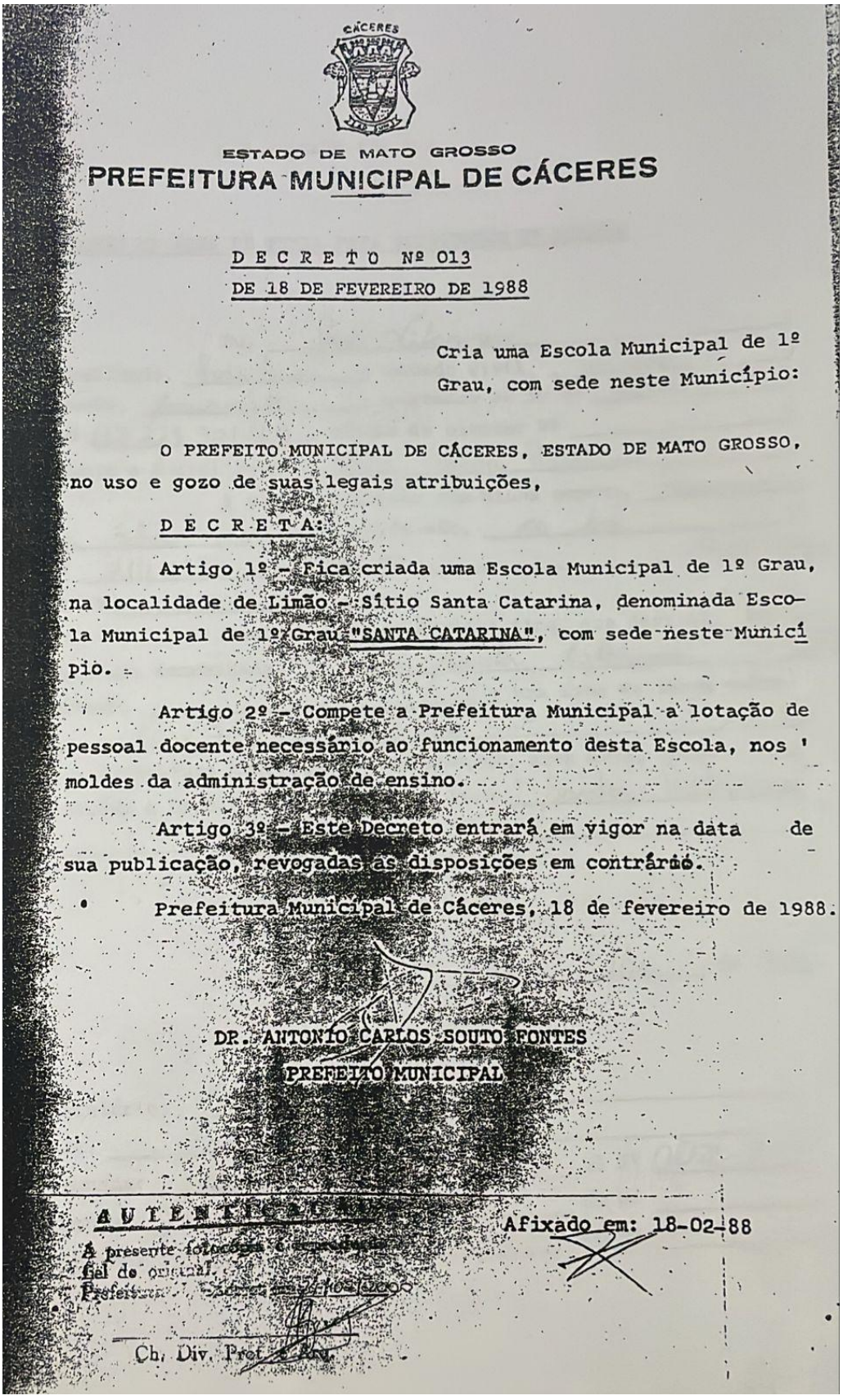
Contando com a vossa valorosa compreensão espero ser atendido.

Sem mais para o momento, atenciosamente subscrevo.

Cáceres-MT, 10 de fevereiro de 1988

José Vilarvas

ANEXO B - Decreto Nº 13 de 18 de fevereiro de 1988



ESTADO DE MATO GROSSO

PREFEITURA MUNICIPAL DE CÁCERES

D E C R E T O Nº 013

DE 18 DE FEVEREIRO DE 1988

Cria uma Escola Municipal de 1º Grau, com sede neste Município:

O PREFEITO MUNICIPAL DE CÁCERES, ESTADO DE MATO GROSSO, no uso e gozo de suas legais atribuições,

D E C R E T A:

Artigo 1º - Fica criada uma Escola Municipal de 1º Grau, na localidade de Limão - Sítio Santa Catarina, denominada Escola Municipal de 1º Grau "SANTA CATARINA", com sede neste Município.

Artigo 2º - Compete a Prefeitura Municipal a lotação de pessoal docente necessário ao funcionamento desta Escola, nos moldes da administração de ensino.

Artigo 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Cáceres, 18 de fevereiro de 1988.

DR. ANTONIO CARLOS SOUTO FONTES

PREFEITO MUNICIPAL

AUTENTICAÇÃO

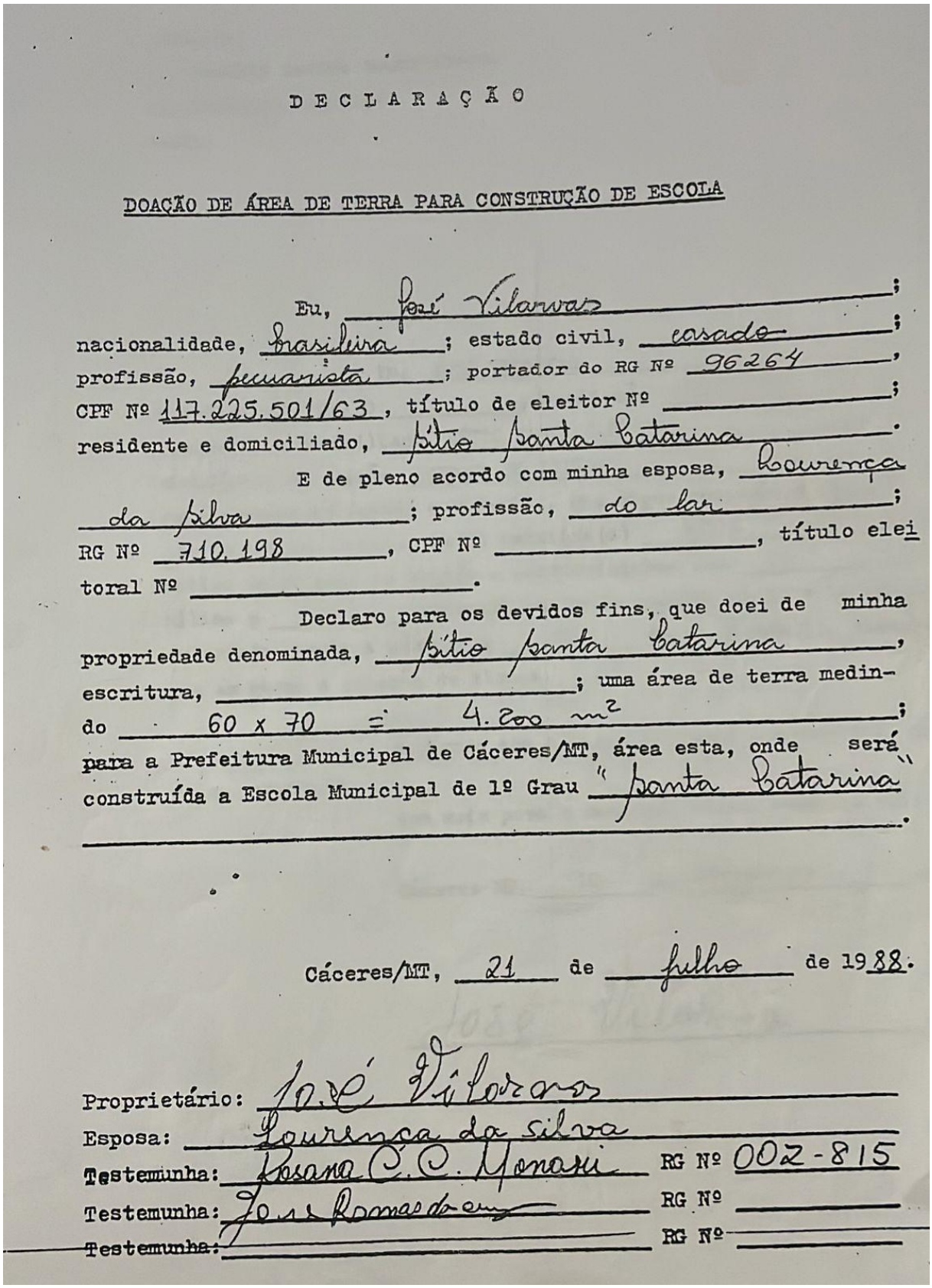
Afixado em: 18-02-88

A presente fotocópia é cópia fiel do original.

Prefeitura

Ch. Div. Prot. e Arq.

ANEXO C – Declaração de doação do terreno da escola



D E C L A R A Ç Ã O

DOAÇÃO DE ÁREA DE TERRA PARA CONSTRUÇÃO DE ESCOLA

Eu, José Vilarva; nacionalidade, brasileira; estado civil, casado; profissão, fazendeiro; portador do RG Nº 96264, CPF Nº 117.225.501/63, título de eleitor Nº _____; residente e domiciliado, Sítio Santa Catarina.

E de pleno acordo com minha esposa, Lourença da Silva; profissão, do lar; RG Nº 710.198, CPF Nº _____, título eleitoral Nº _____.

Declaro para os devidos fins, que doei de minha propriedade denominada, Sítio Santa Catarina, escritura, _____; uma área de terra medindo 60 x 70 = 4.200 m²; para a Prefeitura Municipal de Cáceres/MT, área esta, onde será construída a Escola Municipal de 1º Grau "Santa Catarina".

Cáceres/MT, 21 de julho de 1988.

Proprietário: José Vilarva

Esposa: Lourença da Silva

Testemunha: Rosana C. C. Monari RG Nº 002-815

Testemunha: José Romão da Cruz RG Nº _____

Testemunha: _____ RG Nº _____

ANEXO D – Oficio encaminhado por moradora da comunidade à Câmara Municipal de Cáceres

REQUERIMENTO

Ofício nº **01**/2.020 – Rosilene dos Reis Brito

Cáceres, MT,07 de fevereiro de 2020.

A Sua Excelência o Senhor
RUBENS MACEDO
Presidente da Câmara Municipal de Cáceres
Câmara Municipal de Cáceres-MT
R. Cel. José Dúlce - Centro,
Cáceres - MT, 78200-000

Eu Rosilene dos Reis Brito, brasileira, casada residente e domiciliada no endereço: BR 070 – Comunidade Limão. Telefone 65 9.9913-5552, venho por meio desta solicitar informações sobre o terreno onde foi realizado a construção da Escola Municipal Santa Catarina, PSF José Villardi e Igreja. O pedido se justifica vez que no local existe uma mulher que reside nas proximidades e menciona que o terreno está em processo de inventário. Ademais é informado por ela que este terreno não é prefeitura.

Infelizmente pelo conflito e discussões gerados na comunidade, gostaríamos de solucionar o problema buscando informações que possam comprovar que este terreno é de posse da prefeitura e não devem sofrer interferências sem anuência do Executivo.

Sendo assim venho através deste requerer informações e documentos que possam comprovar que este terreno é de posse da prefeitura e não está em discussão de inventário conforme é informado por esta senhora.

Rosilene dos Reis Brito

Rosilene dos Reis Brito

Rosilene dos Reis Brito
Endereço: BR 070 – Comunidade Limão. Telefone 65 9.9913-5552

ANEXO E – Parecer emitido pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso sobre a presente dissertação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - UNEMAT

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA ESCOLA À MARGEM DA ESTRADA: PRÁTICAS E RELAÇÕES SOCIAIS DA COMUNIDADE TRADICIONAL DO PORTO LIMÃO E A DIALOGICIDADE COM A ESCOLA MUNICIPAL SANTA CATARINA ¿ CÁCERES, MT.

Pesquisador: Lucas Mateus Faria Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75903023.0.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.591.845

Apresentação do Projeto:

Este projeto apresenta uma proposta de pesquisa qualitativa baseada em uma abordagem histórico-dialética, e será dividida em cinco etapas: Levantamento bibliográfico, ida ao campo e aplicação de questionários durante a Pesquisa de Campo, aplicação de entrevistas/rodas de conversa e Análise de Dados. A pesquisa tem como foco a abordagem da Comunidade Tradicional do Porto Limão, localizada em Cáceres, Mato Grosso. O objetivo central da pesquisa é compreender as complexas relações que influenciam a vida e a identidade cultural das comunidades tradicionais, sobretudo, as práticas e relações sociais da Comunidade Tradicional do Porto Limão e a dialogicidade existente entre os sujeitos, a comunidade e a Escola Municipal Santa Catarina. Para tanto, a pesquisa envolverá técnicas como análise documental, observação participante, entrevistas, rodas de conversa e questionários semiestruturados. A imersão no campo de estudo, com enfoque na Comunidade do Porto Limão, permitirá a coleta de dados por meio da interação direta com os participantes, visando capturar os aspectos subjetivos do comportamento humano e dos fenômenos sociais, tomando os diálogos como fio condutor para as análises. Este estudo busca documentar e valorizar as subjetividades e a riqueza cultural da comunidade tradicional do Porto Limão, destacando a necessidade de reconhecimento e preservação de sua identidade em face das transformações e desafios que enfrentam frente aos discursos hegemônicos. Além disso, pretende contribuir para a compreensão das complexas

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - UNEMAT

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 6.591.845

relações que moldam suas vidas e culturas, incentivando a formulação de políticas públicas mais eficazes nesse contexto.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Investigar e compreender as práticas e relações sociais da Comunidade Tradicional do Porto Limão, em Cáceres, Mato Grosso, e sua interação com a Escola Municipal Santa Catarina, com ênfase na promoção da dialogicidade.

Objetivo Secundário:

Investigar e buscar compreender as práticas sociais predominantes na Comunidade do Porto Limão, em Cáceres - MT, com foco na sua influência nas dinâmicas locais e na identidade cultural;

Realizar uma análise aprofundada das práticas sociais e culturais da Comunidade Tradicional do Porto Limão, documentando suas tradições ancestrais, relações com o meio ambiente e valores culturais, a fim de compreender a complexidade de sua identidade;

Investigar a dialogicidade presente entre as relações e práticas sociais da Comunidade Tradicional do Porto Limão e a Escola Municipal Santa Catarina, por meio da abordagem da análise dialógica do discurso.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:
Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2248395.pdf	18/11/2023 22:54:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3_Projeto_Educacaoo_Lucas.docx	18/11/2023 22:49:49	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Outros	15_termo_de_compromisso_de_todas_as_instituicoes_envolvidas_no_estudo_Lucas_Mateus_assinado_assinado_assinado.pdf	18/11/2023 22:47:33	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Outros	14_Currilo_do_Laudemir.pdf	18/11/2023 22:46:44	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Outros	14_Curriculo_Lucas_Mateus.pdf	18/11/2023 22:46:05	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Cronograma	13_Cronograma_LucasMAteus.docx	18/11/2023 22:13:20	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - UNEMAT

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 6.591.845

Orçamento	12_recursos_e_orcamentos.docx	18/11/2023 22:12:28	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Outros	11_instrumentos_de_coletas_LucasMateus.docx	18/11/2023 22:12:04	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	10_Termo_de_Assentimento_assinado.pdf	18/11/2023 22:07:03	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	9_Termo_de_consentimento.doc	18/11/2023 22:06:44	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	8_declaracao_do_pesquisador.pdf	18/11/2023 22:05:56	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Declaração do Patrocinador	7_Declaracao_de_financiamento_proprio_assinado.pdf	18/11/2023 22:03:38	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6_declaracao_de_infraestrutura.pdf	18/11/2023 22:02:59	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Declaração de concordância	5_declaracaoderesponsabilidade_concordancia.pdf	18/11/2023 22:02:01	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Outros	4_Declaracao_de_coleta_nao_iniciada_assinado.pdf	18/11/2023 21:37:49	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Outros	1_Oficio_Lucasmateus.pdf	18/11/2023 21:35:26	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito
Folha de Rosto	2_Folha_de_rosto_LucasMateus_assinado_assinado.pdf	17/11/2023 14:57:10	Lucas Mateus Faria Silva	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 19 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br