



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BELÉM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

ANA PATRÍCIA RIBEIRO BATISTA

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: a relação entre as práticas pedagógicas da Educação Física, os saberes e as tradições em uma escola na comunidade do rio Mutuacá de Cima no município de Cametá-Pa.

**BELÉM/PA
2026**

ANA PATRÍCIA RIBEIRO BATISTA

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: a relação entre as práticas pedagógicas da Educação Física, os saberes e as tradições em uma escola na comunidade do rio Mutuacá de Cima no município de Cametá-Pará

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, vinculada a linha Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Lucília da Silva Matos.

**BELÉM/PA
2026**

ANA PATRÍCIA RIBEIRO BATISTA

EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: a relação entre as práticas pedagógicas da Educação Física, os saberes e as tradições em uma escola na comunidade do rio Mutuacá de Cima no município de Cametá-Pará

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lucília da Silva Matos – Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Welington da Costa Pinheiro – Membro Interno

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA

Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Mesaque Silva Correa – Membro Externo

Programa de Pós-Graduação em Educação – UESPI/UNESP

Universidade Federal do Pará – UFPA

Aprovado em: ____/____/____

BELÉM – PARÁ 2026

DEDICATÓRIA

Dedico à Deus meu pai, que sempre guiou meu caminho, foi a minha âncora e minha luz em toda a minha jornada acadêmica, a quem me permitiu chegar até aqui. Aos meus pais, dona Maria e seu Manoel, estes sonharam comigo e acreditaram que a educação poderia mudar positivamente o meu destino. A minha filha Manuela, que se tornou a minha força diária e perspectivas de um futuro melhor, te amo minha princesa!!

VENCEMOS!!!

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida, a ele toda honra e Glória, por me sustentar e dar forças para persistir nessa caminhada.

Agradeço aos meus pais Manoel Martins Batista e Maria Senne Serrão Ribeiro, que sempre estiveram ao meu lado e não mediram esforços para tornar esse sonho uma realidade. Abdicaram do seu conforto para me ajudar em todos os momentos de adversidades com sentimento de otimismo, sabedoria e fé. Por sempre acreditarem que essa seria a herança mais importante e que poderia mudar os rumos da minha vida, a Educação. Sem a ajuda de vocês essa jornada seria quase impossível. Vocês são o meu porto seguro e o meu maior exemplo de resiliência e força.

Agradeço a minha irmã Ana Paula Ribeiro Batista que sempre me incentivou a seguir meus sonhos, dando todo apoio necessário na ausência física dos nossos pais. E por todo apoio dado durante o meu período de formação no mestrado, cuidando da minha filha e sendo um importante suporte psicológico para seguir firme na realização dos meus objetivos. Ao meu cunhado Flávio Leonnam Coelho Pinto que sempre se fez presente acreditando na minha conquista e dando suporte fraternal, tornando-se uma pessoa de grande importância na concretização do meu curso pós-graduação.

Aos meus amigos e colegas de turma Chirle, Fagner, Oliver, Drielly, Adriana e Stieven, a construção dos laços de amizade foram essenciais para tornar o percurso do mestrado enriquecedora de conhecimento e carinho, e transformar os momentos de vivências acadêmicas mais leves e felizes. Meu agradecimento especial vai para as minhas amigas, Natália e Karla, também do curso de mestrado, o apoio de vocês foi fundamental em vários momentos de adversidades, construímos uma amizade importante e necessária, oferecendo palavras de apoio no dia a dia da pós-graduação.

Aos moradores da Comunidade do Rio Mutuacá de Cima, por toda contribuição dos seus relatos de vida na comunidade ribeirinha. Ao Professor Diretor da EMEIF de Mutuacá, Walminei Mesquita contente, por acreditar e permitir a minha entrada na escola lócus desta pesquisa, e ao professor de Educação Física por todo acolhimento e diálogo durante meu período de campo.

A todos os professores que ministraram as disciplinas que compõe o curso de Pós-graduação em Educação, seus ensinamentos foram essenciais para o meu processo de formação. E a minha Orientadora, Professora Lucília da Silva Matos, por todo apoio, paciência, empatia na condução desse trabalho e pela amizade construída durante toda essa vivência; obrigada por ajudar na conclusão da minha jornada acadêmica.

EPÍGRAFE

***Nos teus rios quero navegar
O teu ar respirar
Tua beleza contemplar
Embalando os sonhos meus
De ver-te sempre verdejante ...***

(Mazé Carvalho, 2008)

RESUMO

A região amazônica ribeirinha paraense caracteriza-se por sua diversidade ambiental e pela riqueza sociocultural das populações que vivem às margens dos rios, onde se produzem saberes tradicionais construídos em estreita relação com a floresta, com as águas e com o cotidiano local. Esses saberes, forjados na experiência concreta de viver e trabalhar no território, constituem formas próprias de interpretar o mundo e de organizar a vida coletiva. Refletir sobre esses no contexto escolar, implica reconhecê-los como conhecimentos legítimos e como elementos fundamentais para a valorização da cultura do território. Nesse horizonte, a Educação Física assume um papel estratégico, ao possibilitar a valorização das expressões corporais locais e promover práticas pedagógicas sensíveis às especificidades comunitárias, dialogando com as experiências vividas pelos sujeitos. É nesse cenário que esta pesquisa se insere, com objetivo de compreender como as práticas pedagógicas da Educação Física dialogam com os saberes tradicionais e culturais da comunidade ribeirinha de Mutuacá de Cima, em Cametá-PA, identificando aproximações, tensões e potencialidades. O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil de Mutuacá, envolvendo como sujeitos o professor de Educação Física, o diretor da escola e moradores da comunidade, cujas vozes são fundamentais para compreender as dinâmicas locais. A investigação adota abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas para mapear os saberes produzidos na comunidade e observações participantes no cotidiano comunitário e nas aulas de Educação Física, buscando apreender as relações entre escola e território em sua complexidade. Os resultados indicam que o cotidiano escolar ribeirinho é marcado por uma permanente tensão entre o currículo oficial e o currículo vivido, contexto no qual o professor atua como mediador entre os conhecimentos sistematizados e os saberes produzidos no território. As práticas corporais registradas revelam um currículo vivido rico em experiências, ainda que pouco articulado explicitamente às potencialidades formativas do contexto local. Observa-se, nesse sentido, que a construção de estratégias pedagógicas carece de maior integração entre práticas como a pesca artesanal, o cultivo do açaí e as celebrações locais e sua incorporação como conteúdos possíveis da cultura corporal no ensino da Educação Física. Ao reconhecer tais práticas como expressões culturais legítimas, amplia-se a possibilidade de um currículo mais contextualizado e significativo. Espera-se que a pesquisa contribua para a construção de práticas educativas interculturais e contextualizadas, reafirmando a escola ribeirinha como agente ativo na valorização das tradições locais e na promoção de uma educação plural.

Palavras-chave: Educação Ribeirinha; Saberes Socioculturais; Educação Física; Práticas Pedagógicas; Currículo.

ABSTRACT

The Amazonian riverine region of Pará is characterized by its environmental diversity and the rich sociocultural heritage of the populations living along its riverbanks, where traditional knowledge is produced in close relation to the forest, the waters, and local daily life. This knowledge, forged in the concrete experience of living and working in the territory, constitutes unique ways of interpreting the world and organizing collective life. Reflecting on this knowledge in the school context implies recognizing it as legitimate knowledge and as fundamental elements for valuing the culture of the territory. Within this framework, Physical Education assumes a strategic role, enabling the appreciation of local bodily expressions and promoting pedagogical practices sensitive to community specificities, engaging with the lived experiences of the individuals. It is within this scenario that this research is situated, aiming to understand how the pedagogical practices of Physical Education interact with the traditional and cultural knowledge of the riverine community of Mutuacá de Cima, in Cametá-PA, identifying similarities, tensions, and potential. This study will be conducted at the Mutuacá Municipal Elementary and Middle School, involving as subjects the Physical Education teacher, the school principal, and community residents, whose voices are fundamental to understanding local dynamics. The research adopts a qualitative approach, conducting interviews to map the knowledge produced in the community and participant observations in daily community life and in Physical Education classes, seeking to understand the relationships between school and territory in their complexity. The results indicate that the daily life of the riverside school is marked by a permanent tension between the official curriculum and the lived curriculum, a context in which the teacher acts as a mediator between systematized knowledge and the knowledge produced in the territory. The recorded bodily practices reveal a lived curriculum rich in experiences, although not explicitly articulated with the formative potential of the local context. In this sense, it is observed that the construction of pedagogical strategies lacks greater integration between practices such as artisanal fishing, açaí cultivation, and local celebrations, and their incorporation as possible contents of body culture in Physical Education teaching. By recognizing such practices as legitimate cultural expressions, the possibility of a more contextualized and meaningful curriculum is broadened. It is hoped that the research will contribute to the construction of intercultural and contextualized educational practices, reaffirming the riverside school as an active agent in valuing local traditions and promoting pluralistic education.

Keywords: Riverside Education; Sociocultural Knowledge; Physical Education; Pedagogical Practices; Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa da localização geográfica da área do estudo.

Figura 02: Mapa da localização geográfica da Escola Pesquisada

Figura 03: Fachada da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá, vista a partir do rio Mutuacá (Cametá-PA).

Figura 04 (A – B): Varanda frontal de acesso às salas de aula da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá, Cametá-PA.

Figura 05: Banheiros escolares construídos em alvenaria, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá (figura 5 A); Espaço de recreação da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá (figura 5 B).

Figura 06: Quadra improvisada de terra batida na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá.

Figura 07: Vista interna da ponte coberta da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá (figura 7 E); Vista lateral da ponte coberta da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá (figura 7 F).

Figura 08: Chegada e saída escolar por via fluvial na comunidade de Mutuacá (Cametá-PA).

Figura 09 (A – D): Imagens dos principais frutos cultivados na comunidade de Mutuacá

Figura 10 – Maré alta (A) e Maré baixa (B).

Figura 11: Moradora retirando camarão do Matapi (figura 11 A) e Peixes na canoa, após realização da pesca com malhadeira (figura 11 B).

Figura 12: “Pari” A e B

Figura 13: Embarcações utilizadas no cotidiano da comunidade de Mutuacá de Cima.

Figura 14: Morador realizando a fabricação de rabeta.

Figura 15: Plantas medicinais na ponte da casa de um morador.

Figura 16: Igreja de N^a S^a do Rosário de Fátima área externa (A) e área interna (B).

Figura 17: Chegada do Círio de Nossa Senhora do Rosário de Fátima.

Figura 18: Círio de Nossa Senhora do Rosário de Fátima.

Figura 19: Moradores responsáveis pelas vendas de comidas, doces e brinquedos durante a festividade da padroeira.

Figura 20: Artefatos religiosos.

Figura 21: Crianças representando anjinhos e os três pastorezinhos.

Figura 22: Moradores envolvidos nas funções administrativas e religiosas da comunidade cristã.

Figura 23: Carnaval das Águas de Mutuacá de Cima.

Figura 24: A fantasia como simbologia e misticismo do Carnaval das águas

Figura 25: Ações sociais na escola – Palestra para prevenção de acidentes com rabeta (figura A) e Programa Saúde na Escola (PSE) (figura B).

Figura 26: Trave feita do tronco do açazeiro.

Figura 27: Aula de EF turma do 9º ano (prática do futebol).

Figura 28: Travessia que dá acesso ao campo de Futebol (figura A) e aula de EF turma do 7º e 8º ano (alunas na prática do futebol – figura B).

Figura 29: Aula de EF turma do 6º ano (alunos ajudando na preparação da rede de vôlei – figura C) e aula de EF turma do 6º ano (alunos brincando livremente – figura D).

Figura 30: Espaço destinado para as aulas de EF (Figura A) e materiais utilizados na aula de EF (Figura B).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações das turmas e estudantes no turno da manhã da escola

Quadro 2: Informações das turmas e estudantes no turno da tarde da escola

Quadro 3. Caracterização dos moradores entrevistados da comunidade de Mutuacá de Cima.

Quadro 4: Perfil dos entrevistados da EMEIF de Mutuacá

Quadro 5: Síntese analítica do quadro de resposta dos moradores

Quadro 6: Principais frutos cultivados, seus modos de manejo, sentidos culturais e situação atual.

Quadro 7: Síntese de áreas temáticas e títulos das seções do capítulo

Quadro 8: Modalidades e conceitos do currículo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

EF (Educação Física)

EMEIF (Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental)

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

PAR (Plano de Ações Articuladas)

PME (Plano Municipal de Educação)

PNE (Plano Nacional de Educação)

PPA (Plano Plurianual)

PPGED (Programa de Pós-graduação em Educação)

PPP (Projeto Político Pedagógico)

SEMED (Secretaria Municipal de Educação)

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

UFPA (Universidade Federal do Pará)

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 - O DESATRACAR DO BARCO – INTRODUÇÃO.....	15
1.1. Preparando o barco para desatracar nas águas da Educação Ribeirinha.....	15
1.2. Por que desatracar o barco: motivações da pesquisa.....	20
1.3. Delimitando a travessia: problemática, questões e objetivos da pesquisa.....	24
1.4. Os caminhos da travessia investigativa.....	29
 SEÇÃO 2 - A NAVEGAÇÃO POR ESTE RIO: REFERENCIAL METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	 31
2.1. Quando o rio encontra o pensamento: abordagem e tipo de pesquisa.....	32
2.2. Por esse rio correm Saberes: lócus da pesquisa.....	34
2.2.1. Onde a memória se ancora: comunidade do Rio Mutuacá de Cima.....	35
2.2.2. Entre águas e raízes: A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá.....	39
2.3. Vozes que navegam: os sujeitos da Pesquisa.....	48
2.4. Escutar o som da navegação: procedimentos da coleta de dados.....	50
2.5. “Espiar” os remansos dessa navegação: análise e interpretação de coleta de dados.....	53
2.6. Cuidados na travessia: Procedimentos éticos.....	54
 SEÇÃO 3 – ENTRE MARÉS E MEMÓRIAS: SABERES, PRÁTICAS, TENSÕES E EXPERIÊNCIAS EM MUTUACÁ DE CIMA	 56
3.1. As águas que contam história: memória, origem e pertencimento ao território.....	60
3.2. Saberes das marés e da terra: conhecimentos ecológicos, práticas produtivas e transmissão dos saberes.....	66
3.2.1. Terra fértil, mãos que cultivam: manejo dos frutos e saberes da terra.....	67
3.2.2. O rio como livro vivo: leitura das marés, pesca e fabricação de embarcações.....	75
3.3. Nas margens do invisível: corpo, fé e práticas de cuidado do território.....	84
3.4. A festa como experiência compartilhada: devoção e identidade na Festividade de Nossa Senhora de Fátima.....	90

3.5. Entre corpos e celebrações: o Carnaval das Águas e as expressões lúdicas ribeirinhas.....	97
--	----

SEÇÃO 4 – A NAVEGAÇÃO PELO COTIDIANO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DE MUTUACÁ DE CIMA.....110

4.1. Saberes tradicionais, Educação e território: aproximações e distanciamentos entre escola e comunidade.....	112
4.2. O professor e a Educação Física na EMEIF de Mutuacá: currículo formal/oficial x currículo vívido.....	120
4.2.1. O professor de Educação Física.....	120
4.2.2. currículo oficial x currículo vívido.....	124
4.3. Currículo que nasce das águas: os limites e potências nas práticas pedagógicas e os saberes ribeirinhos na Educação Física escolar.....	134
4.4. Entre desafios e possibilidades: a Educação Física e o futuro da escola em Mutuacá de Cima.....	143

SEÇÃO 5 - O ATRACAR DO BARCO – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....150

REFERÊNCIAS.....154

APÊNDICES.....161

APÊNDICE 1: Cronograma.....	162
APÊNDICE 2 A: Roteiro de entrevista - Moradores da Comunidade Mutuacá de Cima	163
APÊNDICE 2 B: Roteiro de entrevista – Professor(a) de Educação Física da Escola de Mutuacá.....	165
APÊNDICE 2 C: Roteiro de entrevista – Diretor(a) da Escola.....	167
APÊNDICE 3 A: Roteiro de observação - EMEIF DE Mutuacá de Cima.....	169
APÊNDICE 3 B: Roteiro de observação – Comunidade ribeirinha e cristã de Mutuacá de Cima.....	172
APÊNDICE 3C: Roteiro de observação - As aulas de Educação Física (EMEIF de Mutuacá)	174

ANEXOS.....176

ANEXO A: Termo de solicitação de autorização para realização da pesquisa na escola ribeirinha.....	177
---	------------

SEÇÃO 1 - O DESATRACAR DO BARCO - INTRODUÇÃO

*Como um rio, que nasce
de outros, saber seguir
junto com outros sendo
e noutros se prolongando
e construir o encontro
com as águas grandes
do oceano sem fim.*

*Mudar em movimento,
mas sem deixar de ser
o mesmo ser que muda.
Como um rio.*

(Thiago de Mello, Mormaço na floresta, 1981).

1.1. Preparando o barco para desatracar nas águas da Educação Ribeirinha

Bom, antes de desatracar o barco, ou melhor, pedir licença e entrar nesse rio, é importante dizer de onde essa história fala. Este trabalho trata de comunidades ribeirinhas amazônicas, mas é preciso afinar o olhar: estamos falando da Amazônia Paraense, mais precisamente do Baixo Tocantins. Digo isso porque a Amazônia é vasta demais para caber em uma só palavra; ela se espalha em territórios, culturas, modos de viver e de educar que não são iguais entre si.

E já aproveito para deixar outro aviso a você, leitor ou leitora, que segue comigo nessa travessia. Ao longo dessa dissertação, você vai encontrar uma escrita que mistura linguagens. Isso acontece porque aqui caminham juntas duas vozes em um mesmo corpo: a da narradora e pesquisadora. Em alguns momentos, a palavra vem mais solta, mais próxima da oralidade e da experiência vivida; em outros, ela se ajeita, ganha tom mais formal, acadêmico, desses que pedem citação, conceito e diálogo com autores.

Essa mistura não é descuido nem confusão, é escolha: um modo de afirmar que o tradicional e o moderno não ocupam margens opostas, mas se encontram em zonas de contato onde a experiência e a teoria podem dialogar sem que uma apague a outra. Assim como o próprio texto deste trabalho, que habita esse entre-lugar, a escrita ora se aproxima de uma linguagem mais formal, quando a narradora cede espaço à pesquisadora e aos autores que ajudam a pensar o percurso, ora retorna à voz que conduz a travessia, retomando o leme e seguindo viagem. Nesse movimento de entradas e saídas, a narrativa se constrói de forma plural, atravessada por diferentes vozes, sentidos e modos de navegar.

Sempre que uma nova seção começar - a cada nova maresia dessa travessia - é a narradora quem chega primeiro, abrindo caminho e convidando o leitor a se aproximar. Em

seguida, ela se recolhe um pouco, sem desaparecer, permitindo que a pesquisadora assuma a palavra e aprofunde o olhar. É nesse movimento de aproximação e distanciamento que o texto segue seu curso, feito rio: ora manso, ora profundo, mas sempre em movimento. É justamente quando a narradora silencia, ainda que por instantes, que a análise ganha corpo e a reflexão se ancora no território.

É esse movimento de encontros, continuidades e atravessamentos que se insere a presente pesquisa, vinculada à linha Educação, Cultura e Sociedade, ao compreender a educação como fenômeno social e cultural indissociável do território, dos modos de vida e das formas de relação com o corpo e com a natureza. Nesse sentido, o estudo toma como objeto as práticas pedagógicas da Educação Física escolar em sua relação com os saberes e as práticas corporais tradicionais em uma escola ribeirinha localizada na comunidade do rio Mutuacá de Cima, no município de Cametá, estado do Pará, na Amazônia paraense

As práticas corporais presentes nas comunidades ribeirinhas articulam-se ao cotidiano, ao trabalho, às formas de deslocamento, às brincadeiras, às festas e às relações coletivas construídas no interior da vida comunitária. Esses modos de viver e aprender com o corpo produzem saberes socialmente compartilhados, transmitidos entre gerações e incorporados às experiências de crianças e jovens antes mesmo da inserção no espaço escolar. No entanto, quando esses sujeitos ingressam na escola, tais saberes nem sempre encontram correspondência nas práticas pedagógicas desenvolvidas, especialmente no componente curricular Educação Física, que historicamente tem sido orientado por referenciais pouco atentos às especificidades culturais e territoriais dos contextos ribeirinhos (Santa Brígida, 2021).

Bracht (2005), nos ajuda a compreender que a Educação Física, enquanto componente curricular, como um espaço que introduz no campo educacional temáticas essenciais à reflexão pedagógica. Ao assumir o conceito de cultura corporal de movimento, a disciplina reconhece que a corporeidade e a movimentalidade humana são construções históricas, atravessadas por valores, sentidos e significados que variam conforme os contextos sociais. As práticas corporais deixam de ser meras atividades motoras e passam a configurar-se como experiências produtoras de sentidos, nas quais os sujeitos elaboram compreensões sobre si mesmos, sobre o corpo e sobre o território em que vivem.

Desse modo, ao situar o objeto na relação entre Educação Física escolar, práticas corporais tradicionais e saberes ribeirinhos, a pesquisa delimita um campo de análise no qual se expressam aproximações, tensões e distanciamentos entre educação escolar e cultura local. Tal recorte permite compreender como a escola, enquanto instituição social, lida com os

saberes do território no interior de suas práticas pedagógicas, evidenciando os desafios e as possibilidades de construção de uma Educação Física sensível às dimensões culturais e sociais da Amazônia paraense.

Inserida na Amazônia paraense, a região ribeirinha destaca-se por sua vasta extensão territorial, pela riqueza da fauna e da flora e pela diversidade das populações que habitam as margens dos rios. Esse contexto dá origem a uma expressiva pluralidade identitária, perceptível nos modos de trabalhar, educar, celebrar a fé, narrar histórias, alimentar-se e organizar a vida familiar, configurando formas singulares de existência e de produção cultural (De Lima, 2024). Tais elementos não apenas caracterizam o território amazônico, mas estruturam os modos como os sujeitos constroem saberes e se relacionam com o mundo, incidindo diretamente sobre os processos educativos.

Nas comunidades ribeirinhas, as experiências vivenciadas por diferentes grupos étnico-culturais resultam em um amplo repertório de saberes tradicionais, construído a partir de uma relação histórica e interdependente com a natureza. Esses conhecimentos, transmitidos majoritariamente por meio da oralidade e de uma linguagem própria, manifestam-se em diversas dimensões da vida cotidiana, como nas práticas corporais, nos cuidados com a saúde baseados no uso de plantas medicinais e nas técnicas específicas de cultivo, colheita e preparo dos alimentos (Brígida; Ramos, 2020). Trata-se de saberes que atravessam gerações e conformam modos particulares de aprender, ensinar e significar o corpo no território ribeirinho.

No contexto da educação escolar ribeirinha, a presença dos saberes tradicionais coloca desafios concretos à organização curricular e às práticas pedagógicas, especialmente quando estas se orientam por referenciais urbanos e homogêneos. A incorporação desses saberes não se resume à sua menção pontual no currículo, mas exige repensar concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem, reconhecendo práticas corporais, costumes e experiências socioculturais como partes constitutivas da formação escolar. Nesse sentido, Brígida e Ramos (2020) ressaltam que currículos atentos às especificidades do território ribeirinho demandam deslocamentos em relação à lógica urbana, abrindo espaço para outras formas de produzir, transmitir e legitimar conhecimentos.

O currículo fundamentado na territorialidade configura-se como estratégia política e pedagógica de resistência, ao deslocar o eixo da produção do conhecimento e legitimar saberes oriundos da experiência e da oralidade dos povos da floresta. Ao fazê-lo, contribui para afirmar identidades, preservar memórias e fortalecer práticas pedagógicas enraizadas nos modos de vida ribeirinhos.

O currículo escolar não se materializa apenas com os conteúdos das disciplinas obrigatórias. Ele conta com toda a bagagem que esse currículo traz para o seu público-alvo, por isso, a necessidade de um currículo que alcance a todos, que a realidade escolar esteja presente e se concretize nas práticas educativas (Santa Brígida, 2021, p. 38).

A distância cultural entre escola e comunidade contribui para a deslegitimação dos saberes tradicionais e o enfraquecimento das identidades culturais locais. O acesso à educação formal nas comunidades ribeirinhas amazônicas é historicamente atravessado por inúmeros desafios, que vão desde a precariedade da infraestrutura até a escassez de professores e a adoção do ensino multisseriado (Hage, 2005). Esses fatores comprometem a continuidade pedagógica e dificultam a consolidação de propostas curriculares contextualizadas.

Para além dos desafios materiais, existe um forte descompasso entre o currículo escolar e as experiências vividas pelas populações ribeirinhas. Refletir sobre o currículo como campo de disputa implica reconhecer que não basta inserir conteúdos “diversificados” ou “multiculturais” (Candau, 2016). É necessário redefinir o próprio sentido do conhecimento escolar, deslocando-o de uma lógica eurocentrada para uma perspectiva relacional, situada nos territórios e sintonizada com os saberes que deles emergem.

Portanto, pensar a educação na Amazônia ribeirinha exige compreender a complexidade dos territórios das águas, marcados por geografias singulares, temporalidades próprias e formas de vida organizadas em íntima relação com os rios. O cenário amazônico é interpretado “a partir de diferentes olhares e dimensões de acordo com o tempo histórico, o enfoque legal e teórico, interesse político, econômico, social, entre outros aspectos” (Pojo *et al.*, 2014, p. 178). Esses fatores impactam diretamente o fazer educativo, desde o acesso até a permanência na escola e a qualidade da formação ofertada.

Os desafios enfrentados pela educação ribeirinha são diversos e complexos. Dentre eles, destacam-se a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a escassez de recursos pedagógicos e a formação precária dos profissionais da educação que atuam nessas regiões. Além disso, a distância geográfica e as dificuldades de acesso tornam o processo de ensino e aprendizagem ainda mais complexos para os alunos ribeirinhos (De Lima, 2024, p.130).

Nesse contexto, valorizar a diversidade cultural das populações amazônicas significa defender uma escola democrática e inclusiva, comprometida com a incorporação dos saberes cotidianos ao processo formativo (Vasconcelos, 2010). Mais do que transmitir conteúdos, a escola precisa constituir-se como espaço de escuta, diálogo e mediação, no qual conhecimentos científicos e saberes locais não se hierarquizem, mas se complementem. Ao

reconhecer e integrar as experiências vividas pelos estudantes, a instituição escolar amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece identidades historicamente silenciadas.

Todavia, para que essa proposta se concretize, é necessário romper com lógicas homogêneas e centralizadoras que tomam os modelos urbanos como referência universal. A educação nas comunidades às margens dos rios não pode ser pensada como mera adaptação de um padrão hegemônico¹. Ao contrário, a escola ribeirinha deve ser compreendida como parte de uma rede viva de experiências, saberes e resistências que tensiona os modelos tradicionais de escolarização.

É preciso compreender que:

A escola ribeirinha possui características próprias diferentes de qualquer realidade urbana. É cercada por um contexto social de diversidade, pluralidade e saberes que representam a sua realidade, essa escola em seu meio político e pedagógico necessita considerar as peculiaridades locais que permeiam o dia-a-dia do povo que mora nas beiradas dos rios, igarapés, florestas e cidades interioranas da região amazônica (Santa Brígida, 2021, p. 36).

Nessa direção, Freire (1996) nos lembra que a prática pedagógica comprometida com os oprimidos precisa partir da realidade concreta dos educandos, seus contextos, saberes prévios e necessidades históricas. Portanto, construir um currículo em diálogo com a cultura local, com as histórias das famílias e com os modos de vida que emergem da relação com o rio, a floresta e a coletividade. Afinal, educar é um ato político e, como tal, exige o reconhecimento crítico do território onde os sujeitos vivem e produzem sentidos.

É seguindo esse fluxo dos rios que comunidade do rio Mutuacá de Cima localiza-se no município de Cametá, no estado do Pará, à margem esquerda do rio Tocantins, em um território caracterizado pelas dinâmicas das várzeas amazônicas. Cametá possui uma trajetória histórica e cultural significativa, cujos modos de vida se expressam nas práticas cotidianas, nas formas de organização comunitária e nas relações estabelecidas com o rio e o ambiente natural.

¹ A partir das reflexões de Vera Maria Candau (2016), a noção de monocultura está relacionada à imposição de uma visão única e homogênea de mundo, saber e cultura, que desconsidera as múltiplas formas de existência, conhecimento e expressão presentes na sociedade. Para a autora, a monocultura se manifesta principalmente no campo educacional por meio de um currículo que privilegia referências eurocentradas, desvalorizando os saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados. Esse modelo de ensino, ao negar a pluralidade cultural dos estudantes, reforça lógicas de exclusão e silenciamento. Segundo a autora, é necessário superar essa perspectiva monocultural e promover uma educação intercultural, que reconheça, respeite e dialogue com a diversidade, especialmente no contexto latino-americano, marcado por desigualdades históricas e pela resistência de povos indígenas, negros e comunidades tradicionais. Nesse sentido, a crítica à monocultura está intrinsecamente ligada à luta por uma pedagogia plural, aberta ao diálogo e comprometida com a justiça social.

Nesse contexto, a vida social da comunidade articula-se a tradições culturais, religiosas e econômicas profundamente vinculadas ao território, com destaque para atividades produtivas relacionadas ao extrativismo e à agricultura, que estruturam tanto a subsistência quanto a identidade local. Tais práticas se associam a saberes míticos, locais e socioambientais construídos na interação contínua entre os sujeitos e a natureza, configurando formas próprias de conhecimento, distintas, mas não inferiores ao saber científico (Rocha; Contente, 2021).

1.2. Por que desatracar o barco: motivações da pesquisa

Desatracar este barco é, antes de tudo, um gesto de retorno. É voltar às águas do rio Mutuacá de Cima, em Cametá (PA), onde cresci, vivi grande parte da infância e do início da adolescência, e onde meus pais seguem ancorados até hoje. Foi à beira desse rio que aprendi a ler o mundo: observando a força da natureza, o valor da coletividade e os saberes que se constroem no cotidiano da comunidade. Essas aprendizagens, feitas mais com o corpo do que com os livros, foram moldando meu jeito de ver a vida, a educação e o aprender, sempre atravessados pelo território ribeirinho.

Mas foi também nesse mesmo lugar que comecei a perceber que nem sempre a escola navegava nas mesmas águas que a comunidade. Lembro de sentir, ainda estudante, que existia uma distância silenciosa entre o que se vivia fora da escola e o que se ensinava dentro dela. As aulas, muitas vezes, pareciam ancoradas em referências urbanas e modelos padronizados que pouco dialogavam com os saberes locais, com as experiências corporais do viver ribeirinho e com as formas próprias de aprender que fazem parte daquele cotidiano. Essa sensação não era apenas estranhamento; era inquietação. Eu via, mesmo sem ainda ter palavras teóricas para explicar, que havia ali uma riqueza de saberes tradicionais capaz de tornar o ensino mais vivo, mais criativo e mais conectado à realidade dos estudantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o orgulho de suas identidades culturais.

Hoje, ao narrar essa história, percebo que esta pesquisa nasce justamente desse incômodo que se transformou em pergunta, desse desejo de compreender melhor essas distâncias e, quem sabe, ajudar a construir pontes entre elas. Desatracar este barco, portanto, é assumir a travessia entre memórias e investigação, entre experiência vivida e reflexão acadêmica. É aceitar o convite do rio para revisitar caminhos, escutar outras vozes e observar como a Educação Física escolar pode dialogar com os saberes e práticas corporais tradicionais

que seguem pulsando na comunidade do Mutuacá de Cima. Esta pesquisa é, assim, uma viagem que começa no passado, atravessa o presente e segue aberta, como todo rio, às possibilidades do que ainda pode vir a ser.

Neste trabalho, compreende-se identidade cultural a partir de uma perspectiva dinâmica e histórica, que rompe com visões essencialistas e fixas da cultura. Nessa abordagem, as identidades são entendidas como processos em permanente construção, atravessados pelas relações sociais, pelos contextos históricos e pelas experiências vividas nos territórios. Conforme destaca Candau (2002, p.135-136), “os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente”, compreendendo-se a hibridização como o entrecruzamento histórico de diferentes matrizes culturais que se encontram, se tensionam e se transformam nas relações sociais concretas, sem que isso implique perda de identidade ou homogeneização cultural.

No contexto ribeirinho, essas identidades se constituem na relação com o rio, com a natureza, com o trabalho, com as práticas corporais, com as tradições e com a memória coletiva da comunidade, sendo continuamente (re)significada pelas experiências vividas e pelas interações sociais. Trata-se, portanto, de uma identidade dinâmica, como construção histórica e não essencialista atravessada por tensões, disputas e resistências, que se expressa também no corpo e nas formas de aprender e ensinar (Hall, 2006; Candau, 2002).

É a partir desse modo de compreender a identidade, como algo situado, histórico e profundamente atravessado pelo território, que os distanciamentos entre a escola e a realidade ribeirinha deixam de aparecer, para mim, como episódios soltos da minha memória escolar. Aos poucos, fui entendendo que aquele incômodo que me acompanhava desde cedo dizia respeito a algo maior: um problema pedagógico que se repetia e se atualizava no cotidiano da comunidade. O que antes era apenas uma sensação vivida de forma íntima foi ganhando contornos mais nítidos à medida que minha trajetória acadêmica avançava. A convivência constante com crianças, jovens, professores e moradores revelou que o desencontro entre escola e território não se tratava de um caso isolado, mas de uma realidade recorrente. Nas aulas de Educação Física, isso se tornava ainda mais visível: práticas corporais ancestrais, manifestações ligadas ao rio, à floresta, à pesca, às danças, aos jogos e às brincadeiras do cotidiano ribeirinho raramente encontravam espaço, produzindo uma educação descontextualizada da vida e pouco sensível aos saberes e às experiências dos estudantes (Brígida; Ramos, 2020).

Foi esse cenário, vivido e sentido no corpo, que me impulsionou a insistir no caminho da formação acadêmica. A decisão de seguir estudando não foi simples nem linear; foi feita de

tentativas, esperas e persistência. Em 2017, na terceira vez em que realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conquistei a aprovação no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pará (UFPA), iniciando a graduação em 2018. Antes disso, havia sido aprovada em um curso de bacharelado em uma instituição privada, mas escolhi a licenciatura por reconhecer nela a possibilidade de voltar o olhar para a escola e atuar diretamente nos processos educativos da comunidade da qual faço parte. Mais do que uma escolha profissional, foi uma decisão atravessada pelo desejo de retorno e compromisso em fortalecer processos educativos junto à minha comunidade.

A aprovação representou a concretização de um projeto de vida e o início de uma nova travessia, marcada por aprendizados, mas também por desafios e incertezas. Ao longo do curso, as inquietações que me acompanharam desde a infância não desapareceram; ao contrário, foram se aprofundando. Tornou-se cada vez mais evidente a ausência, na formação inicial, de discussões e práticas pedagógicas que dialogassem com a realidade ribeirinha e com os modos de vida amazônicos, revelando limites importantes no campo da Educação Física no que se refere à valorização dos saberes locais e das experiências corporais situadas.

Ainda assim, algumas experiências formativas funcionaram como pequenos portos de ancoragem ao longo do percurso. Determinadas disciplinas, entre as quais destaco: cultura popular e educação física, estudos antropológicos em EF, estudos do lazer, estudos filosóficos em EF, estudos sociológicos em educação, apresentaram propostas pedagógicas mais abertas e inclusivas, permitindo-me enxergar a Educação Física para além da centralidade quase exclusiva das práticas esportivas tradicionais, como futebol, voleibol, basquetebol e futsal. Esse percurso reforçou a convicção de que a Educação Física escolar pode se constituir como espaço de diálogo, de valorização das experiências corporais dos estudantes e de aproximação com os contextos socioculturais nos quais a escola está inserida, especialmente quando se permite escutar o território e aprender com ele.

Foi nesse percurso que Paulo Freire (1987) se tornou uma referência fundamental para pensar a Educação Física como um espaço de conscientização e emancipação dos sujeitos, capaz de reconhecer e valorizar os saberes locais por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras. A perspectiva freiriana de educação crítica oferece, assim, bases importantes para compreender essa problemática, ao afirmar que não existe educação neutra: ela pode tanto reforçar processos de adaptação e silenciamento quanto contribuir para a formação de sujeitos conscientes e emancipados.

Nessa direção, reconhecer os saberes do povo, organizá-los pedagogicamente e devolvê-los de forma sistematizada à comunidade constitui uma prática educativa dialógica,

comprometida com a transformação da realidade e com o protagonismo dos sujeitos (Freire, 1987). Essa compreensão fortalece a leitura da Educação Física escolar como espaço privilegiado de diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes produzidos nos territórios ribeirinhos, especialmente em contextos amazônicos historicamente marcados por processos de invisibilização cultural.

Compreender a Educação Física como componente curricular implica reconhecê-la como uma área de conhecimento que tematiza as práticas corporais produzidas historicamente pelos diferentes grupos sociais. Nessa perspectiva, a Educação Física ultrapassa uma visão restrita ao desempenho físico ou à centralidade do esporte, assumindo um compromisso formativo com a leitura crítica da realidade, com a cultura e com os sentidos atribuídos ao corpo nas diferentes sociedades.

Sob esse entendimento, a Educação Física neste trabalho é compreendida como área de conhecimento e prática pedagógica que tematiza a cultura corporal de movimento, entendida como o conjunto de práticas corporais historicamente produzidas pelos diferentes grupos sociais. Para Bracht (1999, 2005), jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas e outras manifestações corporais constituem formas culturais de expressão, carregadas de sentidos sociais, políticos e simbólicos, que refletem as condições concretas de vida e as disputas presentes na sociedade.

De modo convergente, Betti (2007) destaca que o movimento humano, no contexto da Educação Física escolar, deve ser compreendido como linguagem cultural, passível de leitura crítica, interpretação e ressignificação pelos sujeitos, cabendo à prática pedagógica mediar a apropriação crítica dessas manifestações da cultura corporal de movimento.

Em direção semelhante, Silva (2014) compreende as práticas corporais como manifestações culturais que se explicitam no corpo e pelo corpo, construídas nas interações sociais e atravessadas por valores, sentidos, identidades e relações de poder, superando uma concepção restrita e biologicista do movimento humano.

Do ponto de vista pedagógico, isso significa afirmar que a prática educativa em Educação Física não é neutra nem universal, mas atravessada por concepções de corpo, cultura e educação. Autores como Bracht (1999) e Darido (2001) destacam que a prática pedagógica nesse componente curricular deve considerar os contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos, evitando a reprodução acrítica de modelos homogêneos e descontextualizados. Em territórios ribeirinhos amazônicos, essa discussão se torna ainda mais relevante, uma vez que as experiências corporais estão profundamente vinculadas ao rio,

à floresta, ao trabalho, às festas, aos jogos e às formas próprias de organização da vida comunitária, aspecto historicamente pouco reconhecidas nos currículos escolares.

Assim, esta pesquisa se justifica social e academicamente por buscar dar visibilidade às práticas corporais e aos saberes tradicionais ribeirinhos no contexto escolar, especialmente no âmbito da Educação Física, contribuindo para o debate sobre currículo, interculturalidade e justiça social, ao reconhecer o território como dimensão constitutiva dos processos educativos.

Desatracar o barco, portanto, significa assumir uma travessia investigativa comprometida com a realidade ribeirinha, com a valorização dos saberes ancestrais e com a construção de uma Educação Física escolar que reconheça o corpo como lugar de memória, cultura e aprendizagem. Trata-se de uma escolha que é, ao mesmo tempo, pessoal, acadêmica e política, orientada pelo compromisso com uma educação mais justa, sensível e enraizada na Amazônia paraense.

1.3. Delimitando a travessia: problemática, questões e objetivos da pesquisa

Antes de seguir adiante, foi preciso olhar o mapa com atenção e reconhecer as águas em que este barco navega. A Amazônia brasileira, longe de ser um espaço vazio, homogêneo ou naturalmente periférico, tem sido incorporada ao projeto nacional de desenvolvimento de forma subordinada, marcada por rotas de exploração econômica, concentração de riqueza e aprofundamento das desigualdades sociais. Navegar por esse território exige reconhecer sua complexidade: uma região atravessada por múltiplos modos de vida, saberes, práticas culturais e formas próprias de organização social, que, apesar de sua riqueza, têm sido historicamente silenciadas e invisibilizadas por políticas públicas desenhadas a partir de lógicas externas ao território (Loureiro, 2002; 2012; Becker, 2004).

Como alerta Loureiro (2002; 2012), os modelos de desenvolvimento impostos à Amazônia produziram crescimento econômico que pouco retornou às populações locais, comprometendo a multiculturalidade amazônica e aprofundando cenários de pobreza e exclusão. É nesse rio de contradições que esta pesquisa lança suas âncoras, compreendendo que delimitar a travessia implica reconhecer as forças históricas e políticas que moldam o território e atravessam o cotidiano das comunidades ribeirinhas. Ao assumir esse ponto de partida, a investigação busca compreender como essas dinâmicas mais amplas reverberam no

campo educacional e, de modo específico, nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, orientando as questões e os objetivos que conduzem esta viagem investigativa.

Essas contradições estruturais incidem diretamente sobre os modos como a educação escolar se organiza nos territórios amazônicos. As políticas educacionais e curriculares, em sua maioria, tendem a reproduzir perspectivas generalizantes e urbano-centradas, pouco sensíveis às especificidades socioculturais das populações ribeirinhas, indígenas e demais povos tradicionais. Como destaca Hage (2005), a heterogeneidade que marca a vida social, cultural e produtiva da Amazônia raramente é incorporada de forma efetiva às propostas educacionais, resultando em currículos que desconsideram as identidades culturais e os saberes produzidos no cotidiano das comunidades.

Nesse cenário, a escola passa a operar como espaço de tensão entre os conhecimentos legitimados institucionalmente e os saberes construídos nos territórios. Os modos de vida ribeirinhos, profundamente articulados à relação com o rio, com a floresta, com o trabalho e com as práticas corporais do cotidiano, tendem a ocupar um lugar marginal no currículo escolar, quando não são completamente silenciados. Essa dinâmica reforça processos de descontextualização do ensino e fragiliza o reconhecimento das identidades culturais dos estudantes, contribuindo para uma experiência escolar pouco significativa e distante de suas realidades concretas.

As desigualdades sociais que atravessam a Amazônia, amplamente documentadas por estudos críticos sobre a região, expressam-se também no campo educacional. A precarização das condições de oferta da educação, aliada à imposição de modelos curriculares homogêneos, aprofunda a distância entre escola e território. Castro *et al.* (2018) evidenciam que a pobreza, a exclusão social e a negação de direitos básicos continuam a marcar o cotidiano amazônico. Diante desse cenário, torna-se necessário pensar a educação como política pública comprometida com a justiça social e com o reconhecimento das especificidades regionais.

É nesse cenário de desigualdades territoriais, currículos urbanocêntricos e invisibilização dos saberes locais que se insere a Educação Física escolar. Embora reconhecida legalmente como componente curricular obrigatório da educação básica, a Educação Física ocupa, historicamente, um lugar secundário na organização do currículo escolar, frequentemente associada a uma lógica instrumental, esportivizada e tecnicista, marcada pela centralidade do rendimento físico e pela reprodução de modelos padronizados de prática corporal (Bracht, 1999). Essa condição se expressa, entre outros aspectos, na redução do tempo destinado às aulas, na fragilização de sua função pedagógica e na

difficuldade de afirmação de projetos educativos comprometidos com a formação crítica dos estudantes.

No contexto amazônico e, de modo particular, nas comunidades ribeirinhas, essa marginalização da Educação Física assume contornos ainda mais complexos. As experiências corporais que estruturam os modos de vida locais - relacionadas ao rio, à floresta, ao trabalho, às festas, aos jogos e às brincadeiras tradicionais - raramente são reconhecidas como conteúdos legítimos do currículo escolar. Ao contrário, tende-se a privilegiar práticas esportivas hegemônicas, fortemente influenciadas por referências urbanas e midiáticas, que pouco dialogam com o cotidiano e com as experiências corporais vividas pelos estudantes ribeirinhos. Esse descompasso contribui para a produção de práticas pedagógicas pouco articuladas às realidades locais, reforçando processos de descontextualização do ensino.

Para além das disputas curriculares, é necessário considerar que a escola ribeirinha se constitui em condições institucionais e organizacionais específicas, que também incidem diretamente sobre o trabalho pedagógico. Em muitas comunidades amazônicas, a escola opera em regime multisseriado, com infraestrutura limitada, tempos escolares rigidamente definidos e pouco articulados aos ritmos da vida comunitária e aos ciclos do rio. (Hage, 2005, 2011). Esses elementos tensionam o cotidiano escolar e impactam a organização das aulas, o planejamento pedagógico e as possibilidades de diálogo entre escola e território, especialmente em componentes como a Educação Física, cujas práticas dependem fortemente do tempo, do espaço e da relação com o corpo em movimento.

Nessas condições, a problemática da Educação Física escolar não se reduz ao currículo prescrito, mas envolve também as formas concretas de organização da escola ribeirinha e os limites institucionais que atravessam o fazer pedagógico cotidiano.

Esse cenário é tensionado, no contexto recente das políticas curriculares nacionais, pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta a organização dos currículos em todo o território brasileiro. Embora a BNCC reconheça a Educação Física como componente curricular e incorpore o discurso das práticas corporais e da diversidade cultural, análises críticas indicam que sua estrutura curricular se fundamenta em uma lógica prescritiva, homogeneizadora e orientada por competências, que tende a reduzir as possibilidades de construção de propostas pedagógicas contextualizadas (Neira, 2018). Ao estabelecer referenciais comuns para realidades profundamente desiguais, a BNCC impõe desafios significativos à valorização dos saberes corporais produzidos em territórios como o amazônico.

No campo específico da Educação Física, Neira (2018) aponta que a BNCC apresenta incoerências epistemológicas ao tratar as práticas corporais como objetos previamente organizados, classificados e hierarquizados, desconsiderando sua dimensão histórica, cultural e situada. Ainda que utilize a linguagem da cultura corporal, o documento tende a essencializar essas práticas, limitando o reconhecimento dos conflitos de significação, das disputas culturais e das formas locais de produção dos saberes corporais. Em contextos ribeirinhos, essa abordagem se revela particularmente problemática, uma vez que as práticas corporais estão intrinsecamente ligadas aos modos de vida, ao trabalho no rio, às relações comunitárias e às tradições culturais transmitidas entre gerações.

Outro aspecto relevante da crítica refere-se à centralidade conferida ao esporte no interior da BNCC de Educação Física. Conforme analisa Neira (2018), a distribuição dos objetos de conhecimento e das habilidades ao longo do currículo evidencia a hegemonia das práticas esportivas institucionalizadas, em detrimento de outras manifestações da cultura corporal. Essa hierarquização curricular tende a reforçar modelos pedagógicos descontextualizados e urbano-centrados, dificultando a incorporação de jogos, brincadeiras, danças e práticas corporais tradicionais como conhecimentos legítimos no espaço escolar.

Dessa forma, a Educação Física escolar, ao operar sob diretrizes curriculares nacionais que pouco dialogam com as especificidades territoriais, corre o risco de reproduzir lógicas de invisibilização cultural e de apagamento dos saberes locais já presentes em outras áreas do currículo. Em comunidades ribeirinhas amazônicas, essa dinâmica fragiliza o reconhecimento das experiências corporais dos estudantes e limita o potencial formativo da Educação Física enquanto prática pedagógica comprometida com a leitura crítica da realidade e com a valorização dos modos de vida locais.

A compreensão da Educação Física como área de conhecimento que tematiza as práticas corporais produzidas historicamente pelos diferentes grupos sociais permite tensionar esse cenário. Conforme argumentam Soares *et al.* (1992), jogos, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras constituem a chamada cultura corporal, expressão socialmente construída e marcada pelas condições concretas de vida dos sujeitos. No entanto, quando essa concepção não se materializa nas práticas pedagógicas, a Educação Física corre o risco de reproduzir as mesmas lógicas de apagamento cultural que atravessam o currículo escolar como um todo, especialmente em territórios historicamente marginalizados.

Do ponto de vista pedagógico, autores como Bracht (1999) e Darido (2003) ressaltam que a prática educativa em Educação Física não é neutra, mas atravessada por concepções de corpo, cultura e educação. Ignorar os contextos socioculturais nos quais os estudantes estão

inseridos implica reforçar modelos homogêneos e descolados da realidade, comprometendo o potencial formativo desse componente curricular. Em comunidades ribeirinhas, onde o corpo se constitui na relação direta com o território, com o trabalho e com a natureza, a ausência de práticas pedagógicas que reconheçam essas experiências corporais aprofunda a sensação de não pertencimento dos estudantes ao espaço escolar.

À luz das reflexões apresentadas, a problemática central desta pesquisa situa-se na tensão entre as práticas pedagógicas da Educação Física escolar e os saberes tradicionais ribeirinhos, em um contexto amazônico marcado por desigualdades estruturais, currículos urbanocêntricos e processos de invisibilização das culturas locais. Embora a Educação Física seja reconhecida legalmente como componente curricular da educação básica, suas práticas pedagógicas, em muitos contextos escolares, permanecem distantes das experiências corporais, dos modos de vida e das tradições culturais das comunidades ribeirinhas, contribuindo para a reprodução de uma educação descontextualizada e pouco sensível ao território.

Nesse sentido, a pesquisa problematiza o modo como a Educação Física escolar tem se configurado em uma escola ribeirinha da comunidade do rio Mutuacá de Cima, no município de Cametá (PA), interrogando suas possibilidades e limites enquanto prática pedagógica comprometida com a valorização dos saberes locais e com a construção de uma educação territorializada e culturalmente situada.

Nesse sentido o problema central a pesquisa é: Como as práticas pedagógicas da Educação Física, desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá, estabelecem — ou não — relações com os saberes tradicionais da comunidade ribeirinha de Mutuacá de Cima? A partir dessa pergunta tem-se as seguintes questões norteadoras: Quais saberes e tradições ribeirinhas são reconhecidos e valorizados pela comunidade de Mutuacá de Cima, especialmente no que se refere às práticas corporais, aos modos de vida e às expressões culturais locais? Quais concepções pedagógicas orientam as práticas de Educação Física na escola investigada e como essas concepções dialogam com o contexto sociocultural da comunidade? Quais saberes, tradições e práticas corporais ribeirinhas são reconhecidos, incorporados ou silenciados no cotidiano das aulas de Educação Física? Quais limites, tensões e potencialidades se apresentam para a construção de práticas pedagógicas em Educação Física mais sensíveis ao território e às experiências corporais locais?

Para responder a essas questões, definiu-se como **objetivo geral** da pesquisa: Compreender como as práticas pedagógicas da Educação Física, em uma escola ribeirinha da

comunidade do rio Mutuacá de Cima (Cametá-PA), se relacionam com os saberes e as tradições locais, identificando aproximações, tensões e potencialidades para a construção de uma educação territorializada e culturalmente situada.

Para contribuir com essa tarefa, o estudo assume os seguintes **objetivos específicos**:

1. Compreender a realidade educacional da escola ribeirinha da comunidade de Mutuacá de Cima, considerando suas condições institucionais, organizacionais e pedagógicas;
2. Mapear os saberes e as tradições ribeirinhas valorizados pela comunidade de Mutuacá de Cima, com foco nas práticas corporais, nos modos de vida e nas expressões culturais locais;
3. Identificar as concepções pedagógicas que orientam as práticas de Educação Física na escola investigada, especialmente no que se refere à abordagem dos conteúdos e às metodologias adotadas;
4. Analisar em que medida e de que forma as práticas pedagógicas da Educação Física dialogam com os saberes e as tradições da comunidade, evidenciando aproximações, tensões e potencialidades.

1.4. Os caminhos da travessia investigativa

Para que o leitor possa acompanhar esta travessia com mais clareza, foi preciso organizar o percurso e indicar os caminhos que o barco percorre ao longo da pesquisa. Assim, este estudo está estruturado em cinco seções, além das considerações finais, que funcionam como o momento de atracar e olhar, com mais calma, para a viagem realizada.

A **Seção 1** – a navegação se inicia apresentando as práticas corporais nas comunidades ribeirinhas amazônicas constituintes dos saberes tradicionais produzidos na relação entre corpo, território e cultura, frequentemente desconsiderados pela escola, especialmente na Educação Física. O texto apresenta a pesquisa como uma travessia autobiográfica e acadêmica que nasce das memórias e inquietações vividas na comunidade do rio Mutuacá de Cima, em Cametá-PA, diante do distanciamento entre escola e realidade ribeirinha. Também contextualiza a pesquisa no cenário amazônico, marcado por desigualdades estruturais, políticas urbanocêntricas e processos históricos de invisibilização cultural que impactam diretamente a organização da educação escolar. Nesse contexto, a investigação delimita como problema central, a partir dos objetivos geral e específicos, em compreender como as práticas pedagógicas da Educação Física, na escola de Mutuacá de Cima (Cametá-PA), dialogam, ou não, com os saberes e práticas corporais locais.

Na **Seção 2 - “A navegação por este rio: referencial metodológico do estudo”**, apresento o mapa que orienta toda a travessia investigativa. Nele, descreveremos de forma detalhada e fundamentada o percurso metodológico adotado, explicitando a abordagem e o tipo de pesquisa, o lócus investigativo, os sujeitos participantes e os procedimentos metodológicos utilizados. Também serão apresentados os critérios de análise e interpretação dos dados, bem como as diretrizes éticas que nortearam o desenvolvimento do estudo. Esse conjunto de escolhas metodológicas constitui o leme que conduz a investigação, permitindo compreender como se estabelece a relação entre as práticas pedagógicas da Educação Física e os saberes e tradições das comunidades ribeirinhas, foco central desta pesquisa.

Na **Seção 3 – “Entre marés e memórias: os saberes, práticas, tensões e experiências de Mutuacá de Cima”**, a travessia se aproxima das margens da comunidade, dando centralidade às vozes de quem vive o território. São apresentados, de forma detalhada, os principais saberes e tradições da comunidade ribeirinha de Mutuacá de Cima, construídos a partir dos relatos dos próprios moradores. A narrativa é enriquecida por registros fotográficos e descrições contextualizadas, que evidenciam o significado dessas práticas no cotidiano local. Para favorecer uma compreensão mais aprofundada, os conteúdos são organizados e analisados a partir de um modelo específico, que busca valorizar a cultura comunitária e revelar suas interfaces com o campo educativo.

A **Seção 4 - “A navegação pelo cotidiano escolar: A Educação Física e as práticas pedagógicas na escola de Mutuacá”** leva o leitor para dentro da escola, acompanhando o movimento das aulas e das escolhas pedagógicas. Nessa seção, analiso as aulas observadas, com o objetivo de identificar aproximações e distanciamentos entre o currículo oficial e o currículo vivido. A discussão dos dados é realizada à luz da pergunta norteadora e do objetivo geral da pesquisa, tendo como eixo central a narrativa do professor, que permite compreender sua concepção sobre a relação entre as práticas pedagógicas da Educação Física e os saberes tradicionais da comunidade ribeirinha.

Por fim, a **Seção 5 “O atracar do barco: considerações finais”**, a travessia chega ao seu momento final e de reflexão. Retomo os principais pontos discutidos ao longo do percurso, destacando os achados da pesquisa e sua relevância para a compreensão das práticas pedagógicas em contextos ribeirinhos. Além disso, indica-se a importância de dar continuidade a investigações nesse campo, abrindo novos caminhos para estudos que aprofundem o diálogo entre a escola e os saberes tradicionais locais, reconhecendo que, assim como o rio, o conhecimento segue sempre em movimento.

SEÇÃO 2 - A NAVEGAÇÃO POR ESTE RIO: Referencial metodológico do estudo

*Nos caminhos desse rio
Muita história pra contar
Navegar nessa canoa
É ter o mundo pra se entranhar [...]
(Canção: Caminhos de Rio – Autoria: Raízes cabocla)*

Então, vamos lá, é hora de iniciar essa navegação. Mas, antes de partir, é preciso conhecer o caminho até o embarque. Todo percurso pede uma história que o sustente, alguém que a conte e que nos ajude a compreender por onde estamos seguindo. É essa narrativa que traz segurança, que prepara o viajante e o convida a seguir adiante, confiante, para que a travessia aconteça de forma tranquila e significativa.

Essa navegação, aos poucos, vai se transformando em dissertação. E, para que essa história possa ser contada com responsabilidade e confiança, é preciso deixar claro por onde vamos passar e como esse percurso será feito. Afinal, toda viagem exige escolhas.

Nesse horizonte, a metodologia assume o papel de percurso que articula pensamento e prática na aproximação da realidade investigada. Mais do que um conjunto de procedimentos, ela ocupa lugar central nas teorias às quais se vincula, pois reúne as concepções que orientam o olhar do pesquisador e as técnicas que viabilizam a construção do conhecimento. Como destaca Minayo (2001), esse caminho metodológico também incorpora a dimensão criativa e subjetiva do pesquisador, elemento fundamental no processo de investigação.

É a partir dessa compreensão que, neste capítulo, apresento o caminho metodológico da pesquisa, que se desenrola como uma travessia pelo rio Mutuacá. Ancorada em uma abordagem qualitativa (Minayo, 2001), a investigação busca compreender a interface entre as práticas pedagógicas da Educação Física e os saberes tradicionais da comunidade ribeirinha. Nas seções que seguem, descrevo a abordagem adotada, o lócus e os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados e os cuidados éticos assumidos ao longo do percurso.

Para melhor organizar e expor os caminhos percorridos, o capítulo foi estruturada em cinco seções. A primeira seção aborda a relação entre abordagem e o tipo de estudo e suas questões epistemológicas no contexto amazônico. A segunda seção, apresenta a caracterização da comunidade ribeirinha onde a pesquisa foi realizada. A terceira seção trata dos sujeitos da pesquisa e de sua fundamentação teórica. Na quarta seção são descritos os procedimentos de coleta de dados. Por fim, a quinta seção apresenta os aspectos éticos da pesquisa.

2.1. Quando o rio encontra o pensamento: abordagem e tipo de pesquisa

Seguir adiante nesse embarque metodológico, é o momento em que o percurso encontra o pensamento e ganha direção. Assim como na navegação é preciso atenção às correntes, aos tempos da água e às margens que orientam o caminho, a definição da abordagem e do tipo de pesquisa constitui um movimento essencial para compreender como se dará a aproximação com a realidade investigada. É nesse encontro entre fluxo e reflexão que se delineiam as escolhas teórico-metodológicas que sustentam o olhar do pesquisador, orientam o modo de produzir conhecimento e dão sentido às interpretações construídas ao longo deste estudo.

Produzir ciência, nesse contexto, configura-se como um ato de inquietação e resistência. Trata-se do desejo de compreender o mundo em sua complexidade e do compromisso ético de interrogar realidades, desvelar silenciamentos e ampliar horizontes de conhecimento. A pesquisa, quando assumida de forma genuína, nasce do espanto e da necessidade de atribuir sentido ao que nos cerca, reconhecendo que o saber não se constrói de maneira neutra ou dissociada da vida social, mas como um processo atravessado por disputas, perspectivas, interesses e historicidades.

No contexto amazônico, essa travessia investigativa assume contornos ainda mais desafiadores e urgentes. O próprio desafio da pesquisa na Amazônia, “[...] está no fato de não podermos abarcar sua totalidade devido aos múltiplos fenômenos ambientais, sociais e culturais” (Silva, 2018, p.20). Investigar esse território, portanto, vai além de evidenciar sua riqueza em biodiversidade e diversidade cultural; implica questionar discursos hegemônicos, e reconhecer os saberes tradicionais como fundamentais para a construção de um conhecimento plural, situado e comprometido com a realidade dos povos que habitam essas margens.

A Amazônia, historicamente vista ora como um imenso laboratório natural para a exploração científica, ora como um espaço periférico diante dos centros hegemônicos de produção do conhecimento, carrega uma multiplicidade de vozes que precisam ser escutadas. Silva (2018) ressalta que as populações ribeirinhas, indígenas e quilombolas acumulam saberes construídos na experiência, na oralidade e na relação com a floresta e as águas. Ignorar essas epistemologias em favor de um olhar estritamente acadêmico e eurocêntrico significa perpetuar invisibilizações e reforçar lógicas coloniais na produção do conhecimento.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se mostra como uma abordagem potente para acessar não apenas os fenômenos objetivos, mas os significados que eles assumem na vivência dos sujeitos, valorizando narrativas, percepções e modos de ser e existir no mundo.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é especialmente adequada para responder a questões que envolvem aspectos mais subjetivos da realidade, principalmente no campo das ciências sociais. Esse tipo de abordagem não se preocupa com a quantificação de dados, mas sim com a compreensão dos significados, valores, crenças, motivações, aspirações e atitudes dos sujeitos. Dessa forma, ela se volta para as dimensões mais profundas dos fenômenos sociais, captando as complexidades das relações e dos processos que não podem ser compreendidos por meio da simples mensuração ou pela redução a variáveis mensuráveis.

Ludke & André (1986, p. 11), ressaltam que:

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...]. O pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia.

Diante da necessidade de compreender com profundidade a realidade investigada e o objeto de estudo proposto, esta dissertação optou pela realização de uma pesquisa de campo. Essa escolha metodológica mostra-se essencial para possibilitar uma vivência direta com o contexto estudado e uma interação próxima com os sujeitos da pesquisa, favorecendo a captação de elementos significativos da dinâmica local. Essa imersão permite uma análise mais sensível, contextualizada e conectada à realidade das comunidades ribeirinhas.

A pesquisa também se inspira na perspectiva da etnografia educacional, conforme defendem autores como Rockwell (2009) e André (1995). Para Rockwell, a etnografia em educação ultrapassa a simples descrição do cotidiano escolar, buscando interpretar os sentidos que os sujeitos atribuem às suas práticas, reconhecendo a escola como um espaço de disputas simbólicas, de saberes e significados culturais. De modo semelhante, André (1995, p. 40) afirma que “a pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, propõe a investigação dos fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos que os vivenciam, buscando compreender significados, relações e contextos culturais que os envolvem”.

Nessa direção, a pesquisa de campo, como define Gil (2008), contribui significativamente para o aprofundamento das questões investigadas, diferindo de abordagens que buscam representatividade estatística. Trata-se de um processo metodológico caracterizado por sua flexibilidade, permitindo inclusive a reformulação de objetivos ao longo do percurso investigativo. Além disso, a pesquisa concentra-se na análise de grupos ou comunidades específicas, atentando-se à sua estrutura social e às interações entre seus

membros, o que justifica a ênfase no uso de técnicas de observação em detrimento da interrogação direta.

A presente pesquisa também adota um caráter descritivo, o que se justifica pela necessidade de apresentar, de forma detalhada, o cotidiano escolar e comunitário da comunidade ribeirinha do Rio Mutuacá de Cima. A abordagem descritiva permite retratar com fidelidade as práticas pedagógicas vivenciadas, com ênfase nas aulas de Educação Física, registradas por meio de um diário de campo. Além disso, essa metodologia possibilita a descrição minuciosa dos saberes tradicionais e das manifestações culturais presentes na vida cotidiana da comunidade.

Gil (2008), destaca que a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a caracterização de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de possíveis relações entre variáveis. Essa modalidade abrange uma ampla gama de estudos e tem como uma de suas principais características a utilização de técnicas padronizadas para a coleta de dados, contribuindo para a sistematização e a fidedignidade das informações obtidas.

Essa aproximação metodológica se ancora, sobretudo, na pedagogia freiriana, que orienta este estudo como prática de escuta, e problematização da realidade. Para Freire (1987 - 1996), investigar é também um ato educativo, ético e político, que exige do pesquisador uma atitude de abertura aos saberes populares e de compromisso com a transformação da realidade. Nesse sentido, o método adotado nesta dissertação é compreendido como um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual os saberes tradicionais da comunidade ribeirinha são reconhecidos como fundamentais para a reinvenção da prática pedagógica da Educação Física.

2.2. Por esse rio correm saberes: lócus da pesquisa

O destino é um lugar atravessado por cultura, sonhos e muitos encontros. Antes, porém, é preciso observar com atenção esse rio, carregado de histórias e de vidas que passam por ele - inclusive a minha. Ainda assim, o olhar que conduzirá esta narrativa é o de quem chega de fora. E isso não é simples: estranhar o que já nos é familiar, nunca é fácil. Mesmo assim, sigo com o compromisso de ser uma boa guia, convidando você a percorrer esse caminho comigo e a descobrir que essa travessia, sem dúvida, valerá a pena.

É a partir dessa postura que se torna fundamental compreender, em profundidade, as dinâmicas culturais e educacionais da comunidade ribeirinha, especialmente no que se refere à

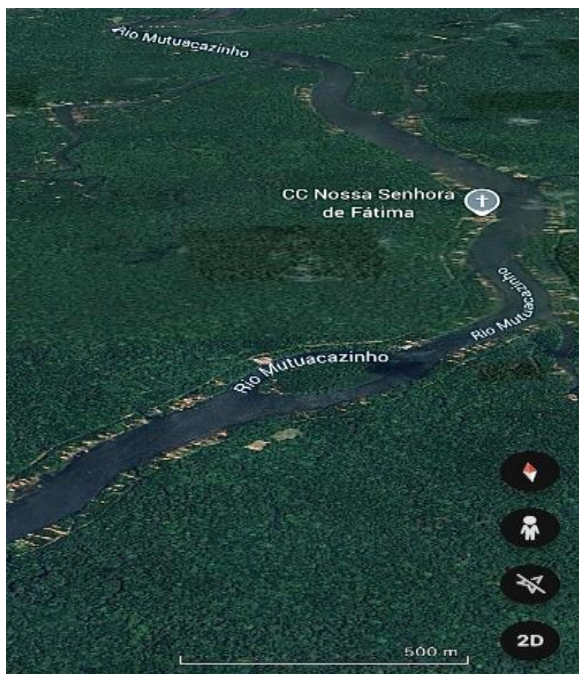
articulação entre os saberes tradicionais locais e as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adota como instrumentos metodológicos a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, procedimentos que possibilitam uma aproximação sensível, contextualizada e respeitosa com a realidade vivida pela comunidade, favorecendo a construção de uma análise mais densa e situada.

Essa seção organiza-se em dois momentos, apresentados como paradas necessárias ao longo do percurso. No primeiro, descreve-se o lócus da pesquisa a partir da comunidade ribeirinha do rio Mutuacá de Cima, trazendo breves considerações sobre seus saberes e tradições, seu cotidiano, suas influências e seu contexto cultural.

No segundo momento, o olhar se volta para a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) da comunidade, apresentando aspectos relacionados à sua localização, estrutura física, organização e funcionamento, elementos fundamentais para a compreensão do cenário educativo no qual a pesquisa se desenvolve.

2.2.1. Onde a memória se ancora: comunidade do Rio Mutuacá de Cima.

Figura 01: Mapa da localização geográfica da área do estudo.



Fonte: Imagem de Satélite do Google Earth, em 12/05/2025.

A comunidade do Rio Mutuacá de Cima, fica localizada em uma área de várzea, ao norte do município de Cametá, no estado do Pará, a cerca de 180 km da capital, Belém. Banhada pelo rio Tocantins, a comunidade aparece como “Rio Mutuacazinho” em imagens de

satélite, mas é oficialmente reconhecida, nos registros administrativos, educacionais e históricos do município, como Rio Mutuacá de Cima.

A vida na comunidade é marcada pela dinâmica dos deslocamentos sobre as águas. O transporte da população ocorre por meio de embarcações de pequeno e médio porte, como barcos, motores rabudos e canoas. Embora se observe uma redução gradual no uso das canoas, em razão da introdução de meios de transporte mais modernos, o rio Mutuacá continua ocupando um lugar central na vida cotidiana. Ele é espaço de encontros, palco de festividades religiosas tradicionais e também desempenha um papel fundamental na educação, uma vez que a escola da comunidade atende estudantes provenientes de localidades vizinhas.

Atualmente, a comunidade do Rio Mutuacá de Cima é formada por 144 famílias, distribuídas em 129 residências. Dispõe de energia elétrica, proveniente do programa federal “Luz para Todos”²Luz para Todos, e acesso à internet, contratado de forma individualizada por cada núcleo familiar, elementos que também compõem o cenário contemporâneo desse território ribeirinho

No aspecto social, boa parte dos moradores da comunidade é beneficiária do programa Bolsa Família, além de contar com pescadores licenciados pela Associação de Pescadores Z-16 de Cametá e idosos aposentados. Os pescadores seguem o período de defeso, durante o qual a pesca com malhadeira e caniço é proibida por quatro meses. Nesse período, eles recebem um benefício para ajudar a custear suas despesas.

Para acessar serviços sociais como assistência social, saúde, bens de consumo, assessoria jurídica, entre outros, os moradores da comunidade precisam se direcionar até a zona urbana da cidade de Cametá. Esse trajeto é feito por meio de barcos de linha, que partem da própria comunidade a partir das 4h da manhã, realizando paradas nas residências para embarque individual dos passageiros. O retorno ocorre, geralmente, por volta do meio-dia. O serviço tem uma taxa fixa de R\$ 40,00 (ida e volta), valor que pode variar de acordo com os reajustes do salário mínimo e o preço dos combustíveis. Esse transporte é fundamental para suprir as demandas médicas, sociais e pessoais dos moradores que dependem da cidade para acessar esses serviços básicos.

² O Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica – Luz para Todos está presente na comunidade desde o final de 2018, completando seis anos de atuação. Voltado para áreas rurais e regiões remotas da Amazônia Legal sem acesso à energia elétrica, o programa visa democratizar o uso da eletricidade, combater a pobreza energética, promover a inclusão social e produtiva, além de melhorar a qualidade de vida e fortalecer a cidadania dessas populações.

A intensificação dos processos de globalização³ provocou mudanças significativas na vida cotidiana da comunidade ribeirinha, influenciando diretamente seus hábitos e modos de subsistência. Um dos aspectos observados foi a alimentação: destaca-se o aumento no consumo de produtos industrializados, o que contribuiu para uma diminuição do consumo e da valorização de alimentos tradicionais. Esse processo se torna ainda mais visível com a poluição dos rios, que interfere na reprodução dos peixes e reduz sua disponibilidade, comprometendo uma importante fonte de alimento.

Apesar dessas transformações, a prática da pesca ainda se mantém viva na comunidade, sendo essencial para a subsistência de muitas famílias e representando uma forte ligação com os saberes e modos de vida tradicionais. No entanto esse tipo de mudança, além de impactarem o cotidiano e a economia local, desafiam a permanência dos saberes tradicionais na escola e na formação dos estudantes.

As transformações na comunidade também se refletem nas moradias. Tradicionalmente construídas em madeira, as casas ribeirinhas passaram por um processo de mudança, marcado pelo crescimento gradual das construções em alvenaria. Em muitas residências, nota-se uma combinação entre o tradicional e o moderno: estruturas de madeira são mantidas, enquanto novos cômodos em alvenaria são incorporados, evidenciando uma adaptação às novas possibilidades materiais e influências urbanas. Essa fusão de estilos, antes restrita aos centros urbanos, revela uma reconfiguração dos modos de habitar e dos referenciais culturais locais.

Entre as tradições mais significativas da comunidade, destaca-se a Festividade de Nossa Senhora do Rosário de Fátima⁴, realizada anualmente entre os dias 1º e 13º de outubro, durante o período letivo. Essa celebração católica mobiliza a comunidade e as localidades vizinhas, que participam das novenas realizadas ao longo das 13 noites. No dia 13, acontece a missa solene pela manhã, seguida do tradicional leilão dançante, com muita música, doações e bingo. À noite, a festividade se estende para eventos privados, incluindo apresentações de bandas locais da região de Cametá, que também ocorrem no dia 14.

³ Entende-se aqui a globalização não apenas como a intensificação das trocas econômicas e culturais em escala mundial, mas também como a ampliação das desigualdades, resultante da penetração de lógicas de mercado em territórios tradicionalmente sustentados por saberes e práticas locais. Ver: SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

⁴ As diferentes manifestações culturais e práticas cotidianas aqui mencionadas — ligadas à religiosidade, ao lazer, ao trabalho, às expressões simbólicas e aos saberes tradicionais — serão analisadas com maior profundidade no Capítulo III. Nessa seção, propomos refletir sobre como tais elementos compõem o modo de vida ribeirinho e podem se articular com o espaço escolar como forma de valorização da cultura local, do território e das identidades coletivas.

Outra importante tradição é o “Carnaval das Águas”, uma manifestação cultural que atravessa gerações e carrega um forte simbolismo místico. Tal expressão cultural se materializa por meio de fantasias, músicas, coreografias e narrativas performáticas. Os preparativos incluem ensaios com a participação de crianças, jovens e adultos, visando às apresentações realizadas tanto na própria comunidade quanto em localidades vizinhas. Essa prática configura-se como um saber comunitário e pedagógico, articulando memória, identidade e expressão artística, o que revela seu potencial educativo para além da escola.

A base da economia local está no cultivo do açaí, considerado um dos saberes tradicionais mais valorizados pela comunidade ribeirinha. O manejo, o plantio e a colheita seguem métodos tradicionais, sustentados pelos conhecimentos transmitidos entre gerações. Paralelamente, a pesca desempenha um papel fundamental tanto na subsistência quanto na geração de renda, por meio da comercialização no município de Cametá. Para essa atividade, os moradores utilizam técnicas ancestrais, como o uso da malhadeira, do caniço e do matapi (ou camaroeira). Tais saberes envolvem não apenas o domínio da atividade em si, mas também a elaboração artesanal dos instrumentos necessários, constituindo um importante repertório de práticas culturais e econômicas da comunidade.

A subsistência na comunidade também é sustentada pela criação de animais de pequeno porte, como galinhas, patos e porcos, que servem tanto para o consumo alimentar quanto para a comercialização, contribuindo para a economia local. Além disso, a coleta de frutos regionais - como cacau, castanha de andiroba, manga, ingá, jambo, entre outros - representa uma importante fonte de alimentação e renda complementar. Esses frutos são consumidos in natura ou transformados em sucos e cremes, sendo, em muitos casos, comercializados durante o período de safra.

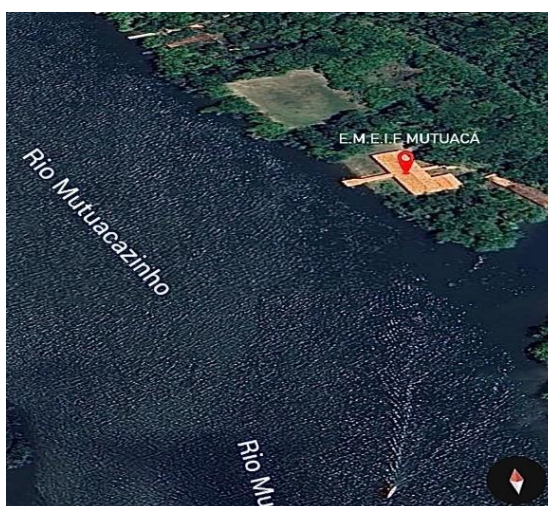
Outro saber tradicional preservado pela comunidade ribeirinha é o conhecimento relacionado à medicina popular, que se fundamenta no uso de plantas medicinais e em práticas de benzeção. Esses saberes são transmitidos oralmente entre gerações e fazem parte do cotidiano local. Os moradores recorrem com frequência aos chás, banhos e outras formas de cura natural como alternativas ou complementos aos tratamentos convencionais.

As práticas de benzeção, por sua vez, são carregadas de significados simbólicos e espirituais, sendo utilizadas não apenas para aliviar enfermidades, mas também para afastar energias negativas e até mesmo identificar possíveis doenças, reforçando a dimensão cultural e espiritual do cuidado com a saúde na comunidade. Essas práticas revelam uma visão de saúde integrada à natureza e à espiritualidade, cuja presença na vida cotidiana desafia os modelos biomédicos ocidentais e evidencia outros saberes.

Todos esses saberes e tradições vivenciados pela comunidade do Rio Mutuacá de Cima constituem importantes manifestações culturais que devem ser reafirmadas e preservadas, sobretudo frente aos desafios impostos pela modernização e pelo avanço das tecnologias, que muitas vezes contribuem para o esquecimento da identidade local. Sendo filha dessa comunidade, senti a necessidade de trazer à luz essa realidade no contexto escolar, buscando compreender como esses saberes são percebidos e qual a sua relevância para a prática pedagógica, para a formação social dos estudantes. Assim, fortalecer o vínculo entre o que se vive no território e o que se ensina na escola.

2.2.2. Entre águas e raízes: A Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá

Figura 02: Mapa da localização geográfica da Escola Pesquisada



Fonte: Imagem de Satélite do Google Earth, em 12/05/2025.

Chegamos ao destino. É aqui que passo a lhe apresentar um espaço de educação que talvez seja diferente daquilo a que muitos, de fora, não estão acostumados. Um lugar atravessado por histórias, algumas já vividas, outras ainda sendo contadas no correr dos dias. Foi esse lugar que inspirou a dissertação que você está lendo agora. Sempre senti que ele precisava ser navegado com mais cuidado, escutado com mais atenção e visitado para além dos olhares apressados que, muitas vezes, não conseguem perceber a profundidade do que se vive aqui.

Peço licença se, por um momento, me deixo ser apenas narradora. Contar um pouco do que vivi também faz parte dessa história. Afinal, foi esse destino que abriu caminhos e

transformou este espaço em lugar de encontro, de pesquisa e de acolhimento. E, já que chegamos, sintase em casa. Por estas “bandas”, é costume receber bem quem aporta.

É nesse cenário que se encontra a escola da comunidade, localizada às margens do rio, próxima à igreja. Inaugurada em agosto de 1999, recebeu inicialmente o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Romualdo de Seixas. A escolha do nome faz referência a uma figura cametaense que ocupou posições de destaque no cenário político e religioso brasileiro no século XIX. Embora represente o reconhecimento de uma origem local historicamente relevante, essa nomeação também revela uma tradição institucional que privilegia memórias oficiais e personagens ligados ao poder religioso e político, deixando, muitas vezes, em segundo plano outras referências vinculadas aos saberes, às práticas e à cultura ribeirinha.

Nesse sentido, a escola carrega essa memória, mas também se apresenta como um espaço potente para o debate crítico sobre as múltiplas identidades, pertencimentos e histórias que compõem o território onde está inserida. É ali, entre o rio, a igreja e a vida cotidiana da comunidade, que essas tensões e possibilidades se encontram.

Em 2023, a escola passou por mudança ao adotar o nome Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá, substituindo a antiga nomenclatura “Dom Romualdo de Seixas”. Essa alteração de nome pode ser interpretada como uma reaproximação simbólica entre a instituição e a comunidade onde está inserida, reafirmando o território como elemento identitário. Apesar da mudança no nome, a escola permaneceu no mesmo local - às margens do rio e próxima à igreja - e manteve sua estrutura básica original, construída em madeira. Ao longo dos anos, passou por pequenas reformas, sendo a mais relevante também em 2023. Nesse momento, foram realizadas melhorias estruturais e criados espaços, em resposta às demandas educacionais e organizacionais do período.

Construída em madeira, estrutura que remete à arquitetura ribeirinha tradicional, com acesso direto pelo rio, a escola não apenas representa o modo de vida tradicional das populações ribeirinhas, mas também desempenha um papel fundamental na formação educacional da comunidade. Sua conformação arquitetônica evoca a configuração típica das moradias locais - erguida sobre palafitas, com telhado cerâmico e fachada colorida - reforçando seu diálogo com o território, a cultura e o cotidiano da região.

Vista a partir das águas do rio Mutuacá, a escola revela sua íntima articulação com o ambiente natural, sendo acessada principalmente por canoas e rabetas, como mostra a Figura 3. O trapiche em madeira, com placa de identificação escolar, sinaliza um ponto de chegada e pertencimento. Mais do que um prédio, a escola deve se constituir como um espaço de

referência comunitária, onde o tempo da aprendizagem se entrelaçaria com os ritmos do rio e da floresta. Além de atender aos estudantes da própria comunidade de Mutuacá de Cima, a escola também acolhe estudantes de outras quatro localidades vizinhas, consolidando-se como um importante espaço de ensino, convivência e diálogo regional.

Figura 03: Fachada da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá, vista a partir do rio Mutuacá (Cametá-PA).



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

No que se refere a infraestrutura, a escola dispõe de cinco salas de aulas climatizadas, que são distribuídas de acordo com os turnos e níveis de ensino. No turno da manhã, as turmas são organizadas conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1: Informações sobre as turmas e estudantes no turno da manhã e da escola.

Turma	Nº de estudantes
Maternal	15
Jardim I e II	17
1º e 2º ano	22
3º ano	22
4º ano	21

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No turno da tarde, inicialmente, eram utilizadas apenas quatro salas. No entanto, com a reorganização das turmas, a distribuição passou a contemplar as cinco salas, ocupadas. Conforme Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Informações das turmas e estudantes no turno da tarde da escola

Turma	Nº de estudantes
5º ano	18
6º ano	26
7º ano	29
8º ano	19
9º ano	19

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Com essa reorganização, o turno da manhã passou a atender 97 estudantes, enquanto o turno da tarde passou a contar com 111, totalizando 208 estudantes matriculados na escola. A Figura 4 A e B, mostra detalhes da arquitetura vista do corredor para as salas de aula.

Figura 04 (A – B): Varanda frontal de acesso às salas de aula da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá, Cametá-PA.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

As Figuras apresentam a varanda frontal da escola de madeira, com piso de tábuas largas em tons de vermelho, já desgastadas pelo tempo e pelo uso. As paredes externas da escola são pintadas com faixas horizontais em três cores - amarelo-claro na parte superior, vermelho no centro e azul na parte inferior - formando uma composição vibrante que remete ao cuidado estético com o ambiente escolar, mesmo em condições de simplicidade.

Na parte superior da parede, vê-se um forro vazado em madeira (ripado) que favorecia a ventilação natural, fundamental no clima amazônico, no entanto, após a última reforma na

escola esta parte superior ripada das salas foram forradas com PVC transparente, possibilitando a climatização das salas. As portas são pintadas em azul e exibem cartazes decorativos com temas infantis e mensagens de boas-vindas, como se observa no quadro “Sejam bem-vindos”, ornamentado com personagens desenhados e elementos coloridos - evidenciando o trabalho pedagógico e o acolhimento às crianças.

O teto é feito com telhas cerâmicas e estrutura de madeira aparente, reforçando o caráter arquitetônico tradicional e adaptado às condições locais. A varanda é longa e estreita, delimitada por um corrimão azul e aberta para a vegetação do entorno, visível ao fundo. À esquerda, há um cesto de lixo, indicando organização e manutenção cotidiana do espaço.

A luz natural atravessa parcialmente o espaço, criando sombras marcadas no chão de madeira, revelando o jogo entre o ambiente natural e o construído. O uso da madeira e a disposição linear da estrutura são características comuns em escolas de comunidades ribeirinhas, pensadas para permitir ventilação cruzada, resistência à umidade e economia de materiais.

O espaço escolar investigado apresenta dois banheiros, um masculino e outro feminino, ambos construídos em alvenaria. Essa escolha construtiva representa um exemplo de contraste com a estrutura principal da escola, feita inteiramente de madeira, evidenciando uma fusão entre elementos tradicionais e modernos. A Figura 5 C, mostra a fachada dos dois banheiros escolares identificados como “Masculino” e “Feminino”, construídos em alvenaria. Em frente a cada banheiro, há uma pia branca com torneira, fixada na parede externa, o que indica a preocupação com práticas básicas de higiene. O ambiente é coberto com telhas cerâmicas e sustentado por estrutura de madeira, integrando-se ao entorno natural de forma simples. O verde da vegetação ao fundo reforça o caráter ribeirinho da escola. Essa estrutura representa uma modernização pontual dentro da arquitetura majoritariamente tradicional em madeira.

Figura 05: Banheiros escolares construídos em alvenaria, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá (figura 5 C); Espaço de recreação da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá (figura 5 D).



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Além desses espaços, como mencionado anteriormente, foi incorporada à escola uma área destinada à recreação (Figura 5 D). Trata-se de um amplo espaço coberto, com estrutura de madeira e telhado cerâmico, suspenso sobre palafitas e cercado por vegetação típica de várzea. A área é cercada por um parapeito azul com detalhes vazados e pintada com faixas vermelha e branca, cores que dialogam com a identidade visual da escola. O piso elevado e a ausência de paredes laterais favorecem a ventilação natural. A estrutura é multifuncional: nela se realizam atividades recreativas nos intervalos, eventos festivos e práticas pedagógicas, como as aulas de Educação Física. Ao fundo, observa-se a mata fechada, o solo úmido e os canais naturais de drenagem, indícios do ambiente ribeirinho em que a escola está inserida, permitindo afirmar que, do ponto de vista arquitetônico, o espaço educativo dialoga com o território e se adapta às suas condições ambientais.

A seguir, na Figura 6 destaca-se uma pequena área destinada à prática esportiva na escola, improvisada diretamente sobre o chão de terra batida e cercada pela vegetação densa da floresta amazônica. No espaço foram instaladas duas traves de madeira, sem rede, marcando os limites de um campo de futebol adaptado. A quadra não possui demarcações no solo, arquibancadas ou alambrado, mas cumpre a função de espaço de prática corporal, especialmente para as aulas de Educação Física.

À esquerda, vê-se parte da estrutura da escola construída em madeira, com palafitas elevadas e paredes claras, onde estão instalados três aparelhos de ar-condicionado, indicando também adaptações modernas à realidade local. O campo, mesmo com gramado ralo e folhas

secas espalhadas, revela-se como espaço de convivência e expressão do corpo, ressignificado por professores e estudantes nas atividades educativas.

A ausência de infraestrutura formal não impede sua funcionalidade. Ao contrário, evidencia o modo como a comunidade escolar inventa soluções com os recursos disponíveis, reafirmando a potência do território como espaço educativo.

Figura 06: Quadra improvisada de terra batida na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

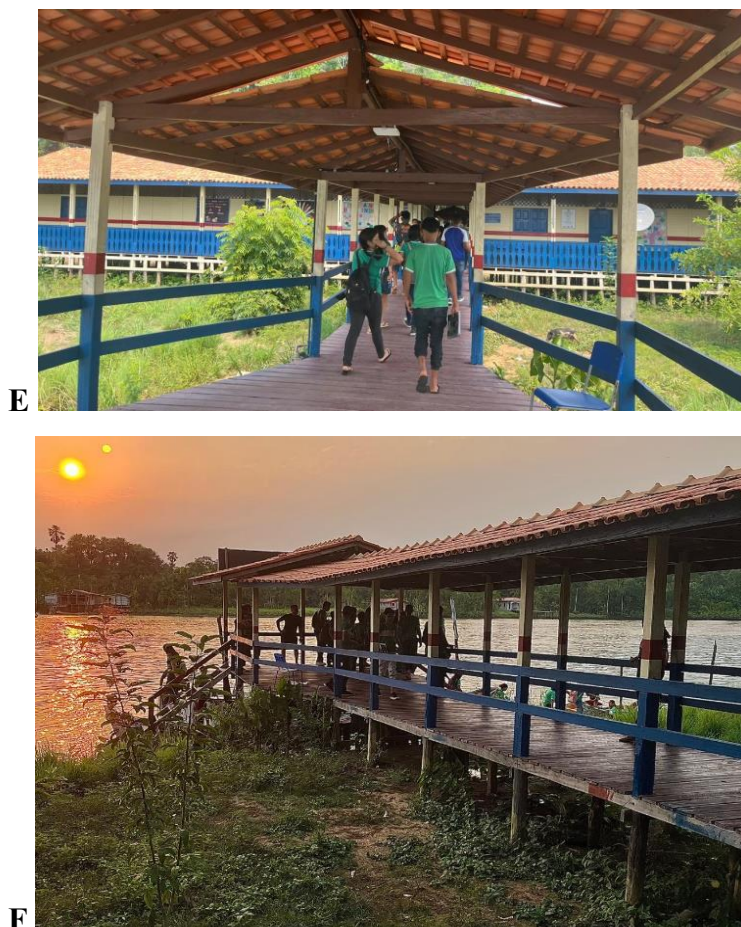
Entre as mudanças implementadas na reforma realizada em 2023, destaca-se a construção de uma ponte coberta (Figuras 7 E e F), que substituiu a antiga passarela totalmente descoberta. Mais do que uma melhoria na infraestrutura de acesso, essa nova estrutura passou a desempenhar um papel simbólico e funcional no cotidiano escolar, tornando-se um espaço de convivência, circulação e trocas informais entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar.

A presença da cobertura amplia o conforto térmico e protege contra a chuva, aspectos importantes em um território amazônico, marcado por fortes variações climáticas. Ao mesmo tempo, a ponte se converte em um espaço de sociabilidade, onde os estudantes transitam, conversam, esperam colegas ou simplesmente observam o movimento - transformando o percurso em tempo de encontro e mediação pedagógica informal.

Esse uso ampliado do espaço escolar reforça a noção de que a escola não se limita à sala de aula, mas se constrói também nos espaços intermediários, do cotidiano, onde se formam vínculos e se tece a cultura escolar. Como destaca Brandão (2002), a educação não acontece apenas onde se ensina formalmente, mas sobretudo nos gestos, nos territórios e nas

relações que se constroem entre os sujeitos, o que confere à escola um caráter de espaço cultural em constante transformação.

Figura 07: Vista interna da ponte coberta da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá (figura 7 E); Vista lateral da ponte coberta da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá (figura 7 F).



Fonte: Acervo da autora (2025).

A escola conta com acesso à internet, o que contribui significativamente para a criação de um ambiente mais confortável e propício ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a instituição investe em medidas de segurança, dispondo de um sistema de monitoramento com seis câmeras em pleno funcionamento. Três dessas câmeras estão posicionadas no corredor principal, em frente às salas de aula; duas monitoram a área do porto, ponto estratégico de entrada e saída; e uma está instalada no corredor dos banheiros (Diário de Campo, 2024).

A instalação de câmeras de vigilância faz parte da recente reforma pela qual a escola passou, sendo uma medida voltada à promoção da segurança no ambiente escolar. Segundo a direção, esse recurso tem como principal objetivo garantir a integridade física dos alunos e proporcionar maior tranquilidade à comunidade. Além de monitorar as atividades diurnas, as câmeras funcionam também durante a noite, registrando qualquer movimentação suspeita. (Diário de Campo, 2024).

Para os pais, essa iniciativa representa um avanço no cuidado com o bem-estar dos filhos e é percebida como o uso positivo das tecnologias no contexto educacional (Diário de Campo, 2024). No entanto, ainda que predominem percepções favoráveis, é importante reconhecer que a presença de sistemas de monitoramento também pode ser interpretada como um mecanismo de vigilância institucional. Esse tipo de controle, embora voltado à proteção, traz implicações sobre a forma como se estruturam as relações no ambiente escolar, envolvendo dimensões simbólicas de confiança, regulação dos corpos e disciplinamento cotidiano (Foucault, 1987).

A escola atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, organizando suas atividades em dois turnos. No período da manhã, as aulas têm início às 7h30 e encerram-se às 11h30; no turno da tarde, o funcionamento ocorre das 13h às 17h30. Contudo, durante o período chuvoso - conhecido regionalmente como inverno amazônico, a escola adota uma medida de adaptação à realidade local, antecipando em 30 minutos o horário de saída dos estudantes.

As Figura 8 G e H ilustram essa dinâmica: os estudantes, professores e responsáveis organizam-se em pequenas embarcações a motor, evidenciando que o rio, mais do que via de acesso, é parte constituinte do território educativo e do tempo escolar vivido na comunidade.

Figura 08: Chegada e saída escolar por via fluvial na comunidade de Mutuacá (Cametá-PA).



G



H

Fonte: Acervo da autora (2025).

Essa flexibilização do calendário escolar evidencia a sensibilidade e a capacidade de adaptação da escola às condições naturais da região, respeitando o cotidiano das famílias ribeirinhas e os desafios logísticos provocados pelas intensas chuvas. Essas adaptações demonstram um importante esforço de diálogo com o território, aspecto fundamental para a construção de uma pedagogia que reconheça e valorize os saberes tradicionais das comunidades ribeirinhas.

2.3. Vozes que navegam: os sujeitos da Pesquisa

Se até aqui apresentei o rio, o território e o lugar onde esta travessia acontece, é chegada a hora de conhecer o perfil das vozes que navegam por essas águas todos os dias. São elas que dão movimento à pesquisa, que conduzem o percurso e que transformam esta navegação em encontro. Nenhuma travessia se faz sozinha, e está também não seria possível sem quem vive, ensina, aprende e constrói o cotidiano da comunidade do Rio Mutuacá de Cima.

É nesse horizonte que se situam os sujeitos desta pesquisa: homens e mulheres que conhecem o ritmo do rio, o tempo das águas e os sentidos do território porque os experienciam cotidianamente. Entre esses sujeitos, serão entrevistados dez moradores da comunidade, com idade mínima de 50 anos, selecionados(as) por meio da amostragem em bola de neve, entendida como um procedimento no qual os primeiros participantes indicam

outros moradores, ampliando progressivamente o grupo de entrevistados (Vinuto, 2014)⁵. A opção por moradores com idade mínima de 50 anos justifica-se pelo tempo de permanência no território e pela vivência continuada das práticas sociais, culturais e produtivas da comunidade, o que possibilita acessar memórias, saberes e percepções construídas ao longo do tempo. Tal recorte etário não implicou diferenciação do roteiro de entrevista, que foi o mesmo para todos os participantes, mas buscou garantir interlocutores com trajetória histórica suficiente para refletir sobre permanências, transformações e sentidos atribuídos às práticas tradicionais locais.

Quadro 3. Caracterização dos moradores entrevistados da comunidade de Mutuacá de Cima.

ENTREVISTADO	IDADE	TEMPO DE MORADIA NA COMUNIDADE	OCUPAÇÃO
Senhor Martins	54 anos	50 anos	Produtor rural (plantação de açaí); pescador e fabricante de embarcações (rabeta)
Senhor Mendes	89 anos	89 anos	Aposentado
Senhora Mesquita	76 anos	76 anos	Aposentada e membro da organização da comunidade cristã
Senhora Costa	80 anos	55 anos	Aposentada
Senhora Medeiros	52 anos	52 anos	Pescadora; membro da comunidade cristã e dona de casa

Fonte: Autora, 2026

Os moradores entrevistados serão identificados por nomes fictícios, uma vez que a pesquisa se ancora em um compromisso ético que orienta todas as etapas do estudo. Em consonância com esse princípio, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o anonimato e garantindo um de seus direitos fundamentais no âmbito da pesquisa.

As entrevistas com os moradores da comunidade têm como objetivo mapear os saberes e as tradições ribeirinhas valorizados localmente, com foco nas práticas corporais, nos modos de vida e nas expressões culturais. Busca-se compreender como esses saberes são produzidos,

⁵ De acordo com Vinuto (2014), a amostragem em bola de neve é uma técnica não probabilística baseada em cadeias de indicação, utilizada especialmente em pesquisas com grupos de difícil acesso. Nesse método, o pesquisador inicia o estudo a partir de informantes-chave, chamados de “sementes”, que indicam participantes com o perfil desejado. A partir dessas indicações, novos participantes são incluídos sucessivamente, até que as informações se tornem repetitivas e não surjam novos nomes, caracterizando a saturação da amostra.

transmitidos e significados no cotidiano da comunidade, bem como suas relações com a escola e com a Educação Física.

Além dos moradores da comunidade, integram esta pesquisa o professor de Educação Física da escola ribeirinha e o gestor escolar, cujas trajetórias profissionais estão vinculadas ao cotidiano institucional da EMEIF de Mutuacá. A inclusão desses sujeitos justifica-se pelo papel que desempenham na organização do trabalho pedagógico e na mediação entre currículo escolar, território e cultura ribeirinha.

Quadro 4: Perfil dos entrevistados da EMEIF de Mutuacá

ENTREVISTADO	FORMAÇÃO DE ATUAÇÃO NA EMEIF	ANO DE FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO	OUTRAS FORMAÇÕES	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EMEIF DE MUTUACÁ
Professor de EF	Licenciatura em Educação Física	2009	Uniasselvi	Licenciatura em Pedagogia	3 anos
Diretor	Pedagogia	2021	UNINTER	Ciências Sociais (2017)	19 anos

Fonte: Autora, 2026

O professor de Educação Física constitui sujeito central da pesquisa, uma vez que suas práticas pedagógicas são analisadas à luz das concepções que orientam o trabalho docente, dos conteúdos e das metodologias adotadas, bem como das relações estabelecidas, ou não, com os saberes e as tradições da comunidade ribeirinha. Tal reflexão também suscita discussões acerca da formação acadêmica desses profissionais, especialmente quando vinculada predominantemente às instituições privadas de ensino superior.

Nesse sentido, Gatti (2010) destaca que, em muitas dessas instituições privadas, os currículos apresentam carga horária reduzida e ementas genéricas no que se refere aos fundamentos teóricos e às práticas educacionais, o que dificulta a abordagem aprofundada de conteúdos específicos da atuação docente. Assim, serão realizadas entrevistas e observações das aulas, com o objetivo de compreender como tais práticas se organizam e se materializam no cotidiano escolar.

A entrevista com o gestor escolar tem como objetivo compreender aspectos da realidade educacional da escola ribeirinha, considerando as condições institucionais, organizacionais e pedagógicas que incidem sobre a Educação Física e sobre as possibilidades de articulação entre currículo escolar e saberes tradicionais no contexto do território.

2.4. Escutar o som da navegação: procedimentos da coleta de dados

O curso desta navegação convida o leitor a se aproximar das margens metodológicas, onde o trabalho de investigação se desenrola como um rio que se escuta antes de ser atravessado. Escutar o som da navegação significa perceber as vozes, os gestos e os ritmos que compõem o cotidiano da comunidade, permitindo que os dados surjam não como objetos estáticos, mas como experiências vividas e compartilhadas. Ao conduzir o leitor por esse trajeto, a navegação traça o mapa da viagem investigativa, mostrando como as metodologias escolhidas possibilitam compreender, de forma profunda e situada, as práticas pedagógicas da Educação Física e os saberes ribeirinhos que permeiam a vida em Mutuacá de Cima.

No campo fizemos dois movimentos paralelos, desenvolvemos o processo de observação participante (Valadares, 2007) estratégia fundamental para compreender o cotidiano da escola e da comunidade. Essa técnica permitiu uma imersão no ambiente escolar e comunitário, possibilitando captar aspectos culturais, sociais e pedagógicos que permeiam a vida local. Especificamente, foi acompanhado o trabalho do professor de Educação Física em suas práticas pedagógicas, por meio de observações sistemáticas em sala de aula.

Embora a observação participante ofereça uma via potente de aproximação ao campo, ela também impõe desafios à pesquisa, especialmente no que diz respeito à postura ética e à reflexividade da pesquisadora. Quando a investigadora é, simultaneamente, membro da comunidade estudada - com vínculos familiares e afetivos enraizados no território - sua presença no campo é atravessada por memórias, pertencimentos e relações preexistentes. Esses elementos, ao mesmo tempo em que favorecem uma escuta sensível e a construção de laços de confiança com os sujeitos da pesquisa, exigem um constante exercício de autorreflexão quanto à sua posição e às possíveis interferências no processo investigativo.

Nesse sentido, a resenha de Valladares (2007) sobre a obra *Sociedade de esquina*, de William Foote Whyte, constitui importante referência para pesquisas que utilizam a observação participante em contextos sociais complexos. Ao sistematizar os chamados “dez mandamentos da observação participante”, a autora evidencia princípios éticos e metodológicos fundamentais para a condução do trabalho de campo, especialmente em situações nas quais o envolvimento do pesquisador é parte constitutiva do processo investigativo.

Entre esses princípios, destacam-se a necessidade de tempo e imersão prolongada no campo, a compreensão gradual da dinâmica local, a reflexividade sobre o papel do pesquisador e o reconhecimento da alteridade. A produção das informações está diretamente relacionada às interações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa, sendo mediada por

informantes-chave e marcada por uma dinâmica de observação mútua. A constância no campo, o registro sistemático das experiências e a compreensão dos erros como parte do processo investigativo também se configuram como elementos centrais dessa abordagem (Valladares, 2007).

Dessa forma, a observação participante ultrapassa a condição de técnica de coleta de dados, configurando-se como um processo ético, relacional e reflexivo, no qual o pesquisador precisa lidar com incertezas, rever posições e construir vínculos ao longo do trabalho de campo. Essa perspectiva orientou a presente pesquisa, que se desenvolveu a partir da imersão no cotidiano da comunidade ribeirinha e da escuta atenta dos sujeitos envolvidos.

Para a aplicação da observação participante, foram realizados registros sistemáticos em diário de campo, contemplando o cotidiano da comunidade e as aulas de Educação Física. Esses registros tiveram como objetivo compreender de que maneira as práticas pedagógicas se articulam, ou não, com os saberes tradicionais e as vivências culturais da comunidade ribeirinha. Complementarmente, foram produzidos registros fotográficos dos espaços da comunidade, da infraestrutura escolar e das aulas, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa, com uso de imagens dos interlocutores apenas mediante autorização expressa.

Conforme destaca Cristo (2007), a fotografia em pesquisas qualitativas pode assumir a função de fonte documental, ampliando a compreensão do objeto de estudo ao articular imagem e texto. Nesse sentido, os registros visuais produzidos nesta pesquisa buscam captar aspectos do cotidiano ribeirinho, como as formas de moradia, as embarcações, as práticas produtivas e as relações escolares, contribuindo para uma leitura mais contextualizada do território investigado.

O que não é possível narrar, pode ser demonstrado através da imagem visual, por sua capacidade de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores. As fotografias oferecem-nos recortes da realidade, de acordo com as formas pelas quais as sociedades se permitiram representar, e minha intenção é proporcionar ao leitor a maior compreensão possível do que é ser ribeirinho, seu modo de viver, de sua educação, dentre outros aspectos cotidianos (Cristo, 2007, p.28).

Com o intuito de aprofundar a investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com moradores da comunidade, o professor de Educação Física e o gestor escolar. De acordo com Gil (2008), essa técnica é adequada à pesquisa qualitativa por possibilitar maior flexibilidade e aprofundamento das falas. As entrevistas serão orientadas por roteiro com questões abertas (Apêndice 2 A, B e C), gravadas mediante consentimento dos participantes, transcritas integralmente e analisadas a partir de categorias construídas em diálogo com o referencial teórico e com as regularidades empíricas do campo.

2.5. “Espiar” os remansos dessa navegação: análise e interpretação de coleta de dados

Ao se aproximar dos “remansos” dessa navegação, a pesquisa volta-se ao momento de observar, refletir e atribuir sentido ao que foi vivido ao longo da travessia. “Espiar” esses remansos significa mergulhar nos registros, diálogos e observações produzidos no trabalho de campo, compreendendo a interpretação como um processo ativo, que articula sensibilidade analítica, rigor metodológico e atenção às vozes da comunidade ribeirinha.

Os dados deste estudo foram construídos a partir de múltiplas fontes qualitativas, articulando registros empíricos e simbólicos do cotidiano da comunidade ribeirinha às práticas pedagógicas observadas no espaço escolar. Consideram-se, de modo central, os relatos dos moradores entrevistados, que expressam saberes tradicionais constituídos na relação histórica com o território e transmitidos ao longo das gerações.

Além das entrevistas com os moradores, integram o corpus da pesquisa as anotações do diário de campo produzidas durante as aulas de Educação Física, nas quais foram registrados aspectos relacionados às metodologias adotadas, às interações entre estudantes e conteúdos e às possibilidades de diálogo entre saberes escolares e conhecimentos tradicionais da comunidade. Compõem ainda o conjunto de dados as entrevistas realizadas com o professor de Educação Física e com o diretor da escola, cujas narrativas permitem compreender as mediações pedagógicas, institucionais e curriculares envolvidas na relação entre escola, território e saberes comunitários.

Para a análise dos dados obtidos em campo, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), em sua vertente temática. Parte-se das narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, compreendidas como expressões de experiências, memórias e posicionamentos, que, uma vez transcritas e sistematizadas, passam a ser analisadas como discursos. Esse procedimento possibilitou a identificação das unidades de registro (UR), das unidades de contexto (UC) e a posterior construção das categorias analíticas.

A construção dessas categorias orientou-se por eixos relacionados aos saberes tradicionais ribeirinhos, às práticas corporais e pedagógicas, às mediações curriculares e às tensões entre escola, território e cultura, aspectos que são aprofundados nos capítulos de análise.

O processo analítico desenvolveu-se em dois movimentos complementares. Inicialmente, realizou-se a leitura individualizada dos diferentes conjuntos de dados (entrevistas com moradores, entrevistas com o professor e o diretor, e registros do diário de

campo) possibilitando a identificação das unidades de registro específicas a cada grupo. Em seguida, procedeu-se a um movimento de articulação transversal entre esses conjuntos, buscando identificar convergências, tensões, permanências e deslocamentos entre os discursos e as práticas observadas. As categorias analíticas não foram previamente estabelecidas, mas emergiram do diálogo entre o material empírico e o referencial teórico adotado, assegurando coerência entre o corpus, os objetivos da pesquisa e a interpretação construída.

Dessa forma, o conjunto dos dados produzidos (observações, registros em diário de campo e entrevistas) foi organizado e analisado à luz da questão norteadora e dos objetivos do estudo, com o intuito de compreender como os saberes tradicionais da comunidade ribeirinha são reconhecidos, valorizados ou tensionados no contexto das práticas pedagógicas da Educação Física escolar.

2.6. Cuidados na travessia: Procedimentos éticos

A medida que a navegação se aproxima de suas margens finais nesta travessia metodológica, a narradora lembra que todo rio exige cuidado, atenção e respeito, não apenas à sua correnteza, mas também à vida que nele habita. É com essa mesma postura que a pesquisa se ancora em um compromisso ético e político mais amplo: refletir criticamente sobre a realidade educacional das escolas ribeirinhas, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas da Educação Física e à relação com os saberes tradicionais das comunidades. Ao se enraizar no território do Rio Mutuacá de Cima, a investigação reconhece a importância de construir conhecimento a partir das experiências vividas, respeitando os tempos, as vozes e os modos próprios de ser, saber e ensinar das populações locais. Trata-se de uma postura comprometida com a valorização da diversidade cultural e com a construção de uma educação escolar mais significativa, contextualizada e comprometida com os direitos dos sujeitos da Amazônia.

Em consonância com esse compromisso, todo o processo investigativo foi conduzido com rigor ético e transparência. Os participantes da pesquisa - moradores da comunidade, professor de Educação Física e gestor escolar – foram convidados a participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que explicita os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, os riscos e benefícios, bem como os direitos de recusa, anonimato e desistência a qualquer momento. A comunicação foi feita de forma acessível, respeitando os modos de compreensão e as formas de linguagem próprias da comunidade.

A escuta atenta dos sujeitos e o registro das experiências e narrativas foram orientados por uma ética da implicação, que reconhece o outro não apenas como fonte de dados, mas como parceiro de pensamento e construção do conhecimento. E, com o professor de Educação Física permitiu compreender as tensões e possibilidades que atravessam sua prática diante dos saberes locais, enquanto as entrevistas com os moradores buscaram valorizar as vozes comunitárias como produtoras de conhecimento legítimo. Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que se deixem atravessar pelos saberes do território, promovendo o reconhecimento das identidades culturais no espaço escolar.

Dessa forma, o percurso metodológico delineado neste capítulo buscou respeitar a complexidade dos saberes e das práticas que emergem do cotidiano da comunidade do Rio Mutuacá de Cima, compreendendo a pesquisa como um ato comprometido com o território, com as pessoas e com os modos próprios de existir e educar. Ao articular escuta, presença e análise, esta investigação pretende não apenas conhecer, mas reconhecer os saberes tradicionais como fundamentos vivos que devem estar na prática pedagógica, especialmente no campo da Educação Física escolar.

SEÇÃO 3 – ENTRE MARÉS E MEMÓRIAS: Saberes, práticas, tensões e experiências em Mutuacá de cima

*Cada homem e mulher
Tem a fé, a força e a história
Pra contar pra quem quiser
Tem um bicho visagento
Que aparece no terreiro
Tem um rezador
Tem um santo catingueiro
Tem a cobra-grande
Que aparece no arrombado
Tem cuia de caridade
Pra espantar o mau olhado[...]*

(Canção: Caminhos de Rio – Autoria: Raízes Cabocla)

Antes de seguir viagem por estas águas, preciso fazer um aviso a quem chega agora a este trecho da travessia. Os saberes que aparecem nesta seção são aqueles que acontecem no viver da comunidade de Mutuacá de Cima. São saberes que se constroem no dia a dia, no contato direto com o rio, com a floresta e com as pessoas, e que, embora compartilhem semelhanças com outras comunidades ribeirinhas, carregam marcas próprias, feitas de histórias, gestos e escolhas que só este território conhece. Como em toda comunidade, há o que se repete e há o que se diferencia, e é nesse equilíbrio entre o comum e o particular que esta navegação se orienta.

Também é preciso dizer que esta travessia não percorre todos os saberes que compõem o modo de vida em Mutuacá de Cima. Por isso, o recorte feito aqui se ancora em alguns saberes que logo se mostram a quem chega ou, quando narrados pelos moradores, emergem como referências fortes de sua história e do seu modo de viver. Esses saberes que nem sempre recebem esse nome, mas que se revelam nas falas, nas práticas e nas memórias de pessoas que guardam, desde a infância até a vida adulta, das experiências profundamente atravessadas pelo território.

Em Mutuacá de Cima, a vida segue sendo contada e recontada em narrativas que atravessam gerações. Pessoas, rio e floresta não aparecem separados, mas entrelaçados em um mesmo curso. Aqui, saber e experiência não caminham em margens opostas: eles se encontram na prática cotidiana, na leitura das marés, na pesca, no cultivo dos frutos, no uso das plantas medicinais, nas festas que marcam o tempo da comunidade e nos vínculos que sustentam o pertencimento. Como nos lembra Halbwachs (2006), a memória nunca é individual: ela é sempre memória coletiva, sustentada pelos grupos sociais que dão forma ao

que deve ser lembrado. Em Mutuacá, essa memória coletiva se apoia na oralidade, nas práticas partilhadas e no modo como a comunidade transmite e atualiza seus saberes.

O compartilhamento que caracteriza a experiência pode auxiliar também nisto, dado que restabelece vínculos entre os acontecimentos e pessoas. A experiência é um fato da tradição que caracteriza a vida, tanto individual quanto coletiva, e que reconstitui a capacidade da memória. Neste sentido, possibilita que pessoas diferentes, de diferentes gêneros, idades e condições possam partilhar de momentos e não estar isolados pela lógica da técnica que tem sido determinante. É nessa condição que percebemos, também, que as práticas corporais são significativas, portadoras de um sentido para aqueles que delas participam, permitindo contrapor-se à perda do enraizamento cultural e das referências grupais que vêm caracterizando as sociabilidades contemporâneas (Silva e Damiani 2005, p.24).

É seguindo esse fluxo que esta seção se propõe a mapear e compreender os saberes e tradições ribeirinhas valorizados pela comunidade de Mutuacá de Cima. O olhar se volta, especialmente, para as práticas corporais que organizam os modos de vida no território, entendidas aqui como manifestações culturais vividas no e pelo corpo. Elas aparecem nas relações com o rio, no trabalho, nas festas, nas formas de convivência e nos processos de transmissão de conhecimentos, revelando o corpo como lugar de aprendizagem, memória e pertencimento. Ao acompanhar essas experiências corporais situadas, este capítulo busca compreender como cultura, território e vida cotidiana se entrelaçam na produção dos saberes ribeirinhos (Silva, 2018).

Essas narrativas revelam que a experiência ribeirinha não é estática. Walter Benjamin (1994) lembra que a experiência (*Erfahrung*) é sedimentada no tempo, transmitida entre gerações e fortalecida pelo narrador que compartilha, o que podemos chamar de: o tesouro de suas recordações. Mas, Benjamin também aponta para o risco da ruptura: quando os ritmos tradicionais são atravessados pela aceleração e pelas exigências do mundo moderno, parte da experiência se fragiliza.

Compreender os saberes e as práticas ribeirinhas em Mutuacá de Cima exige recusar qualquer leitura da cultura como herança imóvel ou “tradição pura”. Ao contrário, trata-se de reconhecer que a cultura se produz na vida social, sendo continuamente aprendida, transmitida e recriada nas relações, nos trabalhos, nas festas, nas formas de cuidado e nos modos de habitar o território. Nesse sentido, a cultura não é um conjunto fechado de costumes, mas um processo histórico e relacional, que se transforma à medida que os grupos enfrentam novas circunstâncias, reelaboram referências e atribuem sentidos ao que fazem. Como argumenta Laraia (2001), a cultura é dinâmica justamente porque se constitui na experiência e na aprendizagem social, respondendo às mudanças sem deixar de sustentar

pertencimentos e continuidades. Em Mutuacá, essa dinamicidade aparece quando práticas antigas permanecem, mas se reorganizam - seja na festa que muda seus elementos, no brincar que se redefine, ou nos saberes do rio e da terra que seguem vivos, ainda que atravessados por novas condições.

Nesse cenário, é impossível ignorar que as transformações vividas pela comunidade também dialogam com processos mais amplos, marcados pela intensificação de dinâmicas econômicas, tecnológicas e culturais que atravessam os territórios tradicionais. Essas mudanças não significam um simples apagamento das práticas ribeirinhas, mas configuram o que Canclini (1995) denomina processos de hibridização cultural, nos quais tradições e modernidades passam a coexistir de forma tensa, produzindo rearranjos nos modos de viver, trabalhar e se relacionar com a natureza.

Esta seção apresenta os resultados da análise temática das entrevistas com os moradores, organizada nas categorias que emergiram do próprio material: saberes das marés, saberes da terra, práticas de cura, memória festiva e expressões lúdicas do ser ribeirinho. Com isso, busca-se evidenciar como esses saberes se entrelaçam no cotidiano, como produzem sentidos de identidade, experiência e pertencimento, sempre em diálogo com os tensionamentos contemporâneos.

Como explicitado na seção metodológica, para analisar as narrativas, utilizamos a Análise de Conteúdo, em sua vertente temática, conforme Bardin (2011). Esse procedimento permitiu identificar sentidos recorrentes e também conflitos e deslocamentos presentes nos discursos. A análise seguiu três movimentos: (a) pré-análise, com leitura flutuante e identificação das ideias centrais; (b) exploração do material, com definição das unidades de registro, unidades de contexto e indicadores de sentido; e (c) interpretação dos resultados, com construção das categorias e diálogo crítico com o referencial teórico.

Os indicadores foram definidos com base na recorrência, relevância cultural e pertinência aos objetivos da pesquisa, envolvendo expressões relacionadas ao território, memória coletiva, tradições, práticas corporais, saberes ecológicos, cura, festas e processos intergeracionais de aprendizagem.

O quadro a seguir sintetiza as categorias analíticas que estruturam esta seção.

Quadro 5 – Síntese analítica do quadro de resposta dos moradores

Categoria Temática	Unidades de Registro (UR)	Unidades de Contexto (UC)	Indicadores de Sentido / Núcleos de Significação	Tensões, Contradições e Rupturas (Emergentes nas falas)	Subtítulo no Capítulo
CATEGORIA	Histórias de	Território;	Identidade	Perdas de tradições; menos	3.1. As

A - Memória, origem e pertencimento ao território	fundação; chegada das famílias; relação com rio e mata; lembranças da infância	modos de viver; ancestralidade	ribeirinha; memória coletiva; pertencimento; continuidade histórica	jovens envolvidos; pressões externas (tecnologia, cidade); ruptura geracional	águas que contam história
CATEGORIA B1 - Manejo dos frutos e saberes da terra	Cultivo de açaí, cacau, hortas; extração de andiroba, castanheira, ucuúba	Trabalho tradicional; alimentação; agricultura	Saberes produtivos; práticas sustentáveis; autonomia alimentar	Desinteresse dos jovens; redução de espécies; desafios ambientais;	3.2.1. Terra fértil, mãos que cultivam
CATEGORIA B2 - Leitura das marés, pesca e vida nas águas	Tempo das marés; técnicas de pesca; deslocamento fluvial	Ritmos ecológicos; modos de navegação	Conhecimento ecológico tradicional; aprendizado prático	“O peixe está acabando”; mudanças no comportamento das marés; pressão ambiental; menor participação dos jovens	3.2.2. O rio como livro vivo
CATEGORIA B3 - Técnicas ancestrais de construção de embarcações	Piquiá, itaúba; calafeto; fabricação da rabeta	Tecnologia tradicional; artesanato fluvial	Carpintaria naval ribeirinha; transmissão de técnicas	Dificuldade de encontrar madeira; risco de desaparecimento da técnica; poucos aprendizes jovens	3.2.2. O rio como livro vivo
CATEGORIA C - Práticas de cura, fé e plantas medicinais	Chás, xaropes, banhos, unguentos; boldo, pariri, japana	Saúde comunitária; cuidado familiar	Fé popular; cura tradicional; sabedoria das mulheres	Substituição por medicamentos industrializados; escassez de plantas; abandono do cultivo	3.2.3. Nas margens do invisível
CATEGORIA D - Festividade de Nossa Senhora de Fátima	Ritual religioso; ladainhas; enfeites; novenas	Devoção; vida comunitária	Memória festiva; religiosidade	Proibição dos fogos; perda do “brilho” da festa; abandono de elementos profanos; envelhecimento dos participantes	3.3. A festa como memória viva
CATEGORIA E - Carnaval das Águas e expressões lúdicas	Blocos; fantasias; barcos; músicas	Lazer; corporeidade; performance	Criatividade ribeirinha; alegria coletiva	Redução de blocos; fantasia cara; medo infantil das máscaras; homens não participam mais como antes	3.4. Entre corpos e celebrações

Elaboração da autora: 2026.

As categorias apresentadas no quadro orientam a estrutura e o percurso interpretativo desta seção. Cada uma opera como um núcleo de significação que reúne práticas, narrativas e experiências, permitindo compreender como os moradores articulam memória, saberes e modos de vida ribeirinhos no cotidiano.

Essas categorias não funcionam como compartimentos estanques. Ao contrário, elas se imbricam, se atravessam e se fortalecem mutuamente: a festa se vincula ao território; o saber das marés dialoga com o manejo dos frutos; as práticas de cura emergem associadas à fé, à experiência e à convivência; a construção da embarcação depende tanto do conhecimento da madeira quanto da leitura da água. Essa interdependência confirma a perspectiva de Bardin (2011), segundo a qual a análise temática não fragmenta a realidade, mas busca os sentidos que circulam entre as falas e revelam a lógica cultural que organiza a vida social.

A seguir, cada categoria é aprofundada em seções e subseções específicas, articulando trechos das entrevistas, observações de campo e diálogo com autores que tratam de memória coletiva, tradição, saberes locais, cultura ribeirinha, hibridização cultural e experiência vivida. Esse movimento interpretativo confere densidade a seção e o conecta diretamente aos objetivos da pesquisa, especialmente no que diz respeito a compreender como os moradores significam seus saberes, práticas e tradições - e como esses conhecimentos revelam tensões, permanências e transformações no território de Mutuacá de Cima.

3.1. As águas que contam história: memória, origem e pertencimento ao território

*Lá vem o meu rio menino,
Água boa e leite branco,
Remanso de todas as flautas,
Verdume de todas as margens
Cada canto esconde um conto[...]*
(*Canção: Canção Ribeirinha – Autoria: Manzuá*)

É pelas águas que a história de Mutuacá de Cima começa a ser contada. Quando se pergunta sobre a origem da comunidade, não é raro que o rio apareça como o primeiro personagem da narrativa, aquele que antecede as casas, os caminhos e até mesmo os nomes. As histórias de fundação circulam de boca em boca, atravessando gerações, e funcionam como fios que tecem a memória coletiva e fortalecem o sentimento de pertencimento ao território. Nessas narrativas, o passado não é apresentado como algo distante ou encerrado, mas como uma presença viva, que continua orientando os modos de viver, de ocupar o espaço e de se reconhecer como parte daquele lugar.

Essas histórias não se organizam como registros oficiais ou cronologias lineares. Elas se constroem, sobretudo, pela oralidade e carregam marcas profundas da experiência cotidiana. São memórias narradas a partir do trabalho no rio, dos deslocamentos de canoa, das pescarias, das cheias e vazantes, das mudanças no curso das águas e das relações construídas no convívio comunitário. O que se conta não são apenas fatos, mas vivências que envolvem o corpo em ação, revelando uma forma de conhecer o território que nasce da prática e da experiência sensível.

Ao ouvir essas narrativas, percebe-se que memória, território e corpo não aparecem separados. O pertencimento à comunidade de Mutuacá de Cima é construído na relação contínua com o rio, que não é apenas cenário, mas caminho, fonte de sustento e referência identitária. Em Mutuacá, lembrar é também narrar o rio, reconhecer suas marcas no corpo e

na paisagem, e reafirmar, a cada história contada, o vínculo profundo entre as pessoas e o lugar onde vivem.

Essas narrativas, compartilhadas entre gerações, aproximam-se da concepção de Walter Benjamin (1987), ao compreender a narrativa como uma forma artesanal de comunicação, profundamente enraizada na experiência do narrador. Longe de se reduzirem à transmissão de informações, as histórias contadas sobre a fundação da comunidade mergulham na vida daqueles que narram, imprimindo marcas singulares que favorecem a memorização e a continuidade dos saberes comunitários. Assim, a comunidade de Mutuacá, como o rio constitui-se um espaço narrativo vivido, no qual a experiência é moldada e ressignificada, tal “como a argila nas mãos do oleiro” (Benjamin, 1987. p.205), fortalecendo os vínculos afetivos e simbólicos com o território.

O rio, enquanto referência simbólica e material, organiza essas narrativas e atua como eixo estruturante da vida comunitária, orientando práticas cotidianas, valores e formas de sociabilidade no território. Essa centralidade do rio se expressa, inicialmente, nas narrativas de origem da comunidade, como evidencia a fala de um morador ao rememorar a denominação do território associada ao curso d’água e às memórias transmitidas pela oralidade familiar: “a minha mãe falava... *o nome é do Rio e ficou Mutuacá de cima. Por causa do senhor que veio, Dom Romualdo de Seixas.*” (Senhor Mendes).

No contexto da comunidade ribeirinha de Mutuacá de Cima, as narrativas sobre a origem do território não se apresentam como um relato único, linear ou plenamente definido. Ao serem questionados sobre a história do nome e da fundação da comunidade, alguns moradores expressam incertezas e lacunas, indicando que esse conhecimento nem sempre se organiza como uma memória histórica formal, mas como lembranças fragmentadas, mediadas pela experiência familiar e comunitária. Como relata um dos entrevistados: “*Bom, o nome? Eu já me entendi vendo esse nome, né. Eu não tenho como saber como foi escolhido. Talvez meus pais, minhas avós soubessem, mas eu, no momento, eu não sei.*” (Senhor Batista).

Essa ausência de uma narrativa precisa sobre a origem não se configura como um apagamento da memória, mas revela a forma como o pertencimento ao território é construído a partir do viver cotidiano, da participação na comunidade e das práticas compartilhadas ao longo do tempo: “*O que eu sei quando eu estou vivendo aqui, Mutuacá de Cima, né. Eu participo aí da comunidade. Antes que fosse comunidade, era irmandade. [...] Eu sempre trabalhando, sempre participando. Tenho função na comunidade.*” (Senhora Mesquita).

Nesse sentido, as narrativas de origem articulam-se menos à reconstituição factual do passado e mais à experiência vivida no território, na qual o rio, o trabalho, a igreja e as

relações de solidariedade operam como referências centrais de pertencimento. A memória da comunidade se constrói, assim, no entrelaçamento entre aquilo que se recorda, aquilo que se vive e aquilo que se pratica cotidianamente, evidenciando que a identidade ribeirinha se sustenta na continuidade da participação e não necessariamente na posse de um conhecimento histórico sistematizado sobre a fundação do lugar.

Além disso, o rio constitui-se como espaço de vivência das tradições culturais e religiosas que fortalecem os vínculos comunitários. Essa centralidade se expressa nas práticas coletivas que organizam o calendário local, como a novena da padroeira, o carnaval ribeirinho, que acontece em embarcações no rio, a Semana Santa e as celebrações natalinas, festividades que têm no rio um elo de ligação entre aqueles que não vivem no núcleo da comunidade e que precisam se deslocar para organizar e participar desses momentos.

Bom, a tradição primeiro é a novena da padroeira que tem aqui. Isso é uma tradição que todo ano tem que ter. Outra é o carnaval. Todos os anos têm o carnaval. É um bloco que se veste, faz a fantasia, veste com máscara, com tudo, e sai num barco de casa. Outra tradição é a Semana Santa. Semana Santa é uma tradição que todo mundo é, compartilha. Semana Santa, final de ano, dia 25 de dezembro, o Natal, todo mundo festeja (Senhor Batista).

Nessas situações, o pertencimento não é apenas narrado: ele é vivido corporalmente nos deslocamentos pelo rio, na preparação coletiva das festas, nos rituais e nas formas de estar junto que atualizam a memória no presente. As práticas culturais e religiosas descritas pelo “Senhor Batista”, como a novena da padroeira, o carnaval ribeirinho realizado em embarcações, a Semana Santa e as celebrações natalinas, revelam o rio como um território vivido, no qual a memória se atualiza por meio da experiência coletiva e da partilha comunitária. Esses momentos de comunhão reforçam o sentimento de pertencimento e dialogam com a perspectiva freiriana de que o território se constitui um espaço pedagógico, no qual os sujeitos produzem saberes a partir de sua vivência concreta no mundo (Freire, 1996).

Para Halbwachs (2006), a memória não recupera o passado em sua totalidade, mas seleciona, diferencia e organiza determinadas experiências, situando-as em um tempo, em um espaço e em um conjunto específico de relações sociais. Nesse processo, as lembranças não são individuais, mas se constroem a partir de grupos de referência que sustentam e atualizam a memória no presente. Assim, as lembranças são produzidas a partir de um fundo comum de experiências, dados e significados compartilhados coletivamente (Halbwachs, 2006).

Essa dinâmica da memória coletiva manifesta-se de forma concreta nas falas dos moradores, ao rememorarem suas experiências de infância, trabalho e convivência comunitária, fortemente atravessadas pelas práticas culturais e pelas condições de vida no território ribeirinho. Ao narrar sua infância e juventude, o “senhor Batista” evidencia um cotidiano marcado por dificuldades materiais, mas também por estratégias de sobrevivência e momentos de sociabilidade que permanecem vivos na memória:

Na minha infância mesmo, a vida era meio complicada. Era meio difícil. A gente lutava muito pela sobrevivência. As coisas não eram como são agora. Era mais difícil, mas a gente ia sempre dando jeito pela sobrevivência. Já a minha infância, a minha juventude, ela não era também como é agora. Era mais difícil, a gente saía pouco, não tinha recurso para sair. O recurso que a gente arrumava era só para o sustento mesmo. Bem pouco a gente saía, bem pouco a gente se divertia. (Senhor Batista)

Mesmo diante das limitações, o relato revela a importância das festas e celebrações comunitárias como espaços de convivência e fortalecimento dos laços sociais:

A gente saía pouco, mas saía. Se divertia, ia nas festas que tinha. Tinha as festas com banda, tinha as festas de padroeiro, tinha as festas particulares. Eram muito bonita as festas, tinha fogos que hoje já não tem mais, já é proibido usar fogos de artifício (Senhor Batista).

De modo semelhante, a fala da “Senhora Costa” evidencia a centralidade dos saberes tradicionais e das práticas comunitárias no cuidado com a vida e na organização do trabalho no território ribeirinho. Ao rememorar a convivência com sua mãe, parteira da comunidade, o morador destaca práticas ancestrais relacionadas à saúde, ao trabalho coletivo e ao uso dos recursos naturais:

Eu vou lhe contar do tempo que eu morei com a minha mãe. A minha mãe era parteira. Depois de nós entendermos, trabalhar as outras já tinham saído, aí só ficou eu com ela. Aí nós trabalhávamos muito em estilar azeite da Andiroba. Aí nós juntávamos ucuúba, nós apanhava cacau, nós cozinhava azeite, estilávamos tudo isso que eu ... é, era serviço de antigo (Senhora Costa).

O relato também evidencia a autonomia e a força dos saberes tradicionais no cuidado com a saúde, em um contexto marcado pela ausência de políticas públicas e de acesso aos serviços hospitalares:

Depois de nós termos nossos filhos, as nossas forças, nós trabalhávamos e não tinha ajuda como tem agora do hospital. Eu também, graças a Deus, nunca ocupei o

hospital. Pra mim, era só na casa. A minha mãe era parteira, então, é isso aí (Senhora Costa).

A ancestralidade e a relação com o território manifestam-se como dimensões indissociáveis da memória ribeirinha. As práticas tradicionais, como a pesca artesanal, a navegação e o uso dos recursos naturais, expressam saberes herdados de gerações anteriores e atualizados no cotidiano da comunidade. Pollak (1992) destaca que a memória é seletiva e marcada por disputas, silenciamentos e enquadramentos, o que permite compreender como certos acontecimentos, práticas e valores são preservados como referências identitárias, enquanto outros tendem a se perder ou a ser marginalizados. Tais acontecimentos podem ser visualizados nas falas dos entrevistados a seguir:

[...] a respeito de mudança do passado para agora. Isso daí mudou muito. Muito mesmo. Porque há 40 anos atrás a gente andava de canoa. A canoa que a gente fala é um casco, era um casco de remo, a gente fazia o remo. Agora não como governo ajuda muito, as coisas mudaram muito, todo mundo tem rabeta no porto. Rabeta é uma barca que faz de madeira, mas muito maior do que um casco (Senhor Batista).

Muita diferença. Se olha lá atrás e bota aqui na frente, muita diferença. Você pegava aquele tempo, trabalhava tanto até de noite. Você pegar um tustão de dinheiro, não pegava. Hoje ainda tem gente que fala mal do governo. É, hoje ganha pai, ganha mãe, ganha filho, ganha tudo na casa (Senhor Mendes).

Olha a mudança é que ... que eu vejo, né. É que antigamente as coisas eram totalmente diferentes, né. A gente tinha um alimento, assim, da hora, né. Como o nosso camarão, o nosso pescado, né. E a gente pegava na hora aquela comida avortado pra gente ter na casa da gente. E agora tem uma diferença muito grande, né. Porque a maioria das vezes a gente só come a comida do gelo, né (Senhora Medeiros).

À luz do pensamento Freiriano, a memória mobilizada pelos moradores revela-se como um exercício de leitura crítica do mundo, no qual o passado é constantemente reinterpretado a partir das condições concretas do presente. As referências às transformações nas formas de deslocamento, ao trabalho e à alimentação expressam mais do que mudanças materiais: indicam reconfigurações profundas na relação dos sujeitos com o território ribeirinho. Conforme Freire (1996), é na reflexão sobre a própria experiência histórica que os sujeitos se reconhecem como seres inacabados e situados, capazes de compreender e problematizar os processos que atravessam sua existência.

As menções às antigas práticas de navegação, hoje substituídas por embarcações motorizadas, evidenciam uma memória que oscila entre a valorização do progresso e o silenciamento de saberes tradicionais. Essa ambivalência revela um pertencimento tensionado, no qual o rio permanece como referência central, mas as formas de interação com ele são

ressignificadas. Sob a perspectiva freiriana, tal processo indica uma adaptação às mudanças que nem sempre é acompanhada de uma inserção crítica, podendo fragilizar a autonomia cultural da comunidade quando os modos tradicionais de viver e aprender no território deixam de ser problematizados coletivamente.

Da mesma forma, a evocação das condições de trabalho no passado, contrastadas com o acesso atual a políticas sociais, constrói uma memória que legitima as transformações contemporâneas como melhoria das condições de vida. No entanto, essa leitura histórica, ainda que reconheça avanços materiais, tende a obscurecer as dimensões simbólicas do pertencimento comunitário, como as relações de solidariedade e cooperação que estruturavam o cotidiano ribeirinho. Para Freire (2000), a ausência dessa problematização mais ampla pode conduzir a uma consciência acomodada, que reconhece os efeitos imediatos das políticas, mas não questiona suas implicações para a autonomia dos sujeitos.

Assim, ao serem mobilizadas de forma sintética, as falas dos moradores funcionam como expressões de uma memória coletiva marcada por disputas de sentido, conforme indica Pollak (1992), e por possibilidades de conscientização, nos termos de Freire. A categoria “memória e pertencimento” permite compreender que as transformações narradas não são neutras, mas atravessadas por tensões entre continuidade e ruptura, avanço material e perda simbólica.

Essas tensões se inscrevem em um contexto mais amplo de modernização desigual, no qual, conforme analisa Canclini (2000), a expansão dos processos modernizadores ocorre de forma restrita, seletiva e excludente, produzindo desajustes entre modernismo e modernização que favorecem a manutenção da hegemonia das classes dominantes.

No caso das comunidades ribeirinhas, as mudanças nas formas de trabalho, de deslocamento e de alimentação, evocadas nas memórias dos moradores, podem ser compreendidas como efeitos de uma modernização que amplia o acesso a determinados bens e políticas, mas fragiliza os modos tradicionais de produção cultural e de relação com o território. Canclini (2000), argumenta que a separação entre arte e artesanato e a desvalorização dos saberes populares constituem estratégias simbólicas que hierarquizam culturas e silenciam conhecimentos produzidos no cotidiano. Esse processo contribui para que práticas tradicionais ribeirinhas - como o fazer da canoa, a pesca artesanal e o manejo dos alimentos - sejam progressivamente deslocadas para um lugar de menor prestígio social, mesmo permanecendo centrais para a identidade local.

Dessa forma, fortalecer o pertencimento ao território ribeirinho implica reconhecer a memória não apenas como lembrança, mas como prática educativa e política, capaz de

tensionar os efeitos excludentes da modernização e de disputar os sentidos atribuídos aos saberes tradicionais. Em diálogo com Freire (1996), trata-se de afirmar a memória como instrumento de conscientização e resistência, e, à luz de Canclini (2000), como possibilidade de enfrentamento às hierarquias culturais que limitam a circulação e o reconhecimento dos bens simbólicos produzidos pelas populações ribeirinhas.

3.2. Saberes da terra e das marés: conhecimentos ecológicos, práticas produtivas e transmissão dos saberes

*[...]Todos os mistérios
Dessa mata e dessa água
Esse povo usa
Pra espantar a mágoa
Pra sobreviver
E explicar a dor
O azar e a sorte
A desgraça e o amor*

(Canção: Caminho de Rio – Autoria: Raízes Cablocas)

Quando a navegação segue viagem por Mutuacá de Cima, logo percebe que o tempo não se mede apenas por relógios ou calendários. Ele é marcado pelo movimento das marés, pela firmeza ou pela umidade da terra, pela força do vento e pelos sinais que o rio oferece a quem aprendeu a escutá-lo. São conhecimentos ecológicos produzidos historicamente pelas comunidades ribeirinhas, forjados na observação contínua da natureza e na relação direta entre corpo, trabalho e ambiente. Longe de se restringirem a técnicas de sobrevivência, esses saberes expressam modos próprios de compreender o mundo, organizando o cotidiano, orientando decisões e sustentando formas de vida profundamente enraizadas no lugar.

A transmissão desses saberes das marés e da terra ocorre por meio da oralidade, da observação e da convivência intergeracional, que se aproximam daquilo que Benjamin (1987) denomina de narrativa. Diferentemente da informação imediata, a narrativa carrega conselhos, sentidos e experiências acumuladas, permitindo que o saber circule como herança cultural. Ao acompanhar os mais velhos nas atividades cotidianas, as novas gerações aprendem não apenas técnicas, mas modos de sentir, perceber e pertencer ao território, fortalecendo vínculos identitários e comunitários.

Assim, compreender os saberes das marés e da terra como conhecimentos ecológicos legítimos implica reconhecer seu potencial formativo, cultural e político. Portanto, esta seção tem objetivo de apresentar narrativas do cultivo dos frutos e saberes da terra, da maré, da

pesca e das fabricações de embarcações, a partir das entrevistas realizadas com os moradores e das observações de campo.

3.2.1. Terra fértil, mãos que cultivam: manejo dos frutos e saberes da terra

[...]Gente valente
 E faz da selva mundo vazio, cheio de amor[...]
 [...]Apanha ingá, pesca piau, colhe o cubiu[...]
 [...]se a fome chega
 Tem mapati, licor de açaí[...]
 [...]Extrai seringa, derruba a mata
 Vence a cascata[...]
 [...]Da selva, um Deus[...]
 (Canção: Amazônia Brasil – Autoria: Raízes Cablocas)

Os saberes da terra, expressos no manejo dos frutos cultivados na comunidade ribeirinha de Mutuacá de Cima, constituem-se como conhecimentos produzidos no e pelo fazer cotidiano, profundamente enraizados na experiência prática, na observação atenta da natureza e na convivência intergeracional. Esses saberes não se organizam como um conhecimento sistematizado nos moldes da ciência moderna, mas como um conjunto de aprendizagens incorporadas ao corpo, transmitidas na prática do trabalho e continuamente atualizadas na relação com o território.

Nessa direção, Marcel Mauss (2003) contribui ao compreender o corpo como o primeiro instrumento técnico do ser humano. Para o autor, as chamadas “técnicas do corpo” dizem respeito às maneiras socialmente aprendidas de usar o corpo, que variam conforme o grupo social, o tempo histórico e o meio ambiente. O gesto de subir no açaizeiro, manejar o gancho, reconhecer o tempo do fruto e ler os sinais da terra não é natural ou instintivo, mas resultado de uma aprendizagem socialmente situada, construída no interior da cultura ribeirinha. Trata-se de um saber corporal que articula técnica, experiência e tradição, no qual o corpo aprende fazendo e se forma no próprio ato do trabalho.

Esse entendimento dialoga diretamente com Paulo Freire ao afirmar a centralidade do saber de experiência feito como ponto de partida para práticas educativas comprometidas com a realidade dos sujeitos. Ao problematizar a hierarquização entre ciência e senso comum, Freire defende a necessidade de reconhecer criticamente os conhecimentos produzidos no cotidiano, ressaltando que é preciso “desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (Freire, 1993, p. 12). Para o autor, partir do saber de experiência feito não significa permanecer girando em torno dele, mas tomá-lo como base para um movimento de superação

crítica, evitando o equívoco de chegar aos contextos populares munidos de esquemas teóricos prontos, sem considerar “o que já sabem as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem” (Freire, 1993, p. 58).

Como observa Maria Augusta Salin Gonçalves (1994), o saber produzido na ação integra sentir, pensar e agir como dimensões inseparáveis da experiência humana, especialmente em contextos nos quais o trabalho corporal é central para a produção da vida. Nesses casos, o conhecimento emerge do próprio gesto, da relação sensível com o ambiente e da prática reiterada no cotidiano.

Assim, o manejo dos frutos em Mutuacá de Cima pode ser compreendido como uma prática cultural e educativa, na qual o corpo se constitui como lugar de aprendizagem, memória e transmissão de saberes. Esses conhecimentos, aprendidos no fazer, na observação e na convivência com os mais velhos, expressam modos de viver e de se relacionar com o território que resistem à homogeneização dos saberes escolares e técnicos, reafirmando a terra como espaço de produção de conhecimento e de formação humana.

A compreensão dos saberes da terra e das práticas de manejo dos frutos em Mutuacá de Cima exige reconhecer a diversidade de experiências, tempos e modos de viver que caracterizam os territórios amazônicos, nos quais a produção da vida se organiza de forma heterogênea e situada.

Nesse sentido, Hage (2005) destaca que a realidade amazônica apresenta como uma de suas características fundamentais a heterogeneidade, expressa de forma significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam. Para o autor, essa heterogeneidade não constitui um obstáculo, mas um elemento que deve ser reconhecido, valorizado e incorporado nos processos de elaboração de políticas e propostas educacionais voltadas para a região.

É à luz dessa compreensão que se tornam inteligíveis as práticas de manejo da terra narradas pelos moradores de Mutuacá de Cima, nas quais diferentes saberes, tempos históricos e experiências geracionais se entrecruzam. Antes de sistematizar os principais frutos cultivados na comunidade, torna-se fundamental observar como os próprios moradores significam essas práticas em suas narrativas, evidenciando transformações nos modos de produzir, trabalhar e se relacionar com o território ao longo do tempo.

Nas falas, o açaí e o cacau aparecem como os frutos de maior centralidade na atualidade, associados tanto ao sustento cotidiano quanto à geração de renda. Ao mesmo tempo, os moradores evocam frutos e atividades que marcaram gerações anteriores, como a

andiroba, a ucuúba e a seringa, (Figuras **H** e **I**) hoje menos presentes no cultivo e na comercialização. Como relata um dos entrevistados:

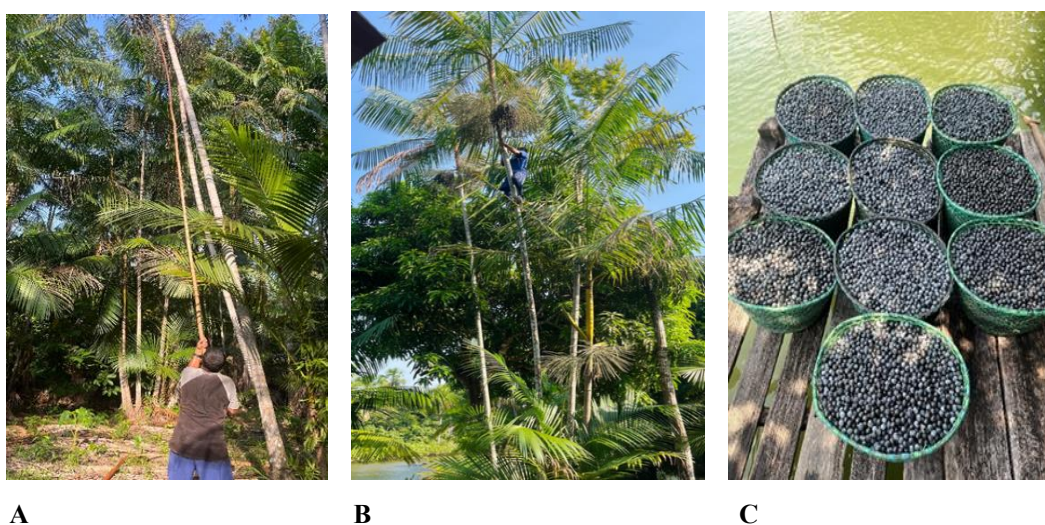
Bom, hoje nós temos o fruto mais valorizado aqui que a gente considera mais é o açaí. E a gente tem também o cacau. Nós já tivemos também a seringa, já tivemos a andiroba. Tem a ucuúba, tem a seringueira, ainda tem, mas não é cultivada (Senhor Martins).

Outra moradora reforça a centralidade atual do açaí e do cacau nas práticas produtivas da comunidade: *Na minha visão, eu cultivo o açaí, principalmente, cacau até andiroba (Senhora Mesquita).*

Ao contrastar passado e presente, as falas evidenciam mudanças significativas no manejo dos frutos e nas estratégias de sobrevivência das famílias ribeirinhas. Como aponta outra entrevistada, práticas outrora centrais foram sendo substituídas ou perderam espaço frente a novas demandas econômicas e ambientais:

Porque assim, né, olha, agora a gente tá vendo que os frutos mais que são cultivados são o açaí e o cacau, né. Mas, antigamente, no tempo do meu pai, da minha mãe, dos meus avós, era a andiroba, a ucuúba, a areconha, né. Todos esses frutos eram cultivados, a borracha, né. Mas, hoje em dia, a gente não vê mais falar em venda de ucuúba, em venda de borracha, né. E sim o açaí, o cacau e a andiroba (Senhora Medeiros).

Figura 09 (A – D): Imagens dos principais frutos cultivados na comunidade de Mutuacá



**D****E****F****G****H****I**

Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

Essas narrativas revelam que a fruticultura em Mutuacá de Cima é marcada por continuidades e rupturas históricas, nas quais determinados frutos ganham centralidade enquanto outros permanecem associados à memória dos antepassados. O manejo dos frutos, portanto, não se restringe a uma prática produtiva, mas expressa a relação histórica da comunidade com a terra, na qual saberes herdados são constantemente ressignificados à luz das transformações econômicas, ambientais e sociais do território.

As imagens acima, registradas durante o trabalho de campo permitem compreender como os saberes da terra se materializam nas práticas cotidianas de manejo dos frutos em Mutuacá de Cima, evidenciando a articulação entre trabalho, território e conhecimento tradicional. A retirada do açaí, realizada tanto por meio da peconha - técnica corporal tradicional de escalada do açaizeiro - quanto com o uso do gancho, revela formas distintas de manejo que coexistem no cotidiano da comunidade, sem que isso represente uma ruptura com os saberes herdados. Ao contrário, essas práticas expressam adaptações históricas às

condições do trabalho, às exigências do tempo e às possibilidades técnicas disponíveis, mantendo o corpo e a experiência como centrais na produção do conhecimento.

As falas dos moradores reforçam essa compreensão ao descreverem o manejo do açaí como um processo longo, que exige preparo da terra, cuidado com o açailal e respeito ao tempo da natureza. Como relata o Senhor Batista, *“o açaí, ele tem um processo meio longo. A gente prepara a terra, roça, derruba e prepara o açailal. Espera um período, aí uns seis a um ano ele começa a dar o açaí”*. A senhora Medeiros complementa ao destacar que, mesmo quando cultivado, o açaí demanda atenção aos ciclos naturais: *“Ele tem que ter um cuidado, sim, na época do inverno pra ter um açaí mais no verão. Aí tem que derrubar aquelas árvores mais altas e deixar só as baixinhas”* (Senhora Medeiros).

Essa centralidade do açaí na vida ribeirinha também é amplamente discutida por Homma *et al.* (2006), ao analisarem o fruto como elemento estruturante da economia amazônica contemporânea, especialmente no Pará. No entanto, no contexto de Mutuacá de Cima, o açaí ultrapassa sua dimensão mercadológica, configurando-se como prática cotidiana que articula subsistência, trabalho familiar e saberes transmitidos intergeracionalmente, conforme evidenciado tanto nas falas quanto nas imagens de campo.

No entanto, as narrativas também revelam tensões e contradições que atravessam o manejo contemporâneo do açaí na comunidade. Se, por um lado, o fruto permanece central para a subsistência e para a organização do trabalho ribeirinho, por outro, sua crescente inserção nas dinâmicas de mercado tem produzido alterações significativas nos tempos de consumo e disponibilidade do alimento. Como observa a Senhora Medeiros: *“Que antigamente a gente tinha o açaí só pro alimento da gente, né. E hoje em dia, quando o açaí começa a pretar, já começa a compra, né. Aí já não demora muito. Aí, como passar do tempo, já não tem mais, né. Uns meses já não tem mais devido à venda”*.

Essa narrativa evidencia um deslocamento importante: o açaí, antes prioritariamente destinado ao consumo familiar, passa a ser rapidamente absorvido pela lógica da comercialização, reduzindo sua presença no cotidiano alimentar ao longo do ano. Trata-se de uma mudança que tensiona os saberes tradicionais associados ao manejo e ao uso do fruto, ao subordinar o tempo da natureza e da subsistência às exigências do mercado, reconfigurando práticas, escolhas e formas de relação com o território.

As fotografias da colheita do cacau e do fruto após a retirada evidenciam outra dimensão desses saberes da terra, marcada pelo cuidado com o cultivo e pelo manejo artesanal. Conforme aponta Viana (2020), ao estudar a cultura do cacau de várzea no Baixo Tocantins, o cultivo do cacau em territórios amazônicos está profundamente associado aos

conhecimentos tradicionais sobre o solo, a sombra, o tempo da colheita e os processos posteriores de beneficiamento. Em Mutuacá de Cima, o cacau aparece como prática que combina tradição e alternativa econômica, reafirmando o território como espaço de produção de conhecimento e de estratégias de sobrevivência.

Já as imagens da andiroba - tanto do fruto quanto do óleo extraído - remetem a saberes tradicionais fortemente ligados à memória, ao cuidado e à medicina popular. O uso do óleo de andiroba para fins terapêuticos, como no tratamento de inflamações, dores e infecções, integra um repertório de conhecimentos amplamente difundido entre comunidades amazônicas. Conforme analisa Oliveira (2018), o óleo de andiroba ocupa lugar central nos sistemas tradicionais de cura, articulando saberes empíricos e usos transmitidos oralmente, especialmente no cuidado doméstico e comunitário. Em Mutuacá de Cima, a presença da andiroba nas narrativas e nas imagens reforça sua importância simbólica, mesmo diante da diminuição de sua centralidade econômica.

Essa permanência do saber se expressa de forma concreta na fala da entrevistada, ao afirmar:

Um dia desses, eu estava extraindo óleo de andiroba. Era pouco, mas eu nunca deixei. Para mim, é uma tradição que vem de muito tempo. Eu sempre me lembro, não quero esquecer. Sempre estou fazendo... A andiroba a gente tem que cozinhar o fruto e aí vai tirar, depois, já está uns dias, um mês, vai tirar e depois fica só a massa, né? E agora a gente vai fazendo lá, numa intenção com ele, amassando todo dia, botando na tábua para escorrer né. Vai enchendo. Eu tenho um líquido, aí, se quiser ver, eu tenho (Senhora Mesquita).

Com base nos relatos dos moradores e nas observações realizadas no trabalho de campo, apresenta-se a seguir um quadro síntese que reúne os principais frutos cultivados na comunidade ribeirinha de Mutuacá de Cima e seus modos de manejo. Longe de operar como mera sistematização descritiva, o quadro busca evidenciar como esses frutos se inscrevem em diferentes temporalidades, usos e sentidos atribuídos ao território, articulando práticas produtivas, saberes corporais e memórias coletivas. Ao reunir espécies que permanecem centrais no cotidiano atual e outras associadas sobretudo às lembranças das gerações anteriores, o quadro permite visualizar as continuidades e rupturas que atravessam os saberes da terra e o modo como estes são ressignificados no presente.

Quadro 6: Principais frutos cultivados, seus modos de manejo, sentidos culturais e situação atual.

Fruto	Uso principal	Modo de manejo tradicional	Sentidos culturais e saberes associados	Situação atual segundo os moradores
-------	---------------	----------------------------	---	-------------------------------------

Fruto	Uso principal	Modo de manejo tradicional	Sentidos culturais e saberes associados	Situação atual segundo os moradores
Açaí	Alimentar e comercial	Manejo dos açaizais, raleamento das touceiras, limpeza do entorno, respeito ao tempo da natureza; colheita manual, frequentemente com o uso do gancho	Saber corporal aprendido no fazer; leitura do tempo da terra e das chuvas; trabalho familiar e comunitário; coleta com peconha e com o gancho, presença cotidiana nas refeições.	Fruto mais valorizado atualmente; principal fonte de renda; manejo intensificado, articulando tradição e demandas do mercado
Cacau	Alimentar e comercial	Plantio artesanal, poda, colheita manual, fermentação e secagem das amêndoas; cultivo associado à mata	Conhecimento ecológico tradicional; cuidado com o solo e com a sombra; saber transmitido entre gerações	Segunda principal atividade produtiva; fortalecimento recente como alternativa econômica
Andiroba	Medicinal e simbólico	Coleta dos frutos, cozimento e extração artesanal do óleo; uso doméstico e comunitário	Saberes tradicionais ligados à cura, ao cuidado e à memória dos mais velhos; forte presença feminina	Ainda presente, porém com menor valor comercial; mantém centralidade simbólica e medicinal
Ucuúba	Medicinal e comercial (no passado)	Coleta e extração tradicional do óleo; prática comum em gerações anteriores	Saber ancestral associado à floresta e à memória produtiva do território	Em declínio; pouco cultivada atualmente; aparece sobretudo como lembrança do passado
Seringueira (borracha)	Comercial (histórico)	Extração manual do látex; trabalho intensivo e coletivo	Marco da história econômica local; memória do trabalho corporal e do esforço físico	Não constitui mais atividade central; permanece como referência histórica e memorial

Elaboração da autora, 2026.

O quadro síntese permite visualizar que o manejo dos frutos em Mutuacá de Cima não se organiza apenas a partir de critérios produtivos ou econômicos, mas expressa diferentes temporalidades, usos e sentidos atribuídos ao território. Ao reunir frutos que permanecem centrais na atualidade, como o açaí e o cacau, e outros que aparecem predominantemente associados à memória dos antepassados, como a ucuúba, a andiroba e a seringa, evidencia-se um campo de saberes atravessado por continuidades e rupturas históricas.

As falas indicam que frutos como a ucuúba e a seringa, hoje pouco presentes no cotidiano produtivo, permanecem sobretudo como referências da memória dos mais velhos, revelando um processo de ruptura geracional na transmissão desses saberes. Além disso, os desafios ambientais e as transformações nas dinâmicas econômicas e territoriais contribuem para o abandono ou a reconfiguração de práticas tradicionais, tensionando a relação entre permanência cultural e adaptação às condições contemporâneas.

Essa coexistência entre práticas atuais e saberes herdados revela que o território ribeirinho não é um espaço estático, mas um lugar de permanente negociação entre tradição, adaptação e mudança. As falas dos moradores indicam que as transformações no manejo dos

frutos estão relacionadas não apenas às dinâmicas do mercado, mas também às mudanças ambientais, à redução de determinadas espécies e à reconfiguração das formas de trabalho no território. Nesse processo, alguns saberes permanecem centrais por sua viabilidade econômica, enquanto outros vão sendo progressivamente deslocados para o campo da memória.

Nesse sentido, o manejo dos frutos pode ser compreendido como uma prática educativa inscrita na vida comunitária, na qual o aprender ocorre no próprio fazer, na observação dos ciclos da natureza e na convivência com os mais velhos. Trata-se de um processo formativo que não se dá por meio de instruções formais, mas pela incorporação gradual de gestos, ritmos e decisões aprendidas no cotidiano do trabalho. Como indicam as narrativas analisadas, saber quando colher, como cuidar do açaizal ou como extrair o óleo da andiroba envolve uma leitura sensível do território, construída historicamente e partilhada coletivamente.

Ao mesmo tempo, os relatos revelam tensões importantes nesse processo de transmissão dos saberes da terra. Os moradores apontam o desinteresse das gerações mais jovens pelas práticas tradicionais de manejo, a diminuição de determinadas espécies e a dificuldade de manter atividades que exigem tempo, esforço físico e aprendizado prolongado. Tais elementos indicam que parte desses saberes enfrenta desafios concretos de continuidade, especialmente quando deixam de ocupar um lugar estratégico na economia local ou quando não encontram espaços de valorização nos contextos escolares e institucionais.

Assim, o manejo dos frutos em Mutuacá de Cima evidencia não apenas práticas produtivas, mas disputas de valor, reconhecimento e permanência dos saberes tradicionais. Mesmo quando determinadas práticas deixam de ser exercidas cotidianamente, elas permanecem como referências da memória coletiva e como marcadores identitários que vinculam os moradores a uma história comum e a uma relação compartilhada com a terra. É nesse entrelaçamento entre permanência e transformação que os saberes da terra se afirmam como dimensão central para compreender os modos de vida ribeirinhos e os sentidos atribuídos ao território.

3.2.2. O rio como livro vivo: leitura das marés, pesca e fabricação de embarcações

*[...]Foi peixe-boi
quem me ensinou
nadar nas correntezas
remar na proa
usar o arpão sem ferir*

*apaga essa poronga curumim
hoje é lua-cheia e faz clarão
pirarucu, pirão
águas baixando
chegou o verão.*

(Canção: Amazônico – Autoria: Raízes Caboclas)

O rio, em Mutuacá de Cima, constitui-se como um espaço vivo de aprendizagem, no qual tempo, trabalho e corpo se articulam na produção de saberes cotidianos. A leitura das marés, as práticas da pesca e a fabricação de embarcações não se organizam a partir de calendários formais ou instruções escritas, mas da experiência acumulada na relação direta com as águas, construída no cotidiano e transmitida entre gerações por meio da observação, da convivência e da prática.

Nessa perspectiva, o rio pode ser compreendido como um **“livro vivo”**, cujos sentidos se revelam nos ciclos da lua, nas variações da maré, nos sons da água e nos gestos do trabalho ribeirinho. Trata-se de um conhecimento situado, produzido no tempo da experiência e da vida compartilhada, no qual aprender implica estar atento aos sinais do território e às transformações da natureza. O rio, assim, não apenas sustenta materialmente a comunidade, mas estrutura modos de perceber, viver e ensinar.

As práticas ribeirinhas associadas ao rio evidenciam uma relação com o tempo distinta daquela imposta pelas racionalidades hegemônicas da modernidade. Conforme analisa Milton Santos (2000), o território é atravessado por múltiplos tempos, que coexistem e se sobrepõem, produzidos nas relações entre os sujeitos, o trabalho e o espaço vivido. Em Mutuacá de Cima, o tempo do rio não se subordina apenas ao relógio cronológico ou às exigências abstratas do mercado, mas se organiza a partir dos ciclos das águas, das fases da lua e das condições ambientais, revelando uma temporalidade enraizada na experiência e na vida cotidiana. Essa forma de viver o tempo reafirma o território como instância ativa de produção de saberes, orientando práticas, decisões e modos de existência ribeirinhos.

A fabricação de embarcações artesanais expressa, de forma concreta, a articulação entre técnica, cultura e identidade. As canoas, rabetas e barcos não são apenas objetos funcionais, mas materializações de um saber ancestral que envolve a escolha da madeira, o entendimento da flutuação e o conhecimento das rotas fluviais. Canclini (2000) permite compreender essas práticas como expressões de culturas híbridas, nas quais tradições locais dialogam com influências externas sem perder seu enraizamento territorial. A construção das embarcações revela, portanto, uma negociação constante entre o tradicional e o contemporâneo, reafirmando o rio como espaço de produção cultural e pedagógica.

Dessa forma, ao reconhecer o rio como livro vivo, evidencia-se que os saberes ribeirinhos ultrapassam a dimensão utilitária e assumem caráter epistemológico, constituindo modos legítimos de conhecer o mundo. Esses saberes, inscritos no território e no corpo, reafirmam o rio como lugar de memória, experiência e aprendizagem, fundamental para a valorização das identidades ribeirinhas e para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e culturalmente sensíveis.

À luz dessas dimensões - tempo do rio, trabalho, corpo e território, o organograma a seguir busca sistematizar alguns eixos empíricos que estruturam os saberes ribeirinhos observados no campo.

a) Leitura das Marés

A leitura das marés aparece nas narrativas dos moradores de Mutuacá de Cima como um saber minucioso, construído no acompanhamento cotidiano do rio e na observação reiterada de seus ciclos. Ao descrever esse processo, o morador detalha a regularidade e a duração das fases da maré, evidenciando um conhecimento preciso do tempo das águas (Figura 10): *“A gente tem a maré sete dias, uma maré da outra. (...) são cinco horas de enchente e sete horas de vazante”* (Senhor Batista).

Essa forma de marcar o tempo não se orienta pelo relógio cronológico, mas por uma temporalidade ecológica, aprendida na repetição e na convivência com o rio. Trata-se de um tempo vivido, que organiza o trabalho, os deslocamentos e as decisões cotidianas.

Figura 10 – Maré alta (A) e Maré baixa (B).



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

As imagens evidenciam visualmente a alternância entre maré alta e maré baixa descrita pelos moradores, permitindo compreender como a variação do nível das águas reorganiza o uso do rio no cotidiano. O que aparece nas fotografias corresponde ao que os interlocutores nomeiam como “lançante” e “tepacoema”, categorias locais que orientam a navegação, a pesca e os deslocamentos. Assim, a leitura das marés não se restringe à observação abstrata do tempo, mas se materializa no território, sendo aprendida na experiência direta com o rio.

Como explica a Senhora Mesquita, quando a maré está em “tepacoema”, “a água tá bem baixinha”, enquanto no “lançante” “ela está bem alta”, revelando um saber temporal que articula linguagem, prática e território.

Essas denominações não apenas descrevem o comportamento da água, mas constituem um vocabulário territorial que articula percepção, prática e tempo, permitindo uma leitura sensível do rio.

A relação entre maré, lua e pesca aparece de forma ainda mais explícita na fala da Senhora Medeiros, ao associar diretamente o estado da maré na relação com a lua e às estratégias de trabalho:

Olha, quando a água tá de lançante, é muito bom pra colocar uma malhadeira, que a gente fala assim, da beira pra fora, né. E já a a gapuia, né, que já tô te falando que já nem a gente não tá nem ouvindo falar, né, depende da maré seca... o lançante é sempre na lua cheia, né, na lua cheia né. Aí a maré baixa é sempre na lua minguante, na lua crescente, mas o lançante, que a gente conhece por aqui, que a água cresce, que cobre a terra, né, É na lua cheia (Senhora Medeiros).

Ao mesmo tempo, o próprio morador reconhece transformações nesse modo de leitura, ao afirmar que “a lua já foi muito usada por maré aqui, mas hoje a gente usa bem pouco ela” (Senhor Batista), indicando que esses saberes não são fixos, mas se reorganizam diante das mudanças no modo de vida, nas técnicas e nas condições ambientais.

Como observam Pojo, Elias e Vilhena (2014), os saberes ribeirinhos relacionados às águas são produzidos na experiência direta com o território e se transformam à medida que novas pressões e adaptações se impõem ao cotidiano das comunidades. Nesse sentido, a leitura das marés em Mutuacá de Cima revela tanto a permanência de um conhecimento profundamente enraizado no rio quanto as tensões contemporâneas que atravessam sua transmissão e uso.

As marés não organizam apenas as práticas produtivas e os deslocamentos na comunidade, mas atravessam também o cotidiano escolar em Mutuacá de Cima. A chegada e

a saída de professores e estudantes, o início das aulas e, por vezes, a própria frequência escolar são condicionados pelas variações do nível das águas. Em períodos de maré muito cheia ou de vazante intensa, o deslocamento até a escola torna-se mais difícil, exigindo ajustes nos horários e uma reorganização das rotinas.

Nesse sentido, o tempo da escola não se impõe de forma homogênea sobre o território, mas precisa dialogar com o tempo do rio. A experiência escolar ribeirinha revela, assim, que ensinar e aprender nesse contexto implica reconhecer as marés como parte constitutiva da vida comunitária, afetando práticas pedagógicas, relações e presenças. A escola, longe de operar segundo uma lógica abstrata e descolada da realidade local, inscreve-se no mesmo ritmo que organiza a vida ribeirinha, evidenciando que o território também educa.

A leitura das marés, tal como narrada pelos moradores, evidencia que esse conhecimento é profundamente corporal. O corpo aprende a reconhecer o tempo do rio na cor da água, na força da corrente, no som produzido pelo movimento das marés e nos efeitos desses sinais sobre a pesca e a navegação. Trata-se de um saber incorporado, construído na experiência cotidiana, no fazer reiterado e na convivência com o território.

Nesse processo, aprender a ler o rio não significa dominar um conjunto de regras abstratas, mas desenvolver uma atenção sensível às variações da natureza, ajustando gestos, decisões e práticas ao ritmo das águas. A leitura das marés, portanto, constitui-se como um aprendizado situado, no qual corpo, território e tempo se entrelaçam, reafirmando o rio como espaço formativo central na vida ribeirinha.

b) Pesca

A pesca, em Mutuacá de Cima, organiza-se diretamente a partir do tempo do rio, sendo profundamente condicionada pelas marés, pelos ciclos das águas e pelas possibilidades concretas oferecidas pelo território. As falas dos moradores indicam que pescar não é uma atividade aleatória ou puramente técnica, mas um fazer situado, que exige leitura atenta do ambiente e adaptação constante às variações do rio.

Como explica o Senhor Batista, o sucesso da pesca depende diretamente do momento da maré: *“Então, o peixe a gente pega aqui é por maré. A gente, quando vai tapar o garapé para pegar, tem que tapar de maré cheia, esperar secar e ver se tem o peixe lá. De maré grande é muito difícil pegar peixe, principalmente o camarão também.”* (Senhor Batista)

Essa narrativa explicita que o tempo da pesca não é regido pelo relógio ou por uma lógica produtiva abstrata, mas pelos ritmos naturais do rio, que determinam quando, como e o

que é possível pescar. O conhecimento necessário para essa leitura é construído na experiência cotidiana, acumulada ao longo do tempo, e transmitida na convivência entre gerações.

A relação entre maré e técnica aparece de forma ainda mais concreta na fala de um dos entrevistados, ao associar diretamente o tipo de apetrecho às condições das águas: *“Quando a água tá de lançante, é muito bom pra colocar uma malhadeira... já a gapuia depende da maré seca.”* (Senhora Medeiros)

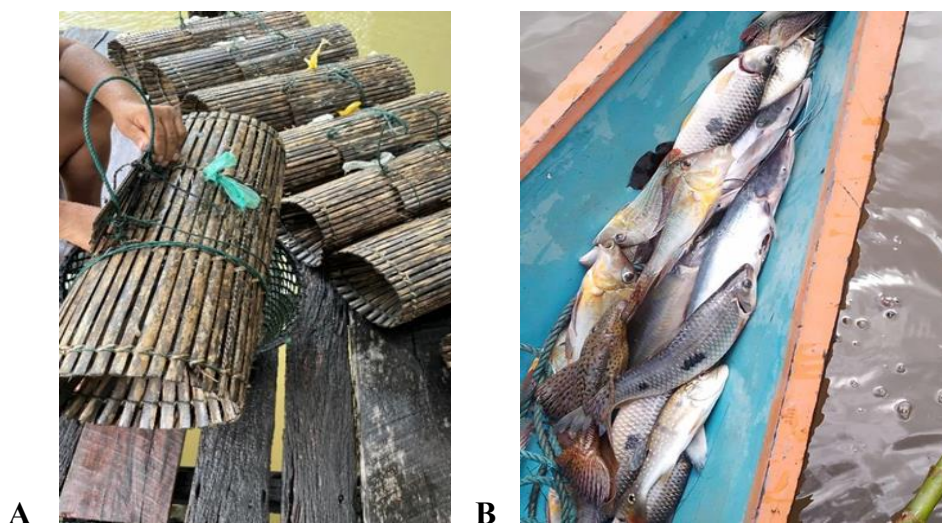
Essa forma de organizar a pesca aproxima-se do que Diegues (2004) define como sistemas pesqueiros artesanais, nos quais o trabalho se estrutura a partir de um tempo ecológico e relacional, construído na experiência direta com o ambiente aquático. Nesses sistemas, os apetrechos não são instrumentos neutros, mas parte de um saber sociotécnico que articula conhecimento ambiental, prática corporal e organização do território.

A escolha do instrumento - malhadeira, gapuia, matapi, caniço ou camaroeira - não é neutra, mas resulta de um saber refinado sobre o comportamento do rio. Esse conhecimento articula leitura ambiental, domínio técnico e experiência corporal, configurando um repertório de saberes profundamente enraizados no território.

Essa lógica, observada em diferentes contextos ribeirinhos, também aparece na pesquisa de Silva (2020), realizada na comunidade do Lago do Piranha, onde a pesca assume papel central na vida das famílias. Ali, as pescarias ocorrem principalmente para subsistência, garantindo a segurança alimentar e a principal fonte de proteína consumida pela comunidade, além de responder por cerca de 90% da renda familiar. Nesse contexto, a escolha dos apetrechos de pesca revela-se fundamental, pois cada modalidade e cada espécie-alvo exigem instrumentos específicos, reafirmando a pesca como uma prática atravessada por saberes técnicos, corporais e territoriais construídos na relação cotidiana com o rio.

Portanto, ao detalharem os modos de pesca, os moradores revelam também um processo de transformação nas práticas tradicionais. O Senhor Batista observa que: *“A malhadeira a gente usa para pegar o peixe e o camarão... o matapi a gente tá usando para o camarão, porque o pari são bem poucas pessoas que ainda usam.”* (Figuras 11 A e B e 12 A e B).

Figura 11: Moradora retirando camarão do Matapi (figura 11 A) e Peixes na canoa, após realização da pesca com malhadeira (figura 11 B).



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025).

Figura 12: “Pari”.



Fonte: Embrapa, 2016.

Essa mudança é reforçada pela Senhora Mesquita, ao afirmar que técnicas como o uso do pari e a prática de secar o poço para capturar camarão “já não acontecem” com a mesma frequência, sendo substituídas por outros métodos mais recorrentes na atualidade. Já a Senhora Medeiros acrescenta a incorporação recente da pesca com flecha à noite, ao mesmo tempo em que reconhece o desaparecimento de práticas antigas como a tapagem com pari e a gapuia.

Essas narrativas revelam que a pesca ribeirinha se constitui como um campo dinâmico de saberes, marcado por permanências e transformações. Longe de indicar uma simples perda cultural, esse movimento expressa processos de adaptação às mudanças ambientais, sociais e econômicas que incidem sobre a vida ribeirinha. Como aponta Diegues (2004), os saberes tradicionais associados à pesca não se configuram como sistemas fixos ou imutáveis, mas se

reorganizam historicamente em diálogo com o ambiente, com as transformações sociais e com as pressões externas que incidem sobre os territórios tradicionais.

As transformações nas práticas pesqueiras também repercutem diretamente nos modos de alimentação, como denuncia a Senhora Medeiros: *“A gente tinha um alimento da hora... pegava na hora aquela comida pra ter em casa. E agora... a maioria das vezes a gente só come a comida do gelo”*.

Essa fala aponta uma ruptura significativa na relação imediata com o rio, substituída pelo consumo de alimentos armazenados e conservados. Trata-se de uma mudança que ultrapassa a dimensão alimentar, atingindo o cotidiano ribeirinho em sua materialidade e em seus modos de existir. Como analisa Carvalho (2018), as transformações nas práticas do dia a dia produzem deslocamentos na cultura vivida, fragilizando vínculos sensíveis com o território e reconfigurando os saberes construídos na relação direta com as águas. Nesse sentido, a passagem do alimento “da hora” para a “comida do gelo” revela não apenas uma alteração prática, mas um processo mais amplo de tensionamento entre modos tradicionais de viver e pressões externas que incidem sobre a vida ribeirinha.

c) Fabricação das embarcações

As embarcações de madeira fazem parte do ir e vir cotidiano dos moradores da região amazônica, sendo fundamentais para o deslocamento, o trabalho, a pesca e também para o acesso à escola e a outros serviços. As embarcações apresentadas a seguir materializam essa centralidade do rio no cotidiano da comunidade, evidenciando como o deslocamento, o trabalho e a circulação de pessoas e saberes dependem diretamente desses artefatos construídos e utilizados no território.

Figura 13: Embarcações utilizadas no cotidiano da comunidade de Mutuacá de Cima.



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

Em Mutuacá de Cima, a fabricação de embarcações aparece nas narrativas como um saber especializado, construído na prática e profundamente vinculado à vida no rio. Diferente de outras atividades do cotidiano ribeirinho, fazer uma canoa ou uma rabeta não é algo que “qualquer pessoa” domina, mas um conhecimento que exige experiência acumulada, domínio técnico e reconhecimento social no interior da comunidade.

Essa distinção é explicitada pelo Senhor Batista ao afirmar que a construção de embarcações depende de profissionais específicos, responsáveis por diferentes etapas do processo: *“Uma embarcação maior depende de um profissional. Tanto faz maior como de uma embarcação menor, depende de um profissional. Não é qualquer pessoa que faz uma embarcação.”* (Senhor Batista)

Ao detalhar o processo, o morador demonstra a complexidade envolvida na fabricação: a escolha criteriosa das madeiras, como o piquiá e a itaúba, a adaptação das peças, o uso de materiais específicos - pregos, parafusos, zarcão, algodão, óleo de linhaça - e a participação de trabalhadores especializados, como o calafate e o pintor. Trata-se de um trabalho coletivo, organizado por etapas e saberes distintos, no qual cada gesto carrega conhecimento técnico e experiência corporal. *“A madeira é toda adaptada para dar tudo certo e tem toda uma técnica (...) Chamo o calafate profissional, ele calafeta a embarcação. Ai ela tá pronta pra pintura.”* (Senhor Batista).

Esse conjunto de gestos, escolhas e procedimentos descritos pelo morador pode ser compreendido como uma verdadeira *arte de fazer*, nos termos de Michel de Certeau (1994). Para o autor, os saberes do cotidiano se produzem nas práticas ordinárias, nos modos de usar, adaptar e inventar soluções no interior da vida social, constituindo uma forma legítima de conhecimento. A fabricação das embarcações, nesse sentido, não se reduz a uma técnica instrumental, mas expressa uma inteligência prática construída na experiência, na repetição do fazer e na atenção minuciosa à matéria, ao rio e às condições do território. Trata-se de um saber incorporado, transmitido no convívio e no trabalho compartilhado, que revela como o cotidiano ribeirinho produz conhecimentos sofisticados fora dos circuitos formais da ciência e da escola e o quanto a ciência e a escola poderia se valer e valorizar esses conhecimentos.

As imagens registradas no campo reforçam essa dimensão prática do saber, mostrando o morador em atividade, manipulando a madeira, ajustando peças e dando forma à embarcação. O que se observa não é apenas a produção de um objeto funcional, mas um

processo formativo, no qual o conhecimento se transmite pelo fazer, pela observação atenta e pela convivência com aqueles que dominam a técnica.

Figura 14: Morador realizando a fabricação de rabeta.



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025).

Ao mesmo tempo, as falas revelam tensões importantes que atravessam esse saber. A dificuldade crescente de acesso à madeira adequada, o custo dos materiais e a redução do número de jovens interessados em aprender a técnica aparecem como desafios que colocam em risco a continuidade desse conhecimento. Ainda que a fabricação de embarcações siga sendo central para a mobilidade, a pesca e o trabalho no rio, sua transmissão já não ocorre com a mesma intensidade de outras gerações.

Essa preocupação com a continuidade do saber também aparece em estudos sobre a construção naval artesanal em outros territórios amazônicos. Ao analisar a carpintaria naval em Breves, no Marajó; Menezes, Rocha e Oliveira (2025) apontam que o aprendizado desse ofício se dá fundamentalmente no convívio, na observação e na prática cotidiana, sendo fortemente associado à identidade dos sujeitos e à sua relação com o rio. O autor destaca que a figura do mestre construtor ocupa um lugar central nesse processo, não apenas como detentor da técnica, mas como referência simbólica e formativa, responsável por transmitir valores, modos de fazer e sentidos de pertencimento ao território. Ao mesmo tempo, o estudo aponta que a escassez de matéria-prima, as exigências legais e a diminuição do interesse das

novas gerações colocam em risco a continuidade desse saber, revelando que a construção naval artesanal não enfrenta apenas desafios técnicos, mas também sociais, culturais e geracionais.

A fabricação das embarcações, portanto, não se reduz a uma técnica de transporte, mas constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual corpo, trabalho e território se articulam. Aprender a fazer uma canoa ou uma rabeta envolve desenvolver sensibilidade ao material, atenção às águas e compreensão do uso futuro da embarcação no rio. Trata-se de um saber corporal e situado, que reafirma o rio como eixo estruturante da vida ribeirinha e como espaço formativo fundamental no cotidiano da comunidade.

3.3. Nas margens do invisível: corpo, fé e práticas de cuidado do território

*Benzedeiras, a cura e a fé[...]
[...]Fé, senhora benzeadeira
Benza eu, benza eu
Quebra agora esse quebranto
Tira a dor e a tristeza
Em nome do espírito santo[...]
[...]São palavras santas, tuas mãos vão me curar
E o povo da mata, os segredos da terra[...]
(Canção: A Cura e a Fé – Autoria: Boi Caprichoso)*

Quando a travessia se aproxima dessas margens mais silenciosas do rio, logo percebe que nem tudo o que sustenta a vida em Mutuacá de Cima se deixa ver com facilidade. Há saberes que caminham no limite do visível, habitando o encontro entre corpo, fé e território. As palavras da canção ecoam como convite: falam de benzedeadas, de cura, de mãos que tocam e de uma fé que não se aprende em livros, mas no convívio, na escuta e na experiência compartilhada. Nessas margens do invisível, o rio também ensina, mas ensina de outro modo, por meio do cuidado que atravessa gerações e que mantém viva uma forma própria de lidar com a dor, o adoecimento e os desequilíbrios da vida.

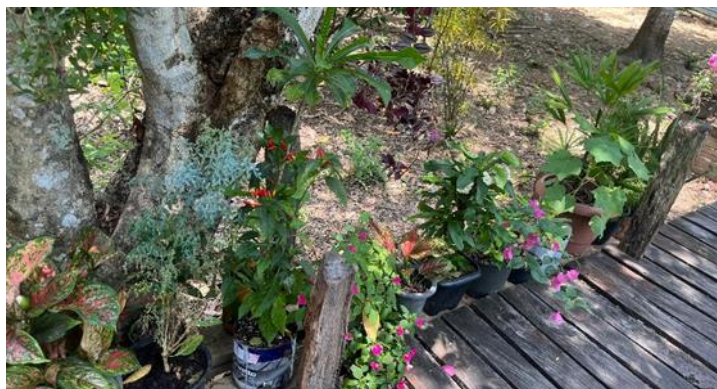
Ao seguir essa travessia, a narradora compreende que essas práticas não ocupam um lugar marginal na vida comunitária, ainda que muitas vezes sejam invisibilizadas pelos discursos oficiais da saúde e da educação. Pelo contrário, elas constituem formas legítimas de cuidado do território e das pessoas que nele vivem. O “povo da mata” e os “segredos da terra”, mencionados na canção, apontam para uma racionalidade outra, em que natureza, espiritualidade e vida cotidiana não se separam. Assim, nas margens do invisível, corpo e fé

se entrelaçam como modos de resistência e continuidade, sustentando práticas de cuidado que mantêm o rio correndo, a memória viva e a comunidade em equilíbrio com seu mundo.

É nesse entrelaçamento entre fé, natureza e vida cotidiana que se inscrevem, de maneira concreta, as práticas de cuidado por meio das plantas medicinais em Mutuacá de Cima. Configuradas como saberes profundamente enraizados no território, essas práticas articulam corpo, natureza e espiritualidade de forma indissociável. Construídos e transmitidos pela oralidade e pela experiência cotidiana, tais conhecimentos orientam formas de cuidado que extrapolam a dimensão estritamente biológica da doença, incorporando elementos simbólicos, afetivos e espirituais.

Nesse sentido, as margens do rio, os quintais das casas (Figura 20) e a floresta assumem centralidade como espaços de produção e circulação de saberes, nos quais o território é compreendido não apenas como espaço físico, mas como fonte de vida, memória e cura.

Figura 15: Plantas medicinais na ponte da casa de um morador.



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

Essa compreensão territorializada dos saberes de cura dialoga com a análise de Santos (2000), ao afirmar que as tradições populares de uso de plantas medicinais na Amazônia representam um importante ponto de encontro entre permanências e rupturas culturais. Tais saberes foram historicamente constituídos desde os primeiros contatos intertribais e interétnicos, consolidando-se no entrecruzamento das principais matrizes que compõem o processo de formação do povo brasileiro. Assim, o conhecimento fitoterápico amazônico não se configura como um saber estático ou homogêneo, mas como um campo dinâmico, marcado por contínuos processos de ressignificação cultural.

Para Santos (2000), ao longo do tempo, com o estreitamento das relações com as sociedades ocidentais, esses saberes tradicionais passaram a incorporar práticas e

conhecimentos considerados “civilizados”, oriundos, sobretudo, da medicina popular europeia. Posteriormente, a intensa movimentação de populações nordestinas introduziu elementos das tradições africanas, que chegaram às comunidades amazônicas não mais como conhecimentos nativos isolados, mas como saberes já atravessados por formações culturais sincréticas, características do Nordeste brasileiro (Santos, 2000). Esse processo evidencia que as estratégias de cura ribeirinhas foram sendo redesenhadas a partir de múltiplas influências, sem, contudo, perder sua vinculação profunda com o território, a experiência comunitária e as formas próprias de relação com a natureza.

Diferentemente do modelo biomédico hegemônico, que tende a padronizar os processos de adoecimento e cura e, muitas vezes, desconsidera os ritmos do corpo e da natureza, as práticas ribeirinhas de cuidado fundamentam-se no respeito ao tempo da planta, ao processo de preparo do remédio e à resposta singular de cada corpo (Teixeira *et al.*, 2014). Trata-se de uma temporalidade própria, profundamente enraizada no território e na experiência cotidiana, que reconhece a saúde como um processo vivido, relacional e situado. Essa lógica reafirma a existência de múltiplos modos de compreender, produzir e cuidar da saúde, em contraposição às racionalidades universalizantes.

Santos (2000), então, destaca que as populações amazônicas, historicamente acostumadas a enfrentar enfermidades, muitas vezes desconhecidas, com os recursos disponíveis em seu próprio território, desenvolveram novas técnicas de uso e descobriram diferentes finalidades para plantas já conhecidas, incorporando, ao longo do tempo, dados e experiências recém-integrados ao cotidiano. Esse processo revela a capacidade criativa e adaptativa desses grupos sociais, cujos saberes se constroem na relação direta entre necessidade, observação e experimentação: *“Então, a gente usa as ervas dependendo da situação do paciente. Se for uma cólica, não tem um remédio de farmácia; a pessoa pega um ... um bordo, tá com gases, tá com problema no estômago, pega uma folha de bordo, bota numa panela, ferve ele e toma”* (Senhor Batista).

Para o autor supracitado, os saberes amazônicos, sistematizados em seus diversos matizes - indígenas e caboclos, seringueiros, madeireiros, pescadores, colonos, garimpeiros, balateiros e regatões - consolidaram-se em práticas culturais específicas, destacando-se o uso dos chamados “remédios do mato” como um de seus traços mais marcantes. Essas práticas expressam não apenas formas alternativas de cuidado, mas também modos próprios de produzir conhecimento, nos quais corpo, natureza e território se articulam de maneira indissociável, reafirmando a centralidade dos saberes tradicionais na organização da vida ribeirinha.

No contexto brasileiro mais amplo, essa relação com as plantas medicinais revela-se amplamente disseminada. Segundo Teixeira *et al.* (2014), estima-se que cerca de 82% da população brasileira utilize produtos à base de plantas medicinais em seus cuidados com a saúde. Esse uso se dá tanto a partir dos conhecimentos oriundos das medicinas dos povos e comunidades tradicionais, quanto por meio da medicina popular, transmitida oralmente entre gerações. Ademais, as plantas medicinais também integram os sistemas oficiais de saúde, enquanto práticas de cunho científico orientadas pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) (Teixeira *et al.*, 2014).

Diante dessa expressiva proporção de uso e visando assegurar à população brasileira o acesso seguro e o uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos, bem como promover o uso sustentável da biodiversidade, o governo federal instituiu a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, por meio do Decreto nº 5.813, de 22 de junho de 2006 (Brasil, 2006). Essa política define planta medicinal como toda espécie vegetal, cultivada ou não, da qual podem ser obtidos produtos com propriedades medicinais e curativas, utilizados na espécie humana com finalidades terapêuticas, reconhecendo, ainda que de forma normativa, a relevância desses saberes no campo da saúde pública.

Embora formulada no âmbito normativo, essa política dialoga, ainda que de modo indireto, com práticas historicamente construídas nos territórios, como aquelas vivenciadas pelas comunidades ribeirinhas, onde o uso das plantas medicinais integra o cotidiano do cuidado e da sobrevivência.

No contexto da comunidade investigada, o corpo ocupa lugar central nessas práticas de cuidado, não sendo compreendido apenas como organismo biológico, mas como espaço de experiência, sensibilidade, memória e fé. O preparo de chás, banhos, xaropes, garrafadas e unguentos envolve gestos aprendidos no convívio comunitário, saberes transmitidos pelos mais velhos e uma escuta atenta aos sinais do corpo. A cura, nesse sentido, ultrapassa a lógica da eliminação de sintomas, buscando a restauração do equilíbrio entre corpo, espírito e território. As plantas medicinais assumem, assim, o papel de mediadoras dessa relação, conectando o visível e o invisível no cotidiano da comunidade.

Essas dimensões podem ser observadas nas falas dos moradores, que revelam tanto a diversidade de plantas utilizadas quanto a confiança e a fé atribuídas aos remédios caseiros:

Essas dimensões podem ser observadas nas falas dos moradores, que revelam tanto a diversidade de plantas utilizadas quanto a confiança e a fé atribuídas aos remédios caseiros. As narrativas apontam para um saber construído no cotidiano doméstico, transmitido pela

experiência e pela convivência, no qual o cuidado com o corpo se articula à memória familiar e à relação direta com a natureza.

Ao relatar o preparo de chás e xaropes em sua casa, a Senhora Costa destaca que o uso das plantas sempre fez parte da vida cotidiana, sobretudo no cuidado com as crianças, em um contexto em que o acesso à farmácia era inexistente. A enumeração das plantas: urtiga, pirarucu branco, jamacaru, verga-morta, folhas de canela e bordo, evidencia não apenas a diversidade de recursos disponíveis no território, mas também o caráter coletivo desse conhecimento, compartilhado entre os moradores e marcado pela ideia de que “todo mundo pode fazer”:

“A gente tem até um remédio caseiro na casa da gente né, muitas folhas para fazer chá (...) tudo isso são remédio pra gripe, pra tosse, pra criança, pra dor na garganta (...) todo mundo pode fazer.” (Senhora Mesquita)

Essa dimensão coletiva e oral do saber reaparece na fala de outra moradora, que associa o uso de plantas como o boldo, o “almocreido” e o jambu ao tratamento da ansiedade e da palpitação. O modo como o relato é construído: mastigar a flor, sentir a queima, engolir - evidencia um aprendizado sensível, ancorado na experiência do corpo e na confiança naquilo que foi transmitido por outros membros da comunidade, mais do que em prescrições formais: *“A gente engole porque me falaram isso, que é bom para palpitação, que agora é ansiedade.”* (Senhora Costa)

Já a fala de outro morador apresenta uma organização mais sistematizada desse saber, ao associar plantas específicas a finalidades precisas: boldo para o estômago, japana para banho de crianças, hortelã para chás, horiza para derrame e ortiga como desinflamatório, tanto para uso interno quanto externo. Essa descrição revela um conhecimento detalhado das propriedades medicinais das plantas e de suas aplicações no cuidado cotidiano, envolvendo diferentes corpos e fases da vida: *“Ela serve pra fazer chá pra infecção, ela serve pra você murchar a folha dela colocar arredor de qualquer ferimento.”* (Senhora Medeiros)

Tomadas em conjunto, as narrativas mostram que o uso das plantas medicinais constitui um saber tradicional profundamente enraizado no cotidiano da comunidade, no qual prática, memória e fé se entrelaçam. Mais do que um repertório de receitas, trata-se de uma forma de compreender o corpo e o cuidado a partir da experiência vivida, da observação dos efeitos no próprio corpo e da relação contínua com o território, reafirmando uma concepção ampliada de saúde que integra prevenção, bem-estar e pertencimento comunitário.

Ao mesmo tempo, o relato da Senhora Costa também revela que, durante muito tempo, os cuidados com a saúde na comunidade estiveram fundamentados quase exclusivamente nos

conhecimentos transmitidos no interior das famílias, especialmente no que se refere ao cuidado com as crianças. Essas práticas não se limitavam ao aspecto terapêutico, sendo atravessadas por uma dimensão simbólica de confiança e fé no remédio caseiro, compreendido como eficaz justamente por estar associado à experiência cotidiana, à tradição e à relação direta com a natureza. Essa percepção pode ser observada na fala do moradora, ao afirmar:

Nunca tinha usado o remédio da farmácia né, sempre era só remédio caseiro, tosse, pra gripe e diarreia. A gente tinha aquela fé no remédio caseiro e era muito bom. Agora não, porque daqui uns tempos pra cá a gente já é só ir logo lá no mercadinho, pra dar pra vômito, diarreia, pra gripe, pra febre. (Senhora Mesquita)

Ao mesmo tempo, a narrativa da Senhora Mesquita aponta para um processo de transformação nas práticas de cuidado em saúde, marcado pela substituição progressiva dos remédios caseiros pelos medicamentos adquiridos no comércio local. Essa mudança não implica o apagamento do conhecimento acerca da diversidade de plantas existentes na comunidade, mas sinaliza um deslocamento no modo de lidar com a saúde, influenciado pelo acesso facilitado aos medicamentos industrializados e pela incorporação de novas lógicas de consumo no cotidiano ribeirinho.

Essa coexistência e articulação entre diferentes formas de cuidado em saúde dialoga com a noção de hibridez cultural proposta por Canclini (2000), que compreende as sociedades contemporâneas como espaços de interpenetração entre práticas, saberes e linguagens historicamente diferenciados. Para o autor, a expansão urbana constitui um dos fatores centrais na intensificação dos processos de hibridação cultural, na medida em que promove a articulação entre cidade e meio rural por meio da circulação de bens, informações e símbolos, potencializada, sobretudo, pela mídia eletrônica.

Nesse contexto, a vida urbana transgride a ordenação imposta pelo projeto moderno de desenvolvimento, que buscou distribuir objetos, signos e linguagens em espaços sociais rigidamente classificados e hierarquizados. Conforme destaca Canclini (2000), que compreender a modernidade exige observar simultaneamente os movimentos de entrada e saída que a constituem, reconhecendo-a como uma condição que nos envolve e na qual se reconfiguram os agentes sociais que transitam entre os campos do culto, do popular e do massivo. Esse trânsito contribui para o enfraquecimento das fronteiras entre práticas e estilos, permitindo compreender, no caso em análise, como os saberes tradicionais ribeirinhos e as práticas biomédicas passam a coexistir e se mesclar no cotidiano do cuidado em saúde.

De modo geral, as narrativas mostram que os saberes sobre plantas medicinais são parte constitutiva da cultura ribeirinha, funcionando como um patrimônio imaterial que articula natureza, corpo, fé e memória. Mesmo diante das transformações contemporâneas, esses conhecimentos permanecem vivos nas falas, nas práticas e na valorização do território como fonte de cura, reafirmando a importância de reconhecê-los como saberes legítimos e fundamentais para a compreensão das formas locais de cuidado e educação.

3.4. A festa como experiência compartilhada: devoção e identidade na Festividade de Nossa Senhora de Fátima

*[...]Todo mundo tem o seu momento de celebrar a fé
Celebaram o nascimento e a criação
A iniciação, a paz, a união
E ao som de tambores, flautas e maracás [...]
(Canção: Celebração da Fé – Autoria: Boi Garantido)*

Ao avançar um pouco mais dessa travessia, esta navegação apresenta um tempo diferente do rio: o tempo da festa, quando o cotidiano desacelera para dar lugar ao encontro, à devoção e à celebração coletiva. A Festividade de Nossa Senhora de Fátima, em Mutuacá de Cima, emerge como uma experiência compartilhada que reúne fé, memória e pertencimento, transformando o espaço comunitário em território simbólico de reafirmação identitária. Mais do que um evento religioso, a festa constitui um ritual social que mobiliza corpos, afetos e narrativas, envolvendo preparação coletiva, trabalho compartilhado, cantos, procissões e gestos de devoção que atravessam gerações. Nesse movimento, a devoção à santa se entrelaça à história da comunidade, fortalecendo vínculos, atualizando a memória coletiva e produzindo sentidos de pertencimento que fazem da festa um momento privilegiado de reconhecimento de si, do outro e do lugar.

Figura 16: Igreja de N^a S^a do Rosário de Fátima área externa (A) e área interna (B).



A)



B)

Fonte: Comunidade Cristã de Mutuacá, 2025

A constituição dessa festividade, entretanto, não ocorreu de forma linear, mas resultou de um conjunto de processos e transformações que culminaram na consolidação da celebração católica no interior da comunidade. A origem da devoção e a escolha da padroeira estão diretamente vinculadas a decisões coletivas e à atuação de agentes religiosos, como revela a narrativa de um morador, ao rememorar os momentos iniciais da construção da capela e da definição da santa padroeira:

Isso que eu sei, porque eles fizeram a reunião para fazer uma, uma capelinha, aí, né. A ... o seu Joanito Medonça era viva e que adiou ai o terreno para fazer a igreja. E o padre Martinho, naquele tempo, era o padre Martinho que estava na Paróquia. E ele, quando veio para a reunião para abençoar e inaugurar o lugar, ele perguntou se já tinha a santa, a padroeira. E aí eles falaram que ainda não tinha. Ainda não tinha escolhido, ainda não tinha escolhido lá, né. E ele disse que, se quisesse, ele dava uma, sabe? A padroeira, o nome da santa. Ele disse que era Nossa Senhora do lado de Fátima, que não tinha ainda por aqui. E aí foi a origem do padre Martinho que deu o nome dali da santa para a padroeira daqui, da comunidade. Já as treze noites sempre iniciou com as treze noites. De dia primeiro à treze, sempre foi. Desde quando iniciou, foi essa data (Senhora Mesquita).

Essa narrativa evidencia como a festividade emerge de uma articulação entre iniciativa comunitária, institucionalidade religiosa e construção simbólica do território. A doação do terreno, a edificação da capela e a escolha da padroeira põe em destaque processos coletivos de decisão que conferem legitimidade e sentido à celebração, reforçando seu enraizamento na vida social da comunidade. A permanência das treze noites, realizadas anualmente do dia primeiro ao dia treze, expressa a força da tradição e a continuidade ritual que sustenta a memória da festa ao longo do tempo.

A centralidade da festividade no cotidiano comunitário se manifesta na valorização atribuída pelos moradores a determinados momentos considerados estruturantes da celebração. Entre eles, o Círio e a missa do dia 13 são reiteradamente apontados como os pontos culminantes da festa, assumindo papel central na organização do tempo ritual e na mobilização coletiva.

O Círio se materializa por meio de expressões simbólicas que articulam fé, emoção e pertencimento. Os fogos que iluminam o céu e o rio, ainda que descritos como mais silenciosos do que os de outrora, e os pequenos barquinhos com velas lançados sobre as águas produzem uma paisagem ritual profundamente vinculada ao território ribeirinho. (Figura 22) O rio, nesse contexto, não é apenas cenário, mas parte constitutiva da experiência religiosa vivida coletivamente.

Figura 17: Chegada do Círio de Nossa Senhora do Rosário de Fátima.



Fonte: Acervo pessoal, Círio 2023

Essa importância é complementada pela Senhora Mesquita, ao enfatizar os elementos que compõem os momentos mais significativos da celebração, como a procissão, a missa e os

enfeites que ornamentam o espaço sagrado: “O Círio, né. Ai, a gente considera o principal círio e a missa. A missa, né, do dia 13. Os enfeites, né”.

A dimensão afetiva da festa aparece de forma recorrente nas narrativas. O morador, por exemplo, associa o Círio a uma experiência sensível e emocional, marcada pela beleza e pela comoção, como segue: *Olha, eu, para mim, eu acho importante o círio. Aquele círio, na hora que a gente vê, ele a gente fica emocionado, é. E aí a gente acha tão bonito isso* (Senhora Costa). Esse aspecto permite compreender a festa como uma experiência corporal e afetiva, na qual o corpo não atua apenas como suporte da fé, mas como meio por meio do qual a experiência religiosa se torna sensível e compartilhada. Caminhar no Círio, carregar promessas, acender velas, emocionar-se coletivamente e permanecer longos períodos envolvidos na organização da festa são formas corporais de viver a devoção. Como aponta Le Breton (2012), o corpo é sempre um corpo socialmente situado, atravessado por significados, emoções e aprendizagens construídas na relação com o outro. Na festividade, é pelo corpo que a fé se expressa, se reconhece e se transmite, tornando-se experiência vivida e não apenas crença abstrata.

Figura 18: Círio de Nossa Senhora do Rosário de Fátima.



Fonte: Acervo pessoal, Círio 2023

Além dos rituais religiosos, a festividade incorpora práticas que ampliam seus sentidos comunitários, como a venda de comidas típicas, a comercialização de artefatos religiosos e a

realização de apresentações culturais. O arraial, decorado com bandeirinhas e enfeites, transforma-se em espaço de encontro, partilha e alegria coletiva, como descreve um dos moradores. Esses momentos revelam que a festa não se restringe à devoção, mas articula dimensões religiosas, culturais e sociais.

E também, durante a festa, tem, sim, venda de comidas, né, típicas. Ai sobre apresentação de danças, tem alguma comunidade que vem celebrar, que traz sim apresentação para apresentar na noite que vem celebrar. Olha, representa uma alegria imensa, né. Porque, no caso, dia 30 de setembro, que já é o dia da trasladação, né. E, no dia 1º, iniciar a festa, dia 1º de outubro. Aí, o arraial já vai tá tudo, né, decorado. O salão também já vai tá tudo enfeitado com as bandeirinhas, como a igreja também, né, já vai tá tudo decorada. Aí, fica só aquele ambiente de alegria, né. (Senhora Medeiros)

Figura 19: Moradores responsáveis pelas vendas de comidas, doces e brinquedos durante a festividade da padroeira.



Fonte: Comunidade Cristã de Mutuacá, 2025

Figura 20: Artefatos religiosos.



Fonte: Comunidade Cristã de Mutuacá, 2025

A organização da festividade sustenta-se em uma lógica de colaboração, na qual cada morador contribui de acordo com suas possibilidades. As falas evidenciam que a participação comunitária envolve doações, trabalho, mobilização de pessoas e presença constante nas novenas. Quando os moradores afirmam que “todo mundo ajuda de alguma forma”, explicitam uma ética comunitária baseada na cooperação e no reconhecimento do outro como parte constitutiva do coletivo.

Figura 21: Crianças representando anjinhos e os três pastorezinhos.



Fonte: Acervo pessoal, 2023

Figura 22: Moradores envolvidos nas funções administrativas e religiosas da comunidade cristã.



Fonte: Comunidade Cristã de Mutuacá, 2025

Essa dinâmica dialoga com a compreensão de Brandão (2002), para quem as práticas comunitárias e festivas constituem espaços privilegiados de aprendizagem social, nos quais

valores como solidariedade, pertencimento e corresponsabilidade são ensinados pela experiência e pela convivência, e não por meio de instruções formais.

A trajetória de engajamento da Senhora Mesquita na organização da festa - atuando como zeladora da igreja, catequista e responsável pelas ofertas - assim como os Moradores 1 e 5 evidencia como a participação prolongada inscreve os sujeitos na história da comunidade, conferindo reconhecimento social e fortalecendo vínculos de pertencimento. A festa, nesse sentido, funciona como um espaço de continuidade histórica sustentado por práticas reiteradas e compromissos assumidos ao longo do tempo.

Olha, sempre desde quando eu já fui ficando jovem adulta, já engajada na comunidade, sempre participando em todos os eventos que eu tinha lá, né? E depois já fui pegando cargo. Até agora eu tenho vários cargos aí. (...) Trabalho na comunidade durante a festa. Olha, na festa, eu sou a zeladora da igreja, responsável por recolher oferta, promessa e catequista. Catequista da primeira Eucaristia, catequista da Crisma, também do apostolado da oração e do grupo Perpétuo Socorro. (Senhora Mesquita)

Bom, participar sempre, a gente participou e ainda participa até hoje. Eu sou, sempre eu fui católico, até hoje eu sou também. A gente participa de várias coisas. A gente ajuda porque tem várias noites de reza, tem vários dias para as pessoas que vão fazer a festividade. Então, todo mundo ajuda de alguma forma, dando alguma coisa para o leilão, dando o dinheiro, até mesmo recursos para fazer isso, para fazer aquele outro. A festividade é uma festividade muito boa, é só que é por um período, por um período de um treza, no caso da nossa comunidade aqui é um trezenário. (Senhor Manoel)

Muitos colaboram para o enfeite da igreja, outros já colaboram para o enfeite do arraial, outros já dão para o enfeite do salão, né. Aí colabora também assim, né, com o seu donativo. Muitos já se preparam criando pato, galinha, né, para dar o seu donativo para o dia do leilão, dia 13 de outubro. E participam também assim em noites, né, rezar lá, agradecer a Deus, né, que no período do trezenário são um momento de louvores, né, a Deus e a Nossa Senhora. Aí, assim, que eles participam com a sua presença lá também. (Senhora Medeiros)

Nesse sentido, a identidade não se apresenta como atributo fixo, mas como um processo vivido, continuamente produzido nas práticas sociais e nos compromissos assumidos ao longo do tempo (Hall, 2006). É justamente por se tratar de um processo em constante construção que a festividade também se mostra atravessada por transformações e tensões, as quais reconfiguram seus sentidos ao longo do tempo.

Mudanças como a retirada dos bailes noturnos, da bebida e dos fogos aparecem de forma recorrente nas falas dos moradores, ora interpretadas como uma reafirmação do caráter religioso da celebração - *“agora é festa religiosa, não tem mais dança, não tem bebida”* (Senhor Batista) ...Ao mesmo tempo, as narrativas revelam que a festividade é atravessada por transformações e tensões que reconfiguram seus sentidos ao longo do tempo. Mudanças

como a retirada dos bailes noturnos, da bebida e dos fogos aparecem de forma recorrente nas falas dos moradores, ora interpretadas como uma reafirmação do caráter religioso da celebração — *“agora é festa religiosa, não tem mais dança, não tem bebida”* (Senhor Batista) -, ora vividas como sinal de perda da animação e do envolvimento coletivo que marcavam edições anteriores da festa. Para alguns, a ausência dos fogos, por exemplo, representa um esvaziamento simbólico da celebração, já que *“os fogos era a coisa mais animada da nossa comunidade”* (Senhor Batista). Outros associam essas mudanças a um enfraquecimento mais amplo da vida comunitária, ao afirmar que *“estão tirando as coisas todas”* e que a comunidade *“tá caindo um pouco”* (Senhora Costa), relacionando a continuidade da festa à fé e ao esforço coletivo. Essas disputas de sentidos evidenciam que a festividade não é um ritual fixo ou cristalizado, mas um espaço vivo de negociação entre tradição e mudança, no qual valores religiosos, afetivos e comunitários são constantemente reafirmados, tensionados e ressignificados.

Ao mesmo tempo, as narrativas revelam que a festividade é atravessada por transformações e tensões. Mudanças como a retirada dos bailes noturnos, da bebida e dos fogos são interpretadas de maneiras distintas pelos moradores: para alguns, representam uma reafirmação do caráter religioso da celebração; para outros, sinalizam um enfraquecimento da animação e do esforço coletivo. Essas disputas de sentidos evidenciam que a festa é um espaço vivo de negociação entre tradição e mudança.

Nesse ponto, a contribuição de Turner (1974) permite compreender a festa como um momento ritual no qual a comunidade se observa, se avalia e se reorganiza simbolicamente. As tensões entre o sagrado e o profano, entre permanência e transformação, não indicam ruptura, mas fazem parte do próprio dinamismo da vida ritual.

Assim, a Festividade de Nossa Senhora de Fátima afirma-se como um território simbólico no qual fé, corpo, convivência e identidade se entrelaçam. Sustentada pela participação ativa dos moradores, pela cooperação e pela experiência sensível do ritual, a festa reafirma modos próprios de viver, celebrar e pertencer, constituindo-se como uma prática social, cultural e educativa fundamental para a vida ribeirinha.

3.5. Entre corpos e celebrações: o Carnaval das Águas e as expressões lúdicas ribeirinhas

I-

Alerta povo da minha terra
Do meu berço e do meu lar
Está chegando o momento

De a língua dezenrolar
 Aguenta-se quem poder
 E quem poder aguentar

II-

Só de ano a ano que falo
 Mas tenho o que falar
 Sou comparado a globo
 Que não deixa nada passar
 Quem tiver rabo de palha
 Acho melhor se mandar

III-

Numa parte eu critico
 Noutra faço homenagear
 Como vai o nosso governo
 O que pode me falar
 E as suas grandes promessas
 Que não vão realizar [...]

**(Comédia: Do Cordão Os Linguarudos para a personagem Língua de Aço, no Carnaval de 2010
 – Autoria: Neco Dias)**

Seguindo o curso dessa navegação, a travessia alcança um último trecho em que o rio parece rir, dançar e transbordar alegria: é o tempo do Carnaval das Águas. Aqui, os corpos ganham centralidade e a celebração se torna linguagem, gesto e movimento, revelando formas lúdicas de existir e resistir no território ribeirinho. Entre músicas, jogos, deslocamentos pelo rio e ocupação dos espaços coletivos, a festa assume o papel de experiência cultural compartilhada, na qual o corpo se afirma como lugar de expressão, pertencimento e memória, reafirmando o caráter criativo e relacional das culturas ribeirinhas.

E é justamente nesse fluxo de festa e de corpo que aparecem as comédias carnavalescas, como a apresentada na epígrafe, que transformam a brincadeira em espaço de crítica e reflexão social. Elas inscrevem-se em uma tradição em que o riso, a ironia e a palavra pública circulam como formas de dizer aquilo que, fora da festa, muitas vezes não pode ser dito. Nesse sentido, essas manifestações dialogam diretamente com o que Bakhtin (1987) chama de cultura popular do riso, na qual corpo, sátira e paródia operam como linguagens legítimas de inversão temporária das hierarquias e de questionamento das ordens instituídas, reforçando o “*Carnaval das Águas*” como experiência coletiva e crítica do território ribeirinho.

E, antes de abordar especificamente o *Carnaval das Águas*, torna-se necessário compreender os processos históricos e culturais que deram origem ao carnaval enquanto manifestação cultural imaterial. Do ponto de vista etimológico, o termo “carnaval” apresenta diferentes interpretações. Conforme aponta Góes (2002), a palavra pode derivar do dialeto

milanês *carnelevale* ou do latim *carnevale*, cujo significado remete à “abstenção de carne”, em alusão direta ao período da Quaresma cristã. Essa origem etimológica evidencia, desde suas primeiras formulações, a relação do carnaval com o calendário religioso europeu e com práticas de suspensão temporária das normas cotidianas.

No contexto brasileiro, Góes (2002) destaca que o carnaval teve início na segunda década do século XVIII, a partir da migração de portugueses oriundos das ilhas da Madeira, Açores e Cabo Verde. Nesse período, as festividades carnavalescas assumiam a forma do *entrudo*, prática marcada por intensas interações corporais e pelo uso de diversos artefatos lançados nas ruas, como bisnagas, cabaças de cera conhecidas como limões de cheiro, farinha, gesso, cartuchos de pó de goma e bombinhas de mau cheiro. O entrudo configurava-se, assim, como uma espécie de “guerra simbólica” no espaço público, revelando o caráter transgressor, lúdico e coletivo que já marcava as celebrações carnavalescas.

Ainda segundo Góes (2002), desde o período do entrudo era recorrente o uso de fantasias que representavam o chamado “Velho Europeu”, expressão que funcionava como uma crítica explícita às autoridades e aos poderes instituídos. Esse costume, que se manteve vivo até o início do século XX, evidenciava a apropriação simbólica da festa pelas camadas populares, que, por meio das fantasias, parodiavam figuras da aristocracia, da nobreza e até divindades mitológicas. O autor observa que tais práticas não apenas subvertiam hierarquias sociais, mas também produziam formas de expressão cultural que permanecem presentes em diferentes manifestações carnavalescas contemporâneas.

É a partir dessa trajetória histórica de reinvenções e ressignificações que Miranda (2021) compreende o carnaval como uma manifestação plural e heterogênea, expressa em múltiplas formas, como as Escolas de Samba, os Trios Elétricos, os Blocos de Rua, os Maracatus, o Boi Caprichoso e o Boi Garantido, entre tantas outras celebrações que compõem o que a autora denomina como um verdadeiro “festódromo” do planeta. Inserido nesse vasto repertório de expressões culturais, o *Carnaval das Águas* se afirma como mais uma dessas formas singulares de viver e celebrar o carnaval, reafirmando a diversidade cultural brasileira e evidenciando como a festa se reinventa a partir dos territórios, dos corpos e das experiências sociais que a produzem.

O chamado *Carnaval das Águas*, portanto, emerge como uma celebração que articula corpo, rio e comunidade, mobilizando saberes, gestos, ritmos e narrativas que reafirmam identidades e modos próprios de viver e significar o mundo. Trata-se de uma festa que expressa a relação indissociável entre o cotidiano ribeirinho e o ambiente das águas, revelando o território como espaço vivido, simbólico e educativo.

É fundamental destacar que a manifestação atualmente conhecida como *Carnaval das Águas* possui uma presença histórica consolidada na Amazônia Tocantina há mais de um século, tendo se configurado, em seus momentos iniciais, sob a forma dos *cordões de mascarados*. Essa denominação corresponde a uma etapa significativa do processo de constituição do carnaval ribeirinho, antecedendo sua configuração contemporânea.

Segundo Miranda (2021), a trajetória histórica do carnaval vivido pelas populações ribeirinhas pode ser compreendida a partir de três momentos distintos: o primeiro refere-se às serenatas, que emergem por volta de 1890 e caracterizadas pela musicalidade e pelo deslocamento entre comunidades; o segundo momento corresponde à consolidação dos cordões de mascarados, nos quais o uso de fantasias e máscaras assume centralidade; e, por fim, o terceiro momento diz respeito à institucionalização do Carnaval das Águas, processo conduzido pela Secretaria Municipal de Cultura de Cametá, evidenciando a incorporação dessa manifestação ao calendário cultural oficial.

O cordão carnavalesco de Mutuacá de Cima, “*Os Panteras da Folia*”, foi fundado no ano de 1992 por José Olinto Contente, que assumiu, à época, o papel de primeiro palhaço do grupo. Ao longo de sua trajetória, o bloco consolidou-se como uma das principais expressões do Carnaval das Águas na comunidade, articulando elementos de ludicidade, corporeidade e pertencimento coletivo. Atualmente, a presidência do bloco é exercida por Walmir Contente, evidenciando a continuidade de vínculos familiares e comunitários na condução dessa manifestação cultural (Barreto, 2003).

Figura 23: Carnaval das Águas de Mutuacá de Cima.



Fonte: Fotógrafo Toninho Castro, 2024

No que se refere à organização e à gestão do bloco, observa-se uma dinâmica marcada pela alternância de lideranças, o que revela a participação coletiva na manutenção da tradição. Entre os anos de 2000 e 2004, o bloco foi dirigido por José Roberto Serrão, João Emílio Mendonça, José Otávio Mesquita, Martinho Mendes e Rosa Medeiros. A partir de 2005 até os dias atuais, a direção passou a ser assumida por Assis Corrêa e Edson Serrão. O grupo é composto por aproximadamente 40 dançantes, entre homens e mulheres, o que evidencia o caráter inclusivo e comunitário da manifestação, bem como sua relevância na mobilização social e cultural da localidade (Barreto, 2003).

Esse conjunto de informações históricas sobre o surgimento e a consolidação do Carnaval das Águas em Mutuacá de Cima é reforçado pela narrativa do morador, que amplia a compreensão da festividade ao situá-la em uma rede mais ampla de blocos e cordões carnavalescos que circulam entre diferentes comunidades ribeirinhas. Ao relatar as origens de grupos como o Bicharada e o cordão do linguarudo, o morador destaca a dimensão coletiva e intercomunitária da festa, evidenciando a circulação de saberes, práticas e referências simbólicas entre os territórios:

Olha, eu não vou dizer assim que eu sei quem começou, mas ali do Juaba, no caso, que é o Bicharada. O Bicharada também faz parte do Carnaval das Águas porque ele sai também nas comunidades né. Que lá, o Bicharada foi uma autoria do senhor Zenóbio Ferreira. Ele que inventou o cordão da Bicharada, fazendo as vestimentas dos animais tudo direitinho. É ... agora, aqui no caso, nós da ilha, eu já conheci ali na Santana, o seu Neco Dias como autor do cordão do linguarudo. E aqui do Mutuacá logo, logo foi o meu pai, o seu Vamil Contente, que inventaram o bloco daqui. Aí, logo após, foi o Martinho, foi o Chico, do seu Zé Campo, foi o Jorge, do seu Vamil. E agora o Assis, o Xuxé e o Ricardo. (Senhora Medeiros)

O trecho acima mostra a centralidade de dois importantes cordões carnavalescos – *Os Linguarudos*, do Rio Santana, e *A Bicharada*, da vila de Juaba - na constituição simbólica do Carnaval das Águas. No caso dos Linguarudos, a narrativa encontra respaldo nos estudos de Miranda (2016), que destaca Benedito Medeiros Dias, conhecido localmente como “Neco Dias”, como figura central na composição dos poemas dramatizados apresentados pelo cordão. Integrante dos *Linguarudos* desde os 16 anos de idade, Neco Dias é reconhecido como um dos moradores mais antigos do Rio Santana e como um profundo conhecedor da cultura local. Sua atuação no carnaval ribeirinho se estende por mais de três décadas, período em que se dedicou à escrita de comédias que expressam, com eloquência e criticidade, os anseios e as mazelas vivenciadas pela população ribeirinha, conferindo à festa um caráter ao mesmo tempo lúdico, político e pedagógico.

De modo semelhante, o cordão carnavalesco *A Bicharada*, fundado pelo Mestre Zenóbio Ferreira, constitui-se como uma das expressões mais emblemáticas do Carnaval das Águas. Além de idealizar o grupo, Mestre Zenóbio foi responsável pela criação das fantasias, cuidadosamente elaboradas para representar diferentes animais da fauna amazônica. O cordão se apresenta acompanhado por banda de metais e tambores, encenando comédias que incorporam conteúdos de cunho ambientalista. Criado na vila de Juaba, no município de Cametá, o grupo tinha como objetivo sensibilizar a população ribeirinha para a importância da preservação da fauna local, articulando arte, educação e consciência ambiental por meio da linguagem carnavalesca (Miranda, 2021).

A relevância cultural de *A Bicharada* extrapola o contexto local, tendo o cordão se apresentado em espaços de ampla visibilidade nacional, como o Programa do Faustão e a Central do Brasil, da Rede Globo de Televisão e recentemente, na Cop 30 (Miranda, 2016). Ainda assim, mantém sua atuação enraizada no território ribeirinho, desfilando anualmente, durante o período carnavalesco, pelas ilhas do rio Tocantins. Nessas apresentações, pessoas fantasiadas de animais percorrem as comunidades ao som de marchinhas carnavalescas, reafirmando o carnaval como uma prática cultural itinerante, educativa e profundamente vinculada à identidade e à memória coletiva das populações ribeirinhas.

Observa-se que a memória do Carnaval das Águas é construída de forma plural e compartilhada, ancorada em trajetórias individuais e familiares que se entrelaçam na história coletiva da comunidade. A enumeração dos nomes dos fundadores e organizadores dos blocos não se limita a um registro factual, mas constitui um gesto de reconhecimento e valorização daqueles que contribuíram para a manutenção da festividade ao longo do tempo. Dessa forma, o Carnaval das Águas se afirma como uma prática cultural sustentada pela transmissão intergeracional de saberes, pela participação comunitária e pela construção contínua da identidade ribeirinha.

Essa experiência festiva ganha materialidade na fala do morador, ao relatar o envolvimento coletivo e o deslocamento pelo rio como parte constitutiva do evento:

A gente pega a embarcação da gente, sai atrás da embarcação que vai levando o Carnaval, chega lá onde eles vão dançar, onde eles vão tocar. A gente sobe, fica, porque ela é muita gaiatice. Tem os versos que eles fazem, umas comédias que eles fazem lá na hora. Tem as danças, tem as apresentações. É uma coisa muito cultural. Então, é uma coisa muito boa, a gente acompanha. (Senhor Batista)

Como podemos observar o rio é significado como eixo organizador da experiência festiva, não apenas como via de deslocamento, mas como espaço de encontro, circulação de

saberes e produção de sentidos coletivos. O acompanhamento da embarcação, as danças, os versos improvisados e as apresentações configuram a festa como um acontecimento vivido no corpo e compartilhado pela comunidade, no qual o riso, a “gaiatice” e a expressividade assumem papel central na construção das relações sociais.

Conforme aponta Miranda (2021), as produções musicais e poéticas elaboradas para o *carnaval das águas* são denominadas pelos brincantes de comédias, caracterizando-se como poemas rimados, de tom romantizado e/ou dramático, que narram aspectos do cotidiano e das trajetórias de vida dos próprios dançantes. Nessas composições, emergem os desejos e inquietações da comunidade, suas lutas sociais, críticas ao descaso do poder público, tensões religiosas, acontecimentos veiculados pela mídia e até episódios do cenário político nacional, como as eleições presidenciais, conferindo à festa um caráter crítico e reflexivo.

Nesse cenário, o corpo ribeirinho não se limita a ocupar o espaço da festa, mas afirma-se como corpo que celebra e produz território. Por meio do movimento, da ludicidade e da expressividade, esse corpo reinscreve as experiências da vida nas águas, atualizando memórias coletivas e compartilhando sentidos construídos historicamente. O corpo em festa, portanto, configura-se como um corpo-território, atravessado por dimensões culturais, ambientais e históricas que fortalecem o pertencimento e a identidade comunitária.

Essa manifestação cultural singular, própria das comunidades ribeirinhas, encontra respaldo na análise de Miranda (2021), ao evidenciar como os elementos territoriais e ambientais assumem centralidade na organização e na estética do Carnaval das Águas. Para a autora, a regionalização constitui um dos aspectos fundamentais que conferem singularidade à festa, especialmente pelo uso do barco e do rio como espaços de desfile e celebração:

A regionalização é um dos elementos que os tornam únicos, um exemplo disso é o uso do barco e do rio como passarela. Se fossemos fazer uma comparação com as escolas de samba ou mesmo com o carnaval realizado nos centros urbanos, o barco seria um carro alegórico ou um bloco, e o rio, a grande avenida do samba. Os dançantes, são os ribeirinhos que vão em cima do tordo e na proa do barco, que são as partes externas do barco, e geralmente, dentro da embarcação (na parte interna) vão os demais foliões (pais/responsáveis das crianças; a bandinha de fanfarra que acompanha o cordão; as pessoas responsáveis pela alimentação dos dançantes, etc.). São homens e mulheres; crianças, jovens, adultos e idosos que compõem esses cordões, com eles, estão também os músicos para garantir a música (Miranda, 2021, p.14).

A descrição apresentada pela autora destaca que o rio deixa de ser apenas um elemento geográfico para se constituir como espaço simbólico e performativo, no qual o corpo ribeirinho se movimenta, dança e celebra. O barco, por sua vez, assume função análoga à dos

carros alegóricos ou blocos urbanos, revelando como a festa se reinventa a partir das condições materiais, culturais e ambientais do território.

Essa dimensão simbólica e estética da festa é enfatizada a seguir destacando a centralidade da fantasia como elemento constitutivo do Carnaval das Águas: *Para surgir o carnaval (...) não é só ter um número de pessoas, tem que ter a fantasia. O mais importante do carnaval das águas é a fantasia. A fantasia que colore é que completa o carnaval das águas* (Senhor Batista).

A narrativa evidencia que a fantasia não se restringe a um recurso ornamental, mas atua como elemento estruturante da experiência festiva, conferindo cor, sentido e identidade ao carnaval vivido nas águas. As máscaras e indumentárias acionam o imaginário, produzem encantamento e instauram um espaço simbólico no qual o lúdico e o sagrado coexistem, mobilizando afetos e percepções corporais diversas.

Figura 24: A fantasia como simbologia e misticismo do Carnaval das águas



Fonte: Fotografia Toninho Castro, 2024

Nesse sentido, a presença da fantasia aproxima o Carnaval das Águas do que Roger Caillois (1990) denomina *mimicry*, isto é, o jogo da simulação, no qual os sujeitos assumem papéis outros e exploram, de forma lúdica, os limites entre o real e o imaginado. Ao ocultar o rosto e produzir figuras híbridas e fantásticas, a máscara cria uma suspensão provisória da identidade cotidiana, permitindo a experimentação simbólica e corporal do “outro”.

Essa ambiguidade aparece de forma expressiva na fala da moradora, especialmente ao se referir às reações das crianças diante das máscaras:

“Tem muitas crianças que morrem de medo de ver um bloco do Carnaval das Águas devido à máscara. (...) É um momento de alegria, mas tem muitas crianças que têm pânico porque pensam que não é uma pessoa que esteja lá atrás daquela máscara” (Senhora Medeiros).

O medo, longe de configurar um elemento negativo, integra a própria lógica ritual da festa, reforçando sua potência simbólica e educativa. A fantasia, assim, atua como mediadora de experiências sensíveis, contribuindo para a formação do imaginário infantil e para a produção de sentidos compartilhados, nos quais corpo, emoção e imaginação participam ativamente da construção da identidade comunitária.

A fantasia, enquanto elemento constitutivo do *Carnaval das Águas*, assume uma dimensão simbólica que extrapola o caráter estético da celebração, acionando sentidos ligados ao imaginário e ao misticismo. As máscaras e indumentárias utilizadas nos blocos carnavalescos não apenas compõem o cenário festivo, mas também mobilizam narrativas, afetos e significados que se inscrevem no campo do simbólico, revelando como o lúdico e o sagrado, o encantamento e o temor, coexistem nas experiências culturais ribeirinhas.

A fala da Moradora transcreve como essas fantasias despertam reações ambíguas, especialmente entre as crianças, ao provocar tanto alegria quanto medo. O uso das máscaras, ao ocultar o rosto e produzir figuras híbridas e fantásticas, reforça a dimensão mística da festa, ao mesmo tempo em que tensiona os limites entre o conhecido e o desconhecido, como expresso na narrativa a seguir:

Porque ... e até assim, vamos dizer assim, de medo. Porque tem muitas crianças que morrem de medo de ver um bloco do Carnaval assim das Águas devido à máscara. Porque tem umas que a máscara são bonitas, tem umas que já são de bruxa, outras já são diferentes né. Aí é um momento de alegria, mas tem muitas crianças que têm o pânico porque pensam que é uma coisa assim, que não é uma pessoa que esteja lá atrás daquela máscara (Senhora Medeiros).

A partir dessa narrativa, observa-se que a fantasia atua como mediadora de experiências sensíveis e simbólicas, produzindo efeitos que ultrapassam o entretenimento e se inscrevem na formação das percepções e imaginários infantis. O medo relatado não se configura como elemento negativo, mas como parte constitutiva do ritual festivo, reforçando a potência educativa e cultural do *Carnaval das Águas* enquanto espaço de produção de sentidos, no qual o corpo, a emoção e a imaginação participam ativamente da construção da memória coletiva e da identidade comunitária.

As expressões lúdicas presentes no *Carnaval das Águas*, na qual o brincar, o dançar, o cantar e o navegar constituem formas legítimas de produção de conhecimento. Essas práticas

corporais coletivas operam como linguagens culturais que comunicam pertencimento, solidariedade e resistência, especialmente diante dos processos históricos de invisibilização das culturas ribeirinhas. O lúdico, nesse contexto, assume uma dimensão política e educativa, pois fortalece vínculos comunitários e possibilita a transmissão intergeracional de saberes, valores e memórias, reafirmando a centralidade da cultura local frente às lógicas hegemônicas de escolarização e cultura.

Nesse contexto, o lúdico não se reduz ao entretenimento, mas assume uma função estruturante das relações sociais e culturais da comunidade. Conforme propõe Roger Caillois (1990), o jogo constitui uma atividade livre, simbólica e socialmente compartilhada, na qual os sujeitos experimentam outras formas de ser, agir e se relacionar com o mundo. No Carnaval das Águas, o brincar, a fantasia, a sátira e a performance corporal produzem um espaço-tempo próprio, no qual as normas do cotidiano são momentaneamente suspensas, permitindo a invenção, a crítica e a afirmação de identidades ribeirinhas.

O rio, enquanto cenário e protagonista da celebração, organiza os tempos, os movimentos e os sentidos da festa. As águas deixam de ser apenas espaço de circulação ou subsistência e tornam-se espaço simbólico de encontro, alegria e criação coletiva. O *Carnaval das Águas*, ao acontecer sobre e a partir do rio, ressignifica o território como espaço de corporeidade compartilhada, onde os corpos se movimentam em diálogo com as marés, as embarcações e os sons da natureza. Essa relação expressa uma compreensão ampliada de corpo e espaço, na qual natureza e cultura não se separam, mas se entrelaçam na experiência vivida (Miranda, 2021).

Esse olhar, entretanto, não se restringe ao *Carnaval das Águas*, estendendo-se às diversas formas de expressões corporais presentes nas brincadeiras cotidianas vivenciadas pela comunidade ribeirinha. Essas práticas estiveram, e em muitos casos ainda estão profundamente integradas à vida comunitária, constituindo experiências formativas marcadas pela participação coletiva e pelo pertencimento territorial. Tal dimensão pode ser observada na seguinte fala: “*Olha, eu praticava muito, realizava né, eu quando era jovem, eu participava muito das quadrilhas, também bloco de carnaval, né. Que sempre acontecia aqui no Mutuacá, sempre participei dessas duas danças, né: Quadrilha e bloco de carnaval*” (Senhora Medeiros).

Nesse sentido a diversidade de brincadeiras e práticas lúdicas construídas a partir dos recursos naturais disponíveis no território, potencializa a criatividade e a autonomia das crianças diante das limitações materiais. Essas experiências corporais, atravessadas pela

relação com a natureza, reforçam a ludicidade como dimensão central da infância ribeirinha, conforme expresso no relato a seguir:

Na beira de qualquer rio tem uma aningueira. É uma árvore grossa que ela engrossa e cresce. A gente cortava, é uma árvore meio mole, meio fofa. A gente cortava ela para fazer a bola para a gente brincar na praia. Fazia várias delas porque, tanto a gente bater, ela estourava, ela rachava, ela partia. A gente fazia dezenas daquelas bolas. E a gente ia para a praia ou então para o terreiro, brincava com aquelas bolas porque a gente não tinha, os pais da gente não tinham condição de comprar bola. Fora de bola, era brincar de bandeirinha, brincar de esconde-esconde, que sempre foi ... eu acho que até hoje, brincadeira de criança. E comer fruta pelo mato, há décadas atrás, aqui era muito frutífero. Hoje já tem pouca fruta. A gente ia para a mangueira comer manga, a gente ia para o jambeiro comer jambo, a gente ia para a goiabeira comer goiaba (Senhor Batista).

Era brincadeira de rodas, era gincanas, né. Essas brincadeiras que a gente sempre participava (Senhora Medeiros).

Observa-se que momentos religiosos também se configuravam como espaços de vivência lúdica e corporal, nos quais práticas de fé, celebração e brincadeira se entrelaçavam, ampliando os sentidos educativos dessas experiências. A fala da moradora a seguir, informa como esses momentos se organizavam como experiências coletivas marcadas pela alegria, pela participação e pela vivência compartilhada do brincar, especialmente no âmbito da catequese e das festividades juninas:

Quando eu era ainda jovem, criança, principalmente na catequese, quando a gente estava, né, A nossa catequista brincava muito com a gente brincadeira de roda, a pular corda, né. Tinha, a gente festejava naquele tempo em São João. Tempo de São João, eu com o João, com o Antônio, fazer aquela fogueira, né? Fazer aquela fogueira, né!

No dia do santo, passava crianças, jovens, tudo e tudo. Um passando fogueira com outro pra compadre, pra comadre, pra padrinho, pra madrinha. Pra tudo, até pra namorada, todos passavam fogueira pra ser minha namorada. Aí ficava se chamando “oi minha namorada”, “oi meu namorado”, só de fogueira, né. Era bonito assim, muito bonita (Senhora Mesquita).

O trecho da entrevista acima mostra a centralidade do corpo e do brincar como mediadores das relações sociais, evidenciando que as práticas religiosas também se constituíam como experiências de aprendizagem cultural, nas quais valores como pertencimento, afetividade e coletividade eram transmitidos de forma sensível e compartilhada.

Entretanto, assim como ocorre com outros saberes e vivências apresentados ao longo deste capítulo, o *Carnaval das Águas* e as demais práticas festivas da comunidade também

têm sido atravessadas por mudanças e rupturas ao longo do tempo. As falas dos moradores expressam percepções sobre transformações que incidem tanto sobre as formas de brincar quanto sobre os sentidos simbólicos atribuídos às festividades. A Moradora a seguir, ao refletir sobre o carnaval, aponta alterações na composição dos blocos e nas performances que tradicionalmente marcavam a celebração:

Olha, o que, o que também acho que mudou foi que quando eu, iniciou assim que eu comecei a ir atrás do carnaval já, era que as mulheres do carnaval, do bloco era homem vestido de mulher né. E agora, de um tempo pra cá, mudou, né. Não tem mais homem vestido de mulher. (Senhora Mesquita)

A outra moradora também destaca essas mudanças nas encenações e nas chamadas “comédias” do carnaval, indicando um distanciamento em relação às referências estéticas e culturais do passado:

Mudou, mudou até as comédias do carnaval não era como era, não era como era dos antigos. Agora tem esses que fazem agora, mas não é como era. No nosso tempo, nós entendíamos que era bonito. (Senhora Costa)

As transformações também são percebidas nas práticas lúdicas cotidianas da comunidade, especialmente no que se refere às brincadeiras infantis. As falas evidenciam o desaparecimento progressivo de jogos e brincadeiras tradicionais, bem como as dificuldades de transmissão desses saberes às novas gerações:

Uma brincadeira com a bola que a gente chamava de barra bola, né. E era, ficava uma turma pra um lado e outra pra outro, né. E agora não tem mais, né. Eu trabalho aí, mas eles não querem mais isso. E é difícil até a gente ensinar pra eles. (Senhora Mesquita)

Na verdade, nós, antes de a gente crescer assim, quando a gente era assim, “meiote”, agente brincava assim de boneca. Estou falando que aquele tempo acabou. Agora acabou. Qual é a criança que brinca agora de casinha? Nós brincávamos. Minhas parceiras por lá brincavam, mas depois mudou. (Senhora Costa)

Esses relatos revelam processos simultâneos de ressignificação cultural e de ruptura com referências simbólicas que historicamente marcaram a identidade festiva e lúdica da comunidade. Ao mesmo tempo em que novas formas de brincar e celebrar emergem, observa-se o enfraquecimento de práticas que estruturavam a sociabilidade e a transmissão de saberes entre gerações, evidenciando tensões entre continuidade e mudança que atravessam o cotidiano ribeirinho e desafiam a preservação de sua memória cultural.

Nesse sentido, o Carnaval das Águas revela-se como uma experiência festiva complexa, na qual corpo, território e ludicidade se entrelaçam de forma indissociável. As

danças, as comédias, as fantasias e o deslocamento pelo rio configuram práticas corporais carregadas de sentidos simbólicos, por meio das quais a comunidade expressa modos próprios de viver, brincar e celebrar. Sem esgotar as múltiplas camadas que atravessam essa manifestação esta seção evidenciou como o carnaval se inscreve no cotidiano ribeirinho como um espaço privilegiado de produção de vínculos, narrativas e experiências compartilhadas. As implicações educativas, identitárias e políticas dessas práticas corporais serão retomadas e aprofundadas no capítulo seguinte, em diálogo com os processos mais amplos que atravessam a vida social da comunidade.

Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que a vida na comunidade ribeirinha de Mutuacá de Cima é atravessada por saberes, práticas e experiências construídas no território, nas relações com a terra, o rio, o corpo, a fé e as celebrações coletivas. Memória, trabalho, cuidado, ludicidade e ritual não aparecem como dimensões isoladas, mas como elementos imbricados que organizam o cotidiano e produzem sentidos de pertencimento e identidade, continuamente atualizados nas práticas sociais.

As festas religiosas e o Carnaval das Águas, assim como os saberes produtivos e de cuidado, revelam uma pedagogia do cotidiano, na qual se aprende pela experiência, pela observação, pela oralidade e pelo corpo em movimento. Trata-se de um universo formativo dinâmico, marcado tanto pela permanência de tradições quanto por tensões e transformações que reconfiguram os modos de viver, brincar e celebrar.

Sem antecipar a análise do espaço escolar, esse conjunto de experiências evidencia que a comunidade produz referências culturais, éticas e corporais que constituem o horizonte educativo no qual crianças, jovens e adultos estão imersos. É nesse contexto que se insere a escola investigada, cuja prática pedagógica passa a ser analisada no capítulo seguinte, especialmente no que se refere às concepções de Educação Física e às possibilidades de diálogo, ou distanciamento, em relação aos saberes e tradições presentes no território ribeirinho.

SEÇÃO 4 – A NAVEGAÇÃO PELO COTIDIANO ESCOLAR: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DE MUTUACÁ DE CIMA

*No barranco da escola,
o dia amanheceu.
O rio trouxe saberes
que o livro não escreveu.
Entre remos e cadernos,
a aula vai começar,
é no balanço das águas
que se a prende a navegar.*

*A sala é canoa viva,
O professor é timoneiro,
Mas quem traça
O rumo certo
É o saber ribeirinho.
(Poesia: autoral de Erilene Batista⁶, 2026)*

A navegação agora ganha mais profundidade, conduzindo o leitor por águas mais densas do cotidiano educacional da escola ribeirinha. Ainda que se mergulhe mais profundamente nesse cotidiano, não será possível acompanhar todas as “correntezas” desse rio, uma vez que esta dissertação opta por seguir apenas uma delas, de forma mais atenta: a Educação Física. Embora outras disciplinas também componham o currículo e a vida escolar do lócus desta pesquisa, elas não estarão no centro desta travessia. A escolha pela EF não é aleatória: é nesse componente curricular que os corpos se movimentam, que os saberes do território tendem a emergir com maior visibilidade e que as práticas culturais da comunidade encontram possibilidades concretas de expressão no espaço escolar.

Dessa forma, examinar o cotidiano da Educação Física constitui, um movimento necessário para compreender como a escola se relaciona com o território e com os saberes ribeirinhos. Esta seção apresenta as falas do professor e do diretor, os registros do diário de campo e os diálogos com os moradores da comunidade, compondo um panorama situado das práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina.

Os diferentes registros produzidos ao longo da pesquisa (entrevistas e observações de campo) são articulados com o objetivo de evidenciar tensões, limites e potencialidades da Educação Física escolar nesse contexto. As análises de conteúdo seguem os procedimentos conforme descrito na seção do percurso metodológico, permitindo identificar sentidos recorrentes, convergências e contradições presentes nos discursos e nas práticas observadas.

⁶ A autora da poesia é professora de pedagogia e moradora do Rio Mendaruçu de Cima, comunidade vizinha lócus dessa pesquisa.

Na intenção de facilitar a travessia do leitor por este trecho do trabalho, apresenta-se a seguir o mapa dessa viagem, um quadro síntese com as categorias temáticas que estruturam a seção, bem como as tensões e núcleos de significação identificados no material empírico

Quadro 7: Síntese de áreas temáticas e títulos das seções do capítulo

Categoria Temática	Núcleos de Significação (UR + UC condensadas)	Tensões e Contradições	Subtítulo no Capítulo
1. Relação escola – comunidade e corresponsabilidade educativa	- Diretor afirma a importância, mas admite ausência de projetos estruturados e aponta dificuldade de engajar pais nas ações escolares - Professor afirma a importância e observa participação em eventos e parcerias pontuais. - Moradores evocam tradições que se enfraquecem (festas, música, horta, plantas medicinais).	- Escola se vê como agente cultural, mas carece de planejamento e institucionalização. - Desejo institucional de aproximação comunitária coexistindo com baixa institucionalização das ações. - Tensão entre "intenção de valorizar" e "práticas que realmente acontecem".	4.1. Saberes tradicionais, Educação e Território: aproximações e distanciamentos entre escola e comunidade
2. Perfil do professor de EF e suas aulas desenvolvidas	- Perfil do professor como tempo de atuação, formação. - Diário de campo das aulas de EF - Currículo formal e vivo - Professor descreve como acontecem suas aulas	- Processo formativo do professor é amplo, mas não específico ao contexto escolar ribeirinho - As aulas revelam potencial de diálogo com o território, porém carecem de sistematização pedagógica orientada ao contexto ribeirinho. - Demonstra domínio da organização curricular por etapa de ensino, porém com limitada articulação aos saberes e práticas do território.	4.2. O professor e a Educação Física na EMEIF de Mutuacá: currículo formal x currículo vivo
3. Educação Física no território ribeirinho; práticas pedagógicas; currículo e desafios da mediação entre corpo, cultura e escola	- Professor descreve práticas limitadas pelo tempo, clima e infraestrutura. - Professor tenta trazer cultura corporal local (carimbó, canoagem, danças). - Diretor enfatiza potencial da EF para trabalhar práticas territoriais (açai, subida	- Entre planejamento e execução há descompasso. - Saberes locais aparecem mais em eventos do que no cotidiano pedagógico. - Alto potencial cultural da EF, porém pouco explorado. - Infraestrutura insuficiente impede	4.3. Entre limites e potências: currículo, práticas pedagógicas e saberes ribeirinhos na Educação Física escolar

	em pé de açaí, gestos do trabalho). - Diretor destaca ausência formação continuada sobre saberes tradicionais.	práticas contextualizadas. - Ausência de formação específica sobre cultura ribeirinha gera fragilidade curricular	
Potencialidades e projeções para a Educação Física no território	- Professor vê possibilidade de ampliar cultura local na EF. - Diretor indica caminhos: engajamento dos pais, formação continuada, políticas públicas, diretrizes claras.	- Escola deseja avançar, mas esbarra em limitações estruturais e formativas. - Diferença entre desejo de valorização e realidade prática.	4.4. Currículo que nasce das águas: desafios e possibilidades da Educação Física e o futuro da escola em Mutuacá de Cima

Fonte: autora (2026)

A metáfora da navegação é mobilizada para expressar o movimento constante de adaptação, escuta e diálogo que caracteriza o fazer pedagógico em territórios marcados pela centralidade do rio, pela cultura ribeirinha e pela presença viva dos saberes tradicionais. Assim, a seção busca compreender como a Educação Física se constrói no entrelaçamento entre currículo, território e experiência, revelando tensões, negociações e possibilidades pedagógicas.

Parte-se do pressuposto de que o cotidiano escolar não é um espaço neutro, mas um território pedagógico permeado por memórias, práticas culturais, relações comunitárias e saberes historicamente produzidos. Dessa forma, a análise valoriza o professor como sujeito histórico e mediador de conhecimentos, cuja prática se constitui na interação entre o currículo institucional e o currículo vivido no chão da escola ribeirinha.

4.1. Saberes tradicionais, Educação e Território: aproximações e distanciamentos entre escola e comunidade

Ao adentrar esta seção, a navegação segue por um trecho do rio em que as margens da escola e da comunidade se aproximam, mas nem sempre se tocam. Aqui, o olhar se volta para os saberes tradicionais que circulam no território ribeirinho e para a forma como eles dialogam, ou não, com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Trata-se de observar com atenção os encontros, os desencontros e as tensões que atravessam esse espaço educativo situado entre as águas, os corpos e os modos de vida da comunidade.

Nessa travessia, pensar a relação entre escola e saberes tradicionais exige compreender o território como dimensão constitutiva da identidade e da produção de conhecimento. Conforme afirmam Fernandes e Molina (2005, p. 8):

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.

Portanto, ao considerar os saberes tradicionais como produções legítimas de conhecimento, construídas historicamente nas relações entre corpo, natureza, trabalho e cultura, esta análise problematiza os limites e as possibilidades de sua incorporação no currículo e nas práticas pedagógicas. As narrativas do professor, diretor e moradores podem permitir evidenciar como esses saberes são reconhecidos, ressignificados ou, por vezes, silenciados no espaço escolar, refletindo disputas epistemológicas que atravessam a cultura escolar e o currículo.

Assumir essa perspectiva demanda ampliar a própria compreensão de educação, rompendo com a visão de que apenas os espaços institucionais detêm o conhecimento. Conforme argumenta Silva (2018), os saberes também se produzem e circulam nas práticas cotidianas, nos encontros entre sujeitos e nas experiências compartilhadas na vida em comunidade. Reconhecer essas dinâmicas nos convidam a repensar o papel da escola: não como única detentora do conhecimento, mas como uma entre muitas possibilidades educativas que dialogam com os saberes da vida e da cultura local.

Iniciar essa análise das aproximações entre escola e comunidade implica compreender como essa relação é percebida e vivenciada pelos sujeitos que atuam cotidianamente no espaço escolar, especialmente o professor e o diretor. A partir de suas narrativas, a escola ribeirinha deixa de ser entendida apenas como uma instituição formal de ensino e passa a ser reconhecida como um espaço de encontro, diálogo e negociação de saberes entre diferentes modos de viver e aprender. Nessa direção, a relação escola-comunidade é marcada por vínculos construídos no cotidiano, permeados por experiências compartilhadas, afetos, desafios e estratégias coletivas de enfrentamento das condições impostas pelo território.

Essa compreensão aparece nas falas do professor de EF e do diretor da escola, ao destacarem a importância da dimensão relacional, entendida como parceria histórica e colaborativa que sustenta o cotidiano escolar:

[...] Nossa relação com a comunidade escolar, com os funcionários, não tem nada que me queixar deles. Se a gente faz o trabalho da gente, eles fazem o deles, eles fazem o da gente, entendeu? Com a comunidade no geral aqui de Mutuacá, no caso, com a comunidade em si (Professor de EF).

[...]Uma relação de parceria que a gente faz sempre da escola com a comunidade. Já de muitos anos né ... não só na minha gestão aqui na escola, mas em outras gestões também aqui, que já passaram por aqui. A gente sempre, sempre é ... é tentar, é, seguir esse trabalho de gestão com a parceira da comunidade, através da comunidade envolver ela tanto no, no processo educacional das crianças como também com o meio social da comunidade. Está sempre lá. Na parceria quando precisa daqui a gente tá junto pra buscar pra tá trazendo pra cá e tá meio envolvendo eles, uma parceria entre a escola a comunidade ela é fundamental. Porque a educação de qualidade ela aconteça. Porque se nós deixarmos de lado, se separar os dois, escola e comunidade, não ... separadas não, não dão certo (Diretor da escola).

As citações dos entrevistados convergem ao reforçar a compreensão de que a relação entre escola e comunidade é construída a partir da reciprocidade e da confiança mútua, na medida em que ambos os espaços compartilham responsabilidades e se reconhecem como integrantes de um mesmo processo educativo. Ao destacar que a separação entre escola e comunidade inviabiliza a efetivação de uma educação de qualidade, o diretor, por sua vez, explicita uma concepção de educação profundamente articulada ao contexto ribeirinho, na qual a escola se afirma como parte constitutiva da comunidade, e não como uma instituição externa a ela.

Essa compreensão desloca o olhar sobre a escola de uma estrutura meramente administrativa para um espaço vivo de formação humana, no qual o ato educativo ganha sentido na experiência cotidiana e nas relações que ali se constroem (Santa Brígida, 2021). Em contextos como o de Mutuacá de Cima, a escola não pode ser pensada dissociada do território, das práticas culturais e dos sujeitos que a constituem; ao contrário, ela se fortalece quando reconhece sua função social e comunitária, assumindo-se como espaço de diálogo, compromisso e construção coletiva. Abreu, Oliveira e Silva (2013) contribuem para aprofundar tal entendimento ao afirmar que:

A escola é o local onde o ato educativo se concretiza no maior espaço de tempo. Falar de escola é falar de um lugar alegre, dinâmico, mas, também, sério e competente. A alegria não é antagônica ao comprometimento. Falar de escola é pensar em educação, em docência, em ensino-aprendizagem. Para tanto, obviamente, faz-se necessário que as escolas estejam preparadas para desenvolver um ato educativo que possa, de fato, instigar uma formação cidadã aos alunos, de forma significativa e relevante (Abreu, Oliveira e Silva (2013, p.33).

Assim, a defesa de uma escola alegre, comprometida e formadora de cidadania dialoga diretamente com as falas dos gestores, reafirmando que a qualidade da educação,

especialmente em territórios ribeirinhos, depende da capacidade da instituição de se reconhecer como parte da comunidade, nutrindo relações de pertencimento, corresponsabilidade e confiança mútua.

Figura 25: Ações sociais na escola – Palestra para prevenção de acidentes com rabeta (figura A) e Programa Saúde na Escola (PSE) (figura B).



Fonte: EMEIF de Mutuacá, 2025.

As imagens apresentadas evidenciam algumas das ações sociais promovidas pela escola com o propósito de fortalecer os vínculos entre a instituição e a comunidade local. Essas iniciativas possuem diferentes finalidades, entre as quais se destacam a orientação acerca dos cuidados e da prevenção de acidentes envolvendo motores rabudos, principal meio de transporte utilizado na comunidade por adultos, crianças e adolescentes (Figura A), bem como a ampliação do acesso da população a serviços sociais essenciais, como vacinação, pesagem, orientações relacionadas ao Cadastro Único, emissão de documentos e atendimentos voltados aos cuidados pessoais (Figura B).

É nessa perspectiva que a atuação pedagógica busca estreitar a relação entre escola e comunidade, incorporando saberes locais, práticas socioculturais e as experiências construídas no território ao cotidiano escolar. A resposta do professor, no entanto, reforça essa ausência de intencionalidade ao destacar esforços para envolver a comunidade nas ações desenvolvidas pela escola, a fim de fortalecer essa relação de pertencimento e participação coletiva, como se observa a seguir: *[...]é assim: eles participam da comunidade por acaso, tem um período assim de festa junina, né ... O que a gente faz? A gente pega os alunos por turma e ensaia*

eles, e aí a escola convida a comunidade a participar do evento da escola. Eu acho que é por aí, né? (Professor de EF).

O Plano Municipal de Educação (PME) de Cametá reforça a necessidade de uma educação que dialogue com as realidades locais. O Art. 7.5 estabelece como diretriz “implementar e ressignificar os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas (PPP), considerando as especificidades intra e extraescolar, fortalecendo, assim a interação entre família, escola e a comunidade”. Tal orientação normativa reconhece a importância de uma organização curricular sensível ao território, abrindo espaço para essa aproximação entre comunidade e escola (Prefeitura de Cametá, 2022).

Ao mesmo tempo, ao abordar essa relação a partir da perspectiva da gestão escolar, emergem tensões e limites que atravessam o cotidiano da instituição. Embora o diretor reconheça a importância da valorização dos saberes da comunidade, sua fala evidencia a ausência de projetos pedagógicos formalmente estruturados e aponta dificuldades no engajamento das famílias nas ações escolares:

É ... se for falar que vai oferecer alguma coisa, vai ter um sorteio alguma coisa assim tipo eles participam, mas a gente não quer dessa forma, uma troca assim por conta de ... a gente quer que eles venham espontaneamente pra participar de todas as atividades escolares, que tem não só das crianças como algumas outras atividades (Diretor).

O diretor explicita um desejo de participação espontânea, desassociada de incentivos pontuais, mas também deixa entrever a fragilidade do vínculo escola-comunidade quando não há estratégias sistemáticas de aproximação. Há, portanto, uma tensão entre a expectativa de engajamento e as condições concretas que a favorecem, ou a dificultam.

Se, por um lado, a gestão reconhece a centralidade dos saberes locais, por outro, ainda carece de mecanismos institucionais que transformem esse reconhecimento em ações planejadas, contínuas e partilhadas com a comunidade. Ainda assim, o diretor ressalta que tais práticas se realizam no cotidiano escolar, sobretudo por iniciativa dos professores, ainda que sem formalização documental: *“Essas situações desses professores é ... organiza os trabalhos, projeto escrito assim aqui na secretaria não têm. Os professores organiza os trabalhos escolares né ... atividades extraclasse que valorizamos essas ... saberes aí”* (Diretor).

Embora o diretor da escola mencione a realização de atividades extraclasse, sua narrativa não explicita quais ações são desenvolvidas nesse contexto. Essa ausência de sistematização institucional, ainda que não inviabilize iniciativas pontuais voltadas à valorização dos conhecimentos locais, favorece a percepção, entre os moradores, de um

distanciamento entre a instituição escolar e a cultura da comunidade. Conforme evidenciam as narrativas dos participantes, a não inserção desses saberes no currículo escolar contribui para o enfraquecimento das tradições culturais, na medida em que a escola deixa de se constituir como espaço de reconhecimento e continuidade das práticas socioculturais ribeirinhas. Tal cenário revela uma proposta educativa pouco articulada à realidade local, desconsiderando os conhecimentos produzidos nas vivências cotidianas da comunidade.

Ainda assim, a presença dessas iniciativas pontuais indica que o vínculo entre escola e território não está rompido, mas tensionado, revelando um campo de disputas no qual convivem tanto movimentos de aproximação quanto práticas que reforçam distanciamentos.

Porque antes, agora, eu acho que está com cinco anos, uns cinco anos para cá, que não estão trabalhando mais com a horta, que tudo isso tinha na escola, a horta com plantas medicinais e até com plantas de alimento, como verdura (Senhora Medeiros).

A moradora traz em sua fala, uma reflexão daquilo que, talvez, pode ser visto como interrupção de práticas pedagógicas que articulavam escola e comunidade, e conflitos geracionais que atravessam a vida comunitária. Ao rememorar experiências educativas vinculadas à horta escolar e ao uso de plantas medicinais, a moradora sinaliza para a perda de espaços formativos que poderiam possibilitar o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares. Nesse movimento, enquanto parte da comunidade defende a preservação desses saberes como elemento constitutivo da identidade coletiva, observa-se, no presente, a emergência de lógicas pedagógicas que relativizam ou despriorizam tais práticas, tensionando os processos de continuidade cultural e aprofundando o enfraquecimento da relação escola-comunidade.

Essa problemática convida a uma reflexão mais ampla acerca do modo como a escola é compreendida e organizada. Conforme argumenta Antônio Cândido (1978), caso o educador seja capaz de apreender a realidade total da escola, poderá analisá-la não como mero “estabelecimento de ensino” a ser enquadrado nas normas racionais da legislação escolar, mas como uma instituição viva, dotada de singularidades que exigem o ajustamento das próprias normas às suas especificidades. Tal perspectiva desloca o olhar da escola enquanto estrutura burocrática homogênea para entendê-la como espaço social situado, atravessado por dinâmicas culturais próprias e por relações concretas com o território em que se insere.

Candau (2016, p. 816) recorre à metáfora do “daltonismo cultural” para denunciar a dificuldade dos professores em reconhecer e lidar com a diversidade nas escolas.

Frequentemente, a diferença é percebida como um obstáculo a ser superado, e não como potência pedagógica. Essa postura, somada à carência de uma formação crítica, contribui para o silenciamento de vozes historicamente marginalizadas. Superar o daltonismo cultural implica repensar práticas escolares e permitir que os sujeitos tragam suas experiências, saberes e formas de expressão para o centro do processo educativo.

Acerca dessa compreensão, o silenciamento cultural observado na fala da moradora não pode ser entendido apenas como ausência pontual de determinadas práticas, mas como efeito de uma organização curricular que ainda não reconhece plenamente a singularidade do contexto ribeirinho. Esse silenciamento articula-se diretamente à ausência de projetos pedagógicos sociais formalmente estruturados, apontada pelo diretor, fazendo com que as iniciativas de valorização dos saberes locais dependam da ação individual dos professores, sem se consolidarem como política institucional da escola.

É justamente nessa chave interpretativa que a fala do Senhor Batista adquire profundidade analítica. O morador explicita a percepção de que a escola, ao restringir-se ao cumprimento do “básico”, entendido como a transmissão dos conteúdos formais de cada período, deixa de assumir sua condição de instituição viva e situada no território. Sua fala revela uma expectativa de que a escola incorpore os “incentivos” culturais da comunidade como parte constitutiva do processo educativo, atuando não apenas na instrução, mas na preservação e continuidade dos saberes locais: *“Olha, se fossem usados na escola esses incentivos, talvez muita coisa que tá terminando talvez não teria terminado. Mas hoje, o que eu vejo aqui na nossa escola é que os professores só ensinam o básico, digamos, o básico que é ensinar aluno na matéria que, que ... é o período dele”* (Senhor Batista).

Tal tensão explicita um conflito entre diferentes concepções de conhecimento: de um lado, o saber escolar legitimado pelos documentos oficiais; de outro, os saberes territoriais que demandam reconhecimento como conteúdos formativos e não apenas como referências culturais periféricas.

Portanto, enquanto a perspectiva de Cândido (1978) aponta para a necessidade de ajustar as normas às singularidades da escola concreta, o depoimento do morador evidencia o que ocorre quando esse ajustamento não se realiza: consolida-se uma prática pedagógica centrada na racionalidade burocrática, distante das dinâmicas culturais do território. A crítica ao ensino “do básico” traduz, portanto, a tensão entre uma escola que opera sob lógicas padronizadas e uma comunidade que reconhece nela a possibilidade de fortalecimento identitário e cultural.

As falas evidenciam, portanto, uma crítica a uma educação descontextualizada, que prioriza conteúdos mínimos e prescritos, em detrimento dos saberes produzidos no território. Esse distanciamento reforça a ruptura entre escola, comunidade e cultura ribeirinha, limitando o potencial da educação como prática de valorização identitária e de fortalecimento dos conhecimentos tradicionais.

À luz das contribuições de Arroyo (2013), esse cenário pode ser compreendido como expressão de um currículo hegemônico que tende a silenciar os saberes populares e territoriais, ao não reconhecer os sujeitos ribeirinhos como produtores legítimos de conhecimento. Para o autor, a escola frequentemente opera a partir de uma lógica que desconsidera as culturas do campo, das águas e das periferias, reforçando processos de exclusão simbólica e epistemológica. Logo, o afastamento dos saberes tradicionais do contexto escolar não apenas fragiliza as práticas culturais da comunidade, como também compromete a construção de uma educação orientada pela identidade e pertencimento.

É relevante ressaltar que a prática pedagógica que se aplica a uma realidade urbana, nem sempre é adequada à realidade ribeirinha, já que o currículo urbano não atende às necessidades de quem mora às margens dos rios; a sua cultura, os seus costumes e os aspectos que subsidiam tal realidade. Por isso, é urgente e necessária a elaboração de um currículo que atenda efetivamente às necessidades que permeiam a vivência ribeirinha (Abreu, Oliveira e Silva, 2013, p.14).

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva freiriana, uma vez que, conforme Freire (1996), quando a educação se distancia da realidade concreta dos sujeitos, nega o saber da experiência feita e reduz o processo educativo a uma prática transmissiva, desvinculada do contexto histórico, social e cultural dos educandos. Tal postura pedagógica impede o diálogo entre escola e comunidade e inviabiliza uma educação comprometida com a leitura crítica do mundo e com a emancipação dos sujeitos ribeirinhos.

Ao reconhecer as expressões corporais presentes no cotidiano ribeirinho como práticas educativas legítimas, rompe-se com uma concepção eurocêntrica e esportivizada do corpo, historicamente dominante na Educação Física escolar (Bracht, 1999). Abre-se, assim, espaço para construção de uma proposta pedagógica comprometida com o território, com a cultura ribeirinha e com a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história, de seus saberes e de sua identidade cultural.

Nesse horizonte, do ponto de vista pedagógico, as celebrações ribeirinhas oferecem pistas potentes para a construção de práticas educativas contextualizadas, especialmente no campo da Educação Física. As danças, brincadeiras e jogos extrapolam o caráter meramente

festivo e folclórico, podendo ser compreendidos como conteúdos culturais que ampliam o currículo escolar ao valorizar saberes corporais historicamente invisibilizados pelos modelos hegemônicos de educação. São práticas que expressam modos próprios de viver, sentir e aprender no território ribeirinho, reafirmando a centralidade do corpo como lugar de memória, cultura e identidade.

4.2. O professor e a Educação Física na EMEIF de Mutuacá: currículo formal/oficial x currículo vivo

Avançando por mais este trecho, o olhar volta-se para um espaço em que escola e comunidade seguem próximas, ainda que nem sempre se encontrem plenamente. É nesse campo de aproximações e distanciamentos que se situa a atuação do professor de Educação Física na EMEIF de Mutuacá, atravessada, de um lado, por um currículo formal (prescrito nos documentos e orientações oficiais) e, de outro, por um currículo vivo, construído nas experiências do cotidiano, nos corpos e nos modos de vida ribeirinhos.

É nesse fluxo da navegação que esta seção se propõe a apresentar e analisar o professor de Educação Física da EMEIF de Mutuacá, situando sua prática pedagógica no tensionamento entre o currículo formal e o currículo vivo. Ao considerar sua trajetória formativa e profissional, bem como as condições institucionais em que a Educação Física se materializa na escola, busca-se compreender como esse professor constrói suas práticas, negocia sentidos e realiza mediações entre as normativas curriculares e as demandas concretas do território e da comunidade ribeirinha.

A análise evidencia que o currículo não se limita aos documentos oficiais que orientam a prática docente. Ele se constitui e se reinventa nas relações pedagógicas, nas escolhas feitas dentro e fora da aula e nas experiências que emergem do encontro entre a escola e a vida que corre às margens do rio. Nesse sentido, a Educação Física se apresenta como um espaço privilegiado de diálogo, ainda que tensionado, entre o prescrito e o vivo entre, a lógica institucional e os saberes que habitam o território.

4.2.1. O professor de Educação Física

Essa travessia, contudo, não acontece sem tensões. Há momentos em que o currículo formal pode se impor como um leito rígido, dificultando o diálogo com a realidade local. Em

outros, o professor encontra brechas, desvios e remansos, onde é possível articular conteúdos escolares com práticas corporais do território, ressignificando a Educação Física como espaço de escuta, valorização cultural e produção de sentido. Esses movimentos evidenciam que o currículo, longe de ser fixo, é permanentemente negociado no cotidiano escolar.

É seguindo esse curso que se torna fundamental apresentar a trajetória do professor de Educação Física, sujeito central nessa navegação e elo entre o currículo formal e a realidade escolar ribeirinha. Sua atuação evidencia-se como uma ponte sensível entre as normativas institucionais e os saberes que circulam no território, mediando tensões, construindo adaptações e produzindo possibilidades pedagógicas em diálogo com o contexto vivido pelos estudantes.

É nesse cenário que a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Mutuacá conta com apenas um professor titular responsável pela disciplina de Educação Física, que atua exclusivamente no Ensino Fundamental II, atendendo às turmas do 6º ao 9º ano. Destaca-se que, nessa escola, a Educação Física não integra a matriz curricular da Educação Infantil nem do Ensino Fundamental I, o que já pode sinalizar limites estruturais e institucionais para a consolidação da área ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

O professor de Educação Física é residente em uma comunidade ribeirinha vizinha, denominada Rio Pacovatuba, onde também atua como docente de outra disciplina, estratégia necessária para a complementação de sua carga horária semanal. No que se refere à sua formação, o docente possui licenciatura em Educação Física e formação em Pedagogia.

Sua trajetória profissional teve início nos anos 2000, a partir do magistério, atuando em turmas multisseriadas⁷, experiência que favoreceu a constituição de saberes docentes relacionados à diversidade de contextos, faixas etárias e ritmos de aprendizagem. Em 2008, concluiu a graduação em Pedagogia e, no ano seguinte, em 2009, obteve sua segunda formação, em Educação Física. Embora possua dupla formação e trajetória consolidada no magistério, não há evidências de que sua formação inicial tenha contemplado, de modo específico, as singularidades da educação em territórios ribeirinhos. Tal aspecto pode repercutir na forma como o currículo é apropriado e desenvolvido no contexto da escola de Mutuacá.

⁷ Segundo Hage (2005), as turmas multisseriadas são aquelas em que estudantes de diferentes séries compartilham a mesma sala de aula, sob a condução de um único professor, realidade comum em escolas do campo e ribeirinhas. O autor destaca que sua principal função social é garantir o acesso à escolarização na própria comunidade, evitando deslocamentos longos e assegurando o direito à educação sem romper os vínculos territoriais. Além disso, a convivência entre alunos de idades e níveis distintos pode favorecer a cooperação e a aprendizagem compartilhada.

Contudo, essas turmas também são vistas por alguns como um “mal necessário”, sendo frequentemente comparadas ao modelo seriado e associadas a possíveis limitações no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, o professor atua na EMEIF de Mutuacá há aproximadamente três anos, tendo ingressado na instituição por meio de indicação política, na condição de professor contratado. Tal forma de ingresso, pode indicar vínculos profissionais marcados por maior instabilidade contratual, o que, por vezes, impacta a continuidade de projetos pedagógicos e a consolidação de práticas institucionais de longo prazo. Isso destaca o afastamento do professor para seu processo de formação continuada, como em cursos de pós-graduação (mestrado ou doutorado) em áreas da educação ou cursos específicos para atuação em escola ribeirinhas.

Historicamente, o papel do professor esteve associado, de forma predominante, à função de transmissor de conhecimentos. A própria etimologia do termo docência, oriunda do latim *docere*, remete às ideias de ensinar, instruir, mostrar e indicar (Júnior *et al.*, 2023). Essa concepção, fortemente vinculada a modelos tradicionais de ensino, marcou por longo período a organização do trabalho pedagógico e a relação entre professor e aluno.

Com o advento das escolas modernas e a ampliação dos sistemas educacionais, a função docente passou a assumir contornos mais complexos e institucionalizados. Nesse contexto, a profissionalização do magistério esteve associada à emergência de uma nova concepção de escola, cujas funções extrapolam a mera transmissão de conteúdos, incorporando dimensões formativas, sociais e culturais mais amplas (Nóvoa, 1992). Tal compreensão permite situar a atuação do professor de Educação Física para além do ensino técnico, reconhecendo-o como sujeito mediador de saberes, práticas e experiências no cotidiano escolar.

Para Freire (1996), por exemplo, o professor deveria ser um facilitador do diálogo e da conscientização dos alunos, um agente de transformação social. Nessa perspectiva, o papel do professor deixava de ser neutro e técnico para se tornar político e transformador.

Freire (1987) aprofunda essa discussão ao afirmar o diálogo como elemento central da educação libertadora. O diálogo, fundamentado na confiança, no respeito mútuo e na horizontalidade das relações, possibilita que educador e educandos se reconheçam como sujeitos históricos e coautores do processo de construção do conhecimento. Essa abordagem freiriana oferece importantes subsídios para refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Física, especialmente em contextos marcados por desigualdades e pela necessidade de valorização dos saberes do território. Tal compreensão permite analisar a atuação do professor da EMEIF de Mutuacá para além da execução técnica dos conteúdos, situando-o como mediador de tensões entre currículo prescrito e saberes do território.

Sob essa ótica, é fundamental repensar o papel do professor na educação contemporânea. Como afirma Libâneo (2013, p. 24), "é necessário repensar o papel da escola e do professor, para que possam atender às demandas da sociedade atual". É, então, preciso considerar não apenas a atualização dos conteúdos e metodologias de ensino, mas também a formação de habilidades socioemocionais, o desenvolvimento do pensamento crítico e a promoção da cidadania.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (Nóvoa, 1995, p.14)

No entanto, essa tarefa não é simples. O professor precisa lidar com as demandas de um mundo em constante mudança, que exige atualização constante e capacidade de adaptação. Além disso, a diversidade cultural e social presente nas salas de aula impõe desafios adicionais para a prática docente. Segundo Nóvoa (1995, p. 11), "o professor tem de lidar com a diversidade, com o conflito e com a tensão, como elementos permanentes da sua prática".

Mais recentemente, as transformações no campo educacional, intensificadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela globalização dos processos de ensino, são exemplos que têm provocado uma redefinição do papel docente. Júnior *et al.* (2023), compreendem que o professor do século XXI como um mediador da aprendizagem em rede, cuja atuação vai além da transmissão de conteúdos, assumindo funções de facilitador, curador de informações e orientador do desenvolvimento das competências digitais dos estudantes. Tal compreensão desloca a centralidade do ensino para processos mais colaborativos e interativos, nos quais o professor atua como articulador de saberes e experiências.

Outro desafio é a necessidade de uma educação que leve em conta a diversidade cultural e étnica, promovendo a valorização da história e da cultura dos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, é fundamental que os professores sejam capazes de trabalhar com a diversidade cultural e de promover o respeito às diferenças. A escola, portanto, precisa estar preparada para lidar com a diversidade cultural, respeitando a identidade dos diferentes grupos sociais e promovendo a convivência harmoniosa entre eles (Júnior et al., 2023).

Essa compreensão ampliada da docência dialoga diretamente com as contribuições de Freire (1979), ao defender uma educação comprometida com a superação de modelos

bancários de ensino e com a formação de sujeitos críticos. Para o autor, o ato educativo se constitui em um campo de tensões entre práticas pedagógicas reprodutoras da ordem vigente e práticas crítico-reflexivas orientadas pela leitura problematizadora da realidade. Nesse movimento, a educação se afirma como prática de conscientização, na qual a utopia não é entendida como algo irrealizável, mas como força mobilizadora capaz de impulsionar a construção de novos horizontes educativos e sociais.

A educação contemporânea vem sendo interpelada pela exigência de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas, capazes de favorecer a compreensão e o questionamento da realidade vivida pelos estudantes. Nesse cenário, os desafios emergentes do campo educacional demandam uma revisão permanente do papel do professor, cuja atuação não pode mais ser pensada de forma estática ou restrita à transmissão de conteúdo. O exercício da docência passa a requerer abertura para processos contínuos de aprendizagem e atualização, em diálogo com as transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam a escola.

Assim, a atuação docente implica o desenvolvimento de múltiplas competências, que extrapolam o domínio técnico do conhecimento disciplinar. Entre elas, destacam-se a capacidade de problematizar criticamente os processos de ensino e aprendizagem, o trabalho colaborativo no interior da escola e a promoção de práticas educativas comprometidas com a inclusão e com o reconhecimento da diversidade. Tais dimensões reforçam a compreensão da docência como uma prática social complexa, situada historicamente e atravessada por relações, saberes e contextos diversos.

4.2.2. O currículo formal/oficial X currículo vívido

Dando continuidade a essa navegação educacional, é hora de adentrar uma parte do trecho desse rio onde as águas já não correm tão mansas. O percurso agora nos convida a observar mais de perto o cotidiano das aulas de Educação Física e os caminhos que o professor percorre para fazer o currículo acontecer. Não se trata de uma travessia reta, previamente desenhada nos mapas oficiais, mas de um trajeto construído no dia a dia, entre orientações prescritas, desafios concretos da escola e os saberes que brotam da vida ribeirinha. É justamente nesse movimento, entre o que está escrito e o que é vivido, que o currículo vai ganhando forma, sentido e identidade no chão da escola.

É a partir dessa travessia cotidiana que esta seção se debruça sobre as práticas pedagógicas da Educação Física, analisando-as à luz da relação tensionada entre o currículo

formal, tal como prescrito nos documentos normativos, e o currículo vívido, construído no dia a dia escolar. Nessa dinâmica, o professor assume o papel de mediador entre essas duas dimensões, reinterpretando as orientações oficiais a partir das condições concretas da escola e das especificidades socioculturais da comunidade ribeirinha.

Conforme assinala Lima (2023), o currículo não se restringe a um conjunto fixo de conteúdos, mas constitui uma síntese instrumental que organiza e ordena objetivos, planos de estudo e processos avaliativos, assumindo diferentes formas no processo de sua concepção e implementação. Dessa forma, o currículo pode ser compreendido como um campo dinâmico de disputas, negociações e recriações, no qual se expressa a tensão permanente entre a intencionalidade presente nos documentos oficiais e as ressignificações produzidas na prática pedagógica.

Quadro 7 – Modalidades e conceitos do currículo

Modalidades do Currículo	Conceito do Currículo
Currículo formal/oficial	O currículo formal, também denominado currículo prescrito, corresponde à sua forma mais idealizada e normativa, concebida previamente ao encontro concreto entre professores(as) e estudantes, aparece, por exemplo, nas diversas formas de diretrizes curriculares (nacionais, estaduais, de educação especial etc.). Materializa-se em documentos oficiais, como diretrizes curriculares nacionais e estaduais, planos, programas, guias curriculares e materiais didáticos, nos quais se explicitam objetivos e metas que o sistema educacional pretende alcançar. Elaborado por instâncias governamentais, esse currículo busca orientar e padronizar as ações pedagógicas no ensino formal, tem se mantido distante do que realmente se ensina nas escolas.
Currículo real	Este currículo tem um conjunto de conhecimentos prescritos pelas instituições de educação, ganha efetividade no dia a dia da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre professores(as) e estudantes, nas particularidades de suas vivências e de suas maneiras de pensar.

Fonte: Lima, 2023 (adaptado)

A tabela apresentada (Lima, 2023) explicita duas modalidades do currículo que ajudam a compreender, de forma muito concreta, a “travessia cotidiana” mencionada no texto. O currículo formal, também denominado currículo prescrito, “a qual seleciona, organiza e ordena conteúdo para o ensino-aprendizagem que se desenvolve numa instituição educativa” (Lima, 2023, p. 236). Trata-se, portanto, de um conjunto de decisões normativas elaboradas em instâncias externas à sala de aula, que orientam e regulam a ação pedagógica nos sistemas de ensino.

Nesse âmbito, insere-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC tem como finalidade assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), constituindo-se como um importante referencial para a organização dos currículos em todo o território nacional (Brasil, 2018).

No contexto deste estudo, o currículo formal também se materializa em documentos de alcance local, como o Plano Municipal de Educação (PME) de Cametá (2022), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Um exemplo disso é a Emenda 13.13, que propõe a criação de uma agenda de reuniões trimestrais com a participação de representantes da SEMED, profissionais da educação, membros da comunidade escolar e movimentos sociais, com o objetivo de monitorar e avaliar a execução das ações previstas no Plano de Ações Articuladas (PAR)⁸ e no Plano Plurianual (PPA)⁹. Essa diretriz evidencia o caráter normativo e prescritivo do currículo formal ao estabelecer metas, estratégias e mecanismos de acompanhamento voltados à garantia da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades atendidas tanto no território de Cametá como nos demais municípios de todo o Brasil, reforçando a articulação entre as orientações nacionais e sua tradução no âmbito municipal.

Essas considerações ganham reforço quando observadas à luz das políticas curriculares nacionais. No Brasil, conforme destaca Libâneo (2013), optou-se por um modelo curricular orientador, como se pode inferir a partir das diretrizes apresentadas na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs constituem um conjunto de orientações elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC), destinadas a apoiar professores e profissionais da educação na definição das competências básicas relacionadas a cada área do conhecimento nos diferentes níveis da educação básica. Embora não se restrinjam à definição de conteúdo, esses documentos orientam tanto a organização curricular quanto as práticas

⁸ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino (Ministério da Educação, 2026).

⁹ O Plano Plurianual (PPA) define as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal, contemplando as despesas de capital (como, por exemplo, os investimentos) e outras delas decorrentes, além daquelas relativas aos programas de duração continuada. O PPA é estabelecido por lei, com vigência de quatro anos (Ministério do Planejamento e Orçamento, 2026).

pedagógicas, enfatizando a forma como os conteúdos devem ser trabalhados, apropriados e incorporados pelos estudantes (Brasil, 1997).

É nesse contexto que Hage (2005) problematiza os processos de elaboração de políticas e propostas educativas e curriculares voltadas para a região Norte, os quais, segundo o autor, têm seguido um caminho inverso à valorização das realidades locais. As orientações e recomendações que fundamentam as reformas educacionais vigentes ancoram-se, em grande medida, em agendas de mecanismos multilaterais de financiamento, que privilegiam perspectivas mercadológicas e desenvolvimentistas de caráter globalizante. Tal lógica acaba por desconsiderar e, em alguns casos, deslegitimar a importância e a eficácia dos saberes e das experiências produzidas nas práticas sociais locais e diversas.

Cabe ressaltar que, ainda no âmbito da concepção de currículo formal/oficial, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) - documento que define os objetivos, princípios e valores da escola e orienta o currículo escolar - não pôde ser analisado neste estudo, em razão da dificuldade da gestão da escola lócus em conceder acesso a esse material. Na mesma situação, o plano de aula, documento de responsabilidade do professor e que detalha os objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, também não foi disponibilizado, inviabilizando sua análise (Brasil, 1996).

Tal ausência constitui uma limitação relevante para a análise do currículo formal no âmbito institucional, uma vez que o PPP representa o documento que articula as diretrizes normativas às especificidades da escola. Sem o acesso a esse material, a compreensão do currículo formal precisou apoiar-se nos documentos de alcance nacional e municipal, bem como nas narrativas do professor e do diretor, o que desloca o foco da análise para o currículo tal como se manifesta no cotidiano escolar.

Já o currículo real, ou currículo vívido, corresponde ao currículo que ganha vida no cotidiano escolar, podendo ser apreendido neste estudo, a partir das observações das aulas de EF. Embora tenha como ponto de partida os conhecimentos prescritos pelas instituições, “é uma tradução prática do currículo formal, atuando como um mediador entre professores e alunos, que, superando as intenções educativas da instituição e do professor” (Lima, 2023, p.238). É nesse espaço currículo vívido que este deixa de ser apenas um enunciado normativo e passa a ser recriado, adaptado e resignificado.

Essa tensão entre o currículo formal e o currículo vívido torna-se visível nas observações registradas em diário de campo durante as aulas de Educação Física: em uma turma do 9º ano, por exemplo, a prática da queimada ocorreu em uma quadra adaptada. Os estudantes chegaram ao local de forma espontânea, interagindo, brincando e ajustando suas

vestimentas às condições da atividade, o que evidencia uma relação cotidiana, livre e situada com o corpo e com o movimento. A aula transcorreu de maneira predominantemente lúdica, com o professor acompanhando a prática de forma observadora, realizando intervenções pontuais, mas não se evidenciou, nas observações realizadas, uma condução teórica explícita ou a sistematização pedagógica dos saberes corporais mobilizados (Diário de campo, 2025).

Nas imagens a seguir, observa-se que o espaço adaptado destinado às aulas é organizado a partir dos recursos disponíveis no próprio território. O ambiente é constituído por um chão de terra batida, em área aberta e sem delimitações estruturais, como muros ou coberturas, sendo seus limites definidos apenas pela extensão do terreno e pela vegetação ao redor, composta principalmente por árvores. A área destinada às atividades lúdicas é demarcada por uma fita na cor laranja, enquanto a trave utilizada nas práticas corporais foi confeccionada com troncos de açaizeiro. Além disso, a presença constante de folhas espalhadas pelo solo evidencia as características naturais do espaço. Tal configuração possibilita um contato direto com a natureza, ao mesmo tempo em que revela as limitações estruturais enfrentadas pela escola no contexto ribeirinho.

Figura 26: Trave feita do tronco do açaizeiro.



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

Figura 27: Aula de EF turma do 9º ano (prática do futebol).



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

Situação semelhante foi observada nas turmas do 7º e 8º anos, em uma aula conjunta, nas quais as práticas corporais se organizaram a partir das condições concretas do espaço escolar e das demandas dos próprios estudantes. A divisão das atividades entre o futebol, realizado em um campo de acesso precário por meio de tábuas sobre um igarapé, e a queimada, desenvolvida na quadra, evidencia como o território interfere diretamente na organização das aulas e na forma como o currículo se materializa. Nesse contexto, o professor assumiu uma atuação mais presente no campo, regulando o jogo por meio de apitos e marcação de tempo, enquanto, na quadra, as alunas conduziram a atividade de forma mais autônoma, com regras flexíveis e pouca intervenção docente (Diário de campo, 2025).

Figura 28: Travessia que dá acesso ao campo de Futebol (figura A) e aula de EF turma do 7º e 8º ano (alunas na prática do futebol – figura B).



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

A aula observada na turma do 6º ano também revela uma prática pedagógica flexível, centrada na autonomia dos estudantes e na experiência corporal, em que a organização do tempo, do espaço e das atividades é construída de forma compartilhada. Os alunos participam da preparação dos materiais, definem os grupos, circulam livremente pelos diferentes espaços da escola e negociam a mudança de modalidades, enquanto o professor atua principalmente como mediador e árbitro pontual, sem explicitação sistemática de intervenções técnicas ou teóricas no momento observado. Embora futebol e vôlei componham o currículo formal da Educação Física, sua realização ocorre de modo lúdico e pouco diretivo, evidenciando a centralidade do currículo vivido cuja articulação com as prescrições institucionais não se mostrou explicitada nas situações registradas. Nesse contexto, a aula se organiza mais pela lógica da experiência, da convivência e do prazer do movimento do que pela lógica da instrução (Diário de campo, 2025).

Figura 29: Aula de EF turma do 6º ano (alunos ajudando na preparação da rede de vôlei – figura C) e alunos do 6º ano brincando livremente – (figura D).



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

Os momentos registrados no diário de campo indicam que as aulas se estruturam fortemente na dimensão do fazer corporal - jogos, deslocamentos, organização espontânea dos espaços e adaptação às condições do território - com predominância da experiência prática e da ludicidade. Essa configuração dialoga com a análise de Bracht (1999), ao afirmar que,

quando a Educação Física é compreendida prioritariamente como atividade física ou movimento humano, a ambiguidade constitutiva de seu saber tende a ser resolvida em favor da dimensão prática, privilegiando o “saber-fazer” em detrimento da reflexão sistematizada sobre esse fazer corporal. Nas situações observadas, embora os estudantes mobilizem conhecimentos, regras e estratégias, não se evidenciou a explicitação pedagógica do “saber sobre” o movimento, permanecendo a aula centrada na vivência.

Essa constatação, entretanto, não desconsidera a complexidade que envolve o corpo e as práticas corporais. Ao contrário, reforça a necessidade de compreendê-los como construções que extrapolam a dimensão biológica e funcional. Conforme argumenta Silva e Damiani (2005), as questões relacionadas ao corpo situam-se em diferentes ordens, atravessadas por expectativas sociais, imagens, técnicas, formas de expressão e modos de sensibilidade que caracterizam o mundo contemporâneo. Essa compreensão atravessou o trabalho de campo, tanto no plano investigativo quanto na dimensão de intervenção social, pois evidencia que, mesmo quando as aulas se concentram na experiência prática, elas mobilizam sentidos culturais, simbólicos e históricos que poderiam ser tensionados e tematizados pedagogicamente, ampliando o alcance formativo da Educação Física no contexto ribeirinho.

As reflexões anteriores evidenciam que, nas aulas observadas, a centralidade recai sobre o fazer corporal, estruturado pelas condições do território e pela autonomia dos estudantes, enquanto a sistematização teórica dos saberes mobilizados de forma pouco explícita. É nesse horizonte analítico que a escuta do professor se torna fundamental, possibilitam compreender de que modo ele próprio concebe, organiza e justifica pedagogicamente tais práticas. Além da observação das aulas, as respostas do professor ao questionário permitem aprofundar a compreensão acerca da organização e do desenvolvimento da Educação Física na escola. Ao explicar sua metodologia, o docente destaca:

Olha, porque a partir do sexto ano ao nono é trabalhada a questão do projeto, né. E essa questão de projeto, a gente manda eles fazerem pesquisa e para apresentar trabalhos, entendeu? E eles fazem, apresentam. A forma de avaliação, ela é... elas são contínuas, porque a avaliação, elas são contínuas e a metodologia é ... ela é uma metodologia expositiva, né e contínua. E é avaliado no final da aula, é avaliado conforme o interesse dos alunos e os conteúdos (Professor de EF).

Quando descreve a progressão dos conteúdos, o docente evidencia uma lógica de continuidade e aprofundamento:

Ela é por turma, vamos supor assim, eu trabalhei com o sexto ano, com vôlei, só o básico, a regra básica. Quando chega no sétimo, a gente já vai alterar. É o mesmo, mas altera, né. Tanto dos jogos, qualquer jogo: vôlei, futebol de campo, futsal e demais brincadeiras, né, e daí, outras turmas, como mais ou menos acontece esse processo (Professor de EF).

Observa-se uma organização curricular seriada, em que os conteúdos, especialmente os esportes, são retomados de um ano para outro, com alterações graduais. Ao apresentar os conteúdos do oitavo e do nono ano, o professor reforça a divisão entre momentos teóricos e práticos:

Olha aqui, oitavo ano. Frequência cardíaca, a questão do abatimento de oitavo ano, primeiro caderno. Esses aqui são os conteúdos, tá? [...]o nono, né? Tá, primeiro caderno. Isso aqui foi na parte teórica ... Tá aqui, nono ano. O que a gente vai falar sobre o aparelho locomotor humano, que é um sistema locomotor humano é formado pela combinação de dois sistemas. Isso aí é do nono ano, entendeu? E aí, quando chega pro segundo semestre, como você falou, que tá com a ... nossa parte prática tá segundo. (Professor de EF)

Analiticamente, as narrativas do professor demonstram um esforço de sistematização e planejamento, com definição de conteúdo por série, avaliação contínua e organização semestral em um material online em PDF. Contudo, também apontam para tensões: entre metodologia expositiva e proposta de projetos; entre avaliação processual e centralidade do conteúdo; entre teoria e prática; entre esportes hegemônicos e outras expressões culturais possíveis.

Essas experiências empíricas permitem compreender aquilo que Sacristán (2000) identifica como a natureza mediadora do currículo. Para o autor, o currículo não se reduz a um documento normativo ou a um conjunto de prescrições técnicas; ele constitui-se como um campo de articulação entre diferentes dimensões da vida social e escolar. Como afirma: “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições” (Sacristán, 2000, p. 61).

É diante dessa compreensão, que as vivências observadas no cotidiano escolar aproximam-se do que Lima (2023) denomina de currículo real ou vivido: aquele que, embora tenha como ponto de partida os conhecimentos prescritos pelas instituições, se constitui como uma tradução prática do currículo formal, mediando as relações entre professores e estudantes e, muitas vezes, superando as intenções educativas inicialmente previstas. É nesse espaço do

currículo vivido que o currículo deixa de ser apenas um enunciado normativo e passa a ser recriado, adaptado e ressignificado no cotidiano escolar.

O diário de campo revela, a ausência de uma organização de prática pedagógica mais estruturada para as aulas de Educação Física, além da própria ausência de um plano de aula. Nessa tensão entre ausência de sistematização formal e riqueza da experiência cotidiana, evidencia-se a necessidade de um currículo pensado a partir da perspectiva desse cotidiano ribeirinho, capaz de oferecer sustentação teórico-metodológica ao currículo vivido, sem sufocar sua vitalidade.

Neste sentido, em que pese a riqueza cultural ribeirinha, os avanços na legislação em prol da sua articulação nos currículos escolares, ainda impera a homogeneização escolar, pautada em característica urbanas, em um conhecimento oficial que legitima a ciência e exclui saberes historicamente construídos, que adota como arte apenas os clássicos, em detrimento da poética, da arquitetura e do artesanato dos povos das águas (Abreu, Oliveira e Silva, 2013, p.84).

Desse modo, o currículo de Educação Física, longe de se configurar como mera aplicação do prescrito, constrói-se na travessia cotidiana entre normas, improvisos, relações e saberes que emergem da experiência concreta dos sujeitos. É justamente nesse entre-lugar, situado entre o documento oficial e a prática encarnada no território, que se aproxima a reflexão de Bracht (2005), ao defender a especificidade da Educação Física no currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal do movimento:

Como afirma o autor:

Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.) (Bracht, 2005, p.4).

Assim, entre as águas que atravessam o território e os corpos que nele habitam, constrói-se uma Educação Física que ultrapassa os limites da técnica. Ela se apresenta como expressão de ancestralidade, resistência e afeto, deixando-se banhar pelas experiências da comunidade ribeirinha. Nessa perspectiva, a prática pedagógica não se restringe a exercícios ou gestos padronizados, mas escuta os corpos em movimento, dialoga com as vivências locais e se enraíza nas memórias coletivas, tornando-se verdadeiramente libertadora (Santa Brígida, 2021).

Ao mesmo tempo, quando Bracht (1999) problematiza que o currículo é um campo de disputas simbólicas e de produção cultural, compreendendo a educação como espaço de luta por significados, sua reflexão ilumina a tensão identificada entre currículo formal e currículo vivido. As práticas observadas no diário de campo não são desculturalizadas; ao contrário, estão profundamente atravessadas pelo território ribeirinho, pelos modos de organizar o espaço e pelas relações cotidianas dos estudantes. No entanto, a ausência de tematização desses elementos no plano teórico indica que tais experiências culturais, embora presentes, nem sempre são assumidas explicitamente como objeto de conhecimento, permanecendo mais como prática vivida do que como conteúdo problematizado no interior do currículo escolar.

O desafio pedagógico que emerge das situações observadas consiste em construir mediações mais sistemáticas entre o saber técnico-científico da Educação Física escolar e os saberes tradicionais que atravessam o cotidiano ribeirinho. As práticas corporais registradas revelam um currículo vivido rico em experiências, porém ainda pouco articulado explicitamente às potencialidades formativas do território. A construção de estratégias pedagógicas que reconheçam práticas como a pesca artesanal, o cultivo do açaí ou as celebrações locais como conteúdos possíveis da cultura corporal pode fortalecer essa articulação, conferindo maior densidade teórico-metodológica às aulas sem romper com sua vitalidade cotidiana. Trata-se, portanto, menos de substituir saberes e mais de promover diálogos curriculares situados, capazes de aproximar escola e território.

4.3. Currículo que nasce das águas: os limites e potências nas práticas pedagógicas e os saberes ribeirinhos na Educação Física escolar

A navegação encontra um trecho do rio em que as margens permanecem estreitas e, ao mesmo tempo, revelam novas possibilidades de travessia. Entre limites e potências, o currículo vivido na escola ribeirinha revela-se atravessado por condições materiais, institucionais e formativas que moldam, de maneira decisiva, as práticas pedagógicas e a forma como os saberes ribeirinhos são, ou não, incorporados ao cotidiano escolar. Nesse cenário, a Educação Física emerge como um campo fértil para o diálogo com o território, ainda que esse potencial encontre obstáculos concretos em sua materialização.

É nesse ponto que os limites impostos pelo currículo formal, pelas normativas escolares e pelas condições concretas da escola ribeirinha se apresentam como margens que orientam o percurso, mas não o determinam de forma absoluta. Tal como na travessia pelo rio, que exige leitura atenta das correntes, das cheias e das vazantes, as práticas pedagógicas da

Educação Física vão se constituindo no encontro entre o que a escola demanda e o que a comunidade sabe, vive e ensina. Nesse entre-lugar, situado entre o prescrito e o vivido (Lima, 2023), emergem potências educativas que brotam do território, dos corpos que se movimentam nas águas e nas margens, e das experiências cotidianas que atravessam o espaço escolar.

Assim, sustenta-se que a Educação Física, mesmo inserida em um contexto marcado por precariedades estruturais e silenciamentos institucionais, pode afirmar-se como campo estratégico de articulação entre o currículo escolar e os saberes ribeirinhos, justamente por lidar com o corpo, o movimento e as experiências culturais vividas no território.

Essa potência ganha voz na narrativa do professor de Educação Física, ao afirmar: *“Jogos, também uma cultura; esportes, também elas são culturas. A cultura, a questão do esporte, as danças, o carimbó, a dança do açaí. Até querendo passar para eles para ficarem mais próximos da realidade do ... A dança da farinhada, muita alimentação”* (Professor de EF).

Na exposição docente, percebe-se a compreensão de que os conteúdos da Educação Física não se restringem a práticas universalizadas, mas podem dialogar com manifestações culturais do território, como o carimbó, as danças vinculadas ao ciclo do açaí e da farinhada. Ao reconhecer jogos, esportes e danças como expressões culturais, o professor amplia o horizonte curricular e aproxima o ensino da realidade vivida pelos estudantes, tensionando os limites do currículo formal.

Desse modo, esta seção busca compreender como currículo, práticas pedagógicas em EF, prática docente, saberes ribeirinhos e infraestrutura escolar se tensionam, se encontram e produzem sentidos. Revela-se que, mesmo diante das limitações materiais e normativas, há correnteza suficiente para sustentar outras formas de ensinar, aprender e existir na escola - formas que emergem do diálogo entre as margens do prescrito e as águas vivas do território.

Compreender, portanto, a educação ribeirinha exige uma atenção especial ao currículo, que deve ser sensível às especificidades dessa realidade. O diálogo das práticas pedagógicas com os costumes e conhecimentos socioculturais locais, que diferem profundamente das práticas predominantes em contextos urbanos, é fundamental, no sentido de reconhecer a riqueza dos saberes tradicionais e buscar estratégias que os integrem ao ambiente escolar, promovendo uma educação contextualizada e significativa (Brígida e Ramos, 2020). Nesse processo, é fundamental reconhecer:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (Freire, 2014, p.49)

No contexto da educação ribeirinha, essa compreensão amplia-se ao considerar que a valorização dos costumes e dos conhecimentos socioculturais das comunidades locais (Brígida e Ramos, 2020) pode contribuir para a ressignificação da função social da escola, aproximando-a das realidades e dos modos de vida dos sujeitos do território.

Essa perspectiva teórica encontra consonância nas falas do diretor da EMEIF de Mutuacá, ao enfatizar o papel da escola ribeirinha na construção e no fortalecimento da identidade das crianças. Segundo o gestor, o trabalho cotidiano da escola está diretamente relacionado à valorização do lugar e das origens dos estudantes, uma vez que, na ausência dessa mediação, há o risco de que, no contato com outros contextos sociais, os alunos percam as suas referências identitárias.

[...]porque a, a escola ela trabalha isso no dia a dia né, na identidade da criança é, dela valorizar o local, as suas origens né. Porque o se, se a escola não fizer esse trabalho, lá fora os nossos alunos vão perder a nossa identidade. Porque, a gente não vê os trabalhos sobre a identidade, sobre a valorização é, a escola ela tem um papel principal, se ela, se ela deixar de lado isso aí se acaba, então, é um papel importante tá no dia a dia (Diretor da escola).

A fala do gestor evidencia que a valorização do território não é compreendida como ação pontual, mas como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico cotidiano. Nesse sentido, a escola, em seu modo geral, assume uma função estratégica na mediação entre os saberes locais e as exigências do mundo mais amplo, atuando como espaço de afirmação identitária frente às pressões homogeneizadoras externas.

Essa relação entre o contexto escolar e as práticas pedagógicas é essencial para compreender a organização e o desenvolvimento da educação em diferentes realidades. No Brasil, a legislação educacional reconhece essa diversidade ao determinar que os currículos do ensino fundamental devem conter tanto uma base nacional comum quanto uma parte diversificada, adaptada às especificidades regionais e locais (Brasil, Artigo 26, 1996). Essa diretriz visa assegurar que a educação não apenas siga um padrão nacional, mas também reflita as características culturais, sociais e econômicas de cada comunidade. Contudo, os dados empíricos indicam que essa parte diversificada nem sempre se concretiza de forma sistemática no cotidiano da escola ribeirinha, permanecendo muitas vezes no plano formal.

A produção de um currículo que envolva a cultura, os saberes e as práticas socioculturais do povo ribeirinho necessita que todos que elaboram e reproduzem esse currículo de forma pedagógica (professores, coordenadores, gestores). Conheçam a realidade dos seus alunos, o cotidiano que cerca esse aluno e como ele constrói os seus saberes a partir da sua realidade. Trabalhar de forma crítica acerca dessas práticas socioculturais, promove a conscientização dos alunos sobre a importância da diversidade, da cultura e do saber tradicional ribeirinho, e abre espaço para valorização e fortalecimento da identidade ribeirinha nas práticas pedagógicas (Santa Brígida, 2021, p.45).

É nesse percurso que o professor de Educação Física da escola de Mutuacá busca relacionar, em suas práticas pedagógicas, elementos da cultura da comunidade do rio Mutuacá de Cima. Ao relatar sua experiência, o docente destaca a importância de mobilizar saberes tradicionais nas aulas, como no trabalho com o carimbó, compreendido por ele como uma expressão cultural antiga e significativa da região: *“A gente está querendo fazer que os alunos apresentem, né, essa dança carimbó, que é uma cultura bem antiga, né, para reviver essa questão aí da cultura tanto regional como local, né. É por aí”* (Professor de EF).

A prática docente deve refletir a teoria ensinada, essa compreensão defendida por Freire (1996), aponta para a impossibilidade de uma educação dissociada da experiência concreta. Para o autor, o educador não pode restringir-se a discutir a construção do conhecimento em nível abstrato; é fundamental que esse conhecimento seja vivido e praticado no cotidiano escolar. Nesse movimento, os saberes tradicionais, quando articulados aos conhecimentos acadêmicos, fortalecem a educação como um processo contínuo de ação e reflexão, essencial tanto para uma formação significativa quanto para a valorização da diversidade cultural.

Para Daolio (2004), o professor de Educação Física precisa reconhecer que sua atuação pedagógica possui implicações culturais que extrapolam o espaço da aula e dialogam diretamente com o contexto social dos estudantes. No caso do ambiente ribeirinho, isso significa não apenas admitir a existência de práticas e valores culturais próprios da comunidade, mas assumir uma postura intencional de aproximação com essa realidade, incorporando os saberes socioculturais locais à organização, aos conteúdos e às metodologias de ensino. Trata-se, portanto, de orientar a prática pedagógica de modo que ela se construa em sintonia com o território e com as experiências culturais que constituem a vida dos alunos.

Paradoxalmente, é essa mesma ideia de vivência e prática dos saberes do território que o gestor reconhece, de forma muito concreta, no campo da Educação Física. Em sua leitura, esse componente curricular apresenta um enorme potencial para o trabalho pedagógico com práticas territoriais, justamente por possibilitar a articulação entre corpo, cultura e cotidiano

ribeirinho. Atividades vinculadas à realidade local, como a coleta do açaí, a subida no pé de açaí e os gestos corporais próprios do trabalho ribeirinho, são mencionadas como experiências ricas, capazes de transformar práticas tradicionais em situações educativas significativas.

Essa compreensão aparece explicitamente na resposta do diretor, ao reconhecer as múltiplas possibilidades pedagógicas presentes no cotidiano da comunidade:

[...]O professor, as vezes, a gente tem, a gente tem muitos, muitas ideias de como trabalhar com educação física né [...] um exemplo, por exemplo, do, do ... do açaí, por exemplo né. O açaí é uma é uma tradição cultural, vamos dizer assim né, econômica né, social. No açaí dar pra trabalhar bastante só com, com o que tem no açaí na educação física né, cê buscar, cê vai tá fazendo exercício físico né, vai tá subindo descendo (Diretor).

O gestor reforça, assim, a compreensão de que a Educação Física pode assumir um papel estratégico na aproximação entre teoria pedagógica e prática social, ao reconhecer o território como espaço legítimo de produção de saberes e o corpo como mediador fundamental desse processo educativo.

A Educação Física configura-se como componente curricular que tematiza, no âmbito escolar, os conhecimentos vinculados à chamada cultura corporal. Seus conteúdos se organizam a partir de diferentes manifestações do movimento humano como: jogos, esportes, ginásticas, danças, entre outras práticas corporais compreendidas não apenas como atividades motoras, mas como produções culturais. Nessa perspectiva, o ensino dessa área busca possibilitar aos estudantes a compreensão da expressão corporal enquanto forma de linguagem, por meio da qual sujeitos comunicam sentidos, valores e modos de estar no mundo (Soares et al., 1992).

Ao analisar a proposta curricular investigada por Santa Brígida (2021), especialmente no âmbito da Educação Física, evidencia-se a potência de um currículo que possibilita aos estudantes a vivência de práticas corporais oriundas de diferentes manifestações culturais, ancoradas na realidade sociocultural ribeirinha. A exploração do ambiente, por exemplo, ocorre de forma integrada às atividades da disciplina, incorporando saberes ligados ao trabalho, à colheita e às vivências comunitárias. A atividade de “tirar açaí do açaizeiro”, relatada no estudo, exemplifica esse movimento ao transformar uma prática cotidiana em situação pedagógica, na qual dimensões como competição, velocidade, reação e agilidade são trabalhadas a partir das experiências corporais dos próprios estudantes.

Compreendemos, também, que as práticas corporais, como fruto do processo de diferentes construções coletivas e como potencialidade individual, devem permitir

vivências e experiências o mais densas e significativas possível. Devem ser intensas no tempo-espaço em que acontecem, nos constituindo como sujeitos por permitirem, também, o reconhecimento do semelhante e do diferente, a construção do sentimento de alteridade que tanto nos é necessário. A questão que se coloca, portanto, não é a indução por um estilo de vida, de modo algo pessoal, mas a invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência caracterizado pela dignidade (Silva e Damiani, 2005, p.24).

Betti (2007), adverte que não se trata de transformar a Educação Física escolar em um discurso abstrato sobre a cultura corporal, mas de desenvolver uma ação pedagógica que se realize com e a partir dela. Nessa direção, a linguagem assume um papel mediador fundamental, pois possibilita ao estudante refletir sobre suas experiências corporais, compreender seus modos de sentir, relacionar-se com os outros e interpretar criticamente as práticas corporais institucionalizadas na sociedade.

Entretanto, quando essa perspectiva é confrontada com a realidade observada na escola, emergem tensões. O próprio gestor explicita a fragilidade desse diálogo ao afirmar: *“Eu percebo que não existe. Na verdade, eu vou ser sincero. Tocando nessa parte aí, e não é por falta de, de conversa, não é por falta de planejamento, é uma questão do professor. Eu acho que falta mesmo esse diálogo aí”* (Diretor).

A fala do diretor evidencia um desencontro entre a potencialidade teórica da Educação Física - enquanto campo que reconhece o movimento como expressão cultural - e a prática pedagógica efetivamente desenvolvida. Se, conforme Bracht (2005), a cultura corporal de movimento carrega sentidos históricos e sociais, sua ausência de diálogo com as práticas corporais da comunidade ribeirinha revela limites na materialização desse princípio no cotidiano escolar.

É nesse ponto que a reflexão de Freire (1979) se torna fundamental, ao propor a noção de “práxis libertadora”. Essa abordagem articula reflexão e ação, promovendo esse processo de conscientização que impulsiona a transformação da realidade. Para a população ribeirinha, frequentemente marcada por condições de vulnerabilidade, essa perspectiva é particularmente relevante. A organização do espaço escolar nas comunidades ribeirinhas desempenha um papel fundamental nesse processo.

Muitas vezes improvisada ou adaptada às condições locais, a arquitetura dessas escolas vai além da função prática, assumindo um significado simbólico que representa tanto a presença do Estado quanto o valor atribuído à educação formal. O ambiente escolar, nesse contexto, torna-se um elemento central na construção da identidade local, exercendo influência direta sobre o currículo e a experiência educacional, podendo contribuir para a valorização ou a marginalização dos saberes tradicionais.

Silva (2020) argumenta que a escola desempenha uma função social que ultrapassa a mera prestação de serviços educativos, não podendo ser compreendida apenas como uma organização social. Para o autor, sua estrutura burocrática está diretamente relacionada à necessidade de administrar tempos, espaços e relações próprias do cotidiano escolar. Assim, quando a gestão dos recursos físicos se mostra limitada, tais restrições extrapolam o plano material e passam a incidir diretamente sobre o currículo vivido e sobre as possibilidades de ação docente.

No contexto investigado, essa incidência sobre o currículo se expressa de maneira particular na Educação Física, cuja realização depende intensamente das condições ambientais e espaciais. A voz do professor evidencia como a organização do tempo escolar passa a ser determinada pelas condições climáticas e pela ausência de infraestrutura adequada:

Porque, assim, a educação física, em si, ela para cá, para nós ... você sabe que, no período do inverno, não tem condição de, como aluno, praticar porque, no período do inverno, ele é trabalhado a questão da teoria, tudo em cima da teoria. Aí, quando a gente chega no período do verão, que a gente vai pega a parte teórica, e dessa parte teórica a gente vai para a prática, entendeu? Deu para entender? (Professor de EF)

As limitações estruturais não se restringem à administração do tempo escolar, mas incidem também sobre os espaços e as possibilidades pedagógicas. Essa realidade aparece nas falas dos sujeitos da pesquisa. Ao refletir sobre as condições para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, o professor destaca que “*eu vejo, assim da questão da infraestrutura, porque a gente não tem um espaço, uma quadra adequada para colocar, né? Só que você vê como é. Aí está essa questão aí*” (Professor de EF). O gestor escolar reforça que as dificuldades relacionadas à infraestrutura interferem diretamente na realização das atividades pedagógicas, ao afirmar: “*É, questão de infraestrutura, com relação a realização desses, dessas atividades né. De que, as vezes a gente sente dificuldade, e, é basicamente isso*” (Diretor).

Figura 30: Espaço destinado para as aulas de EF (Figura A) e materiais utilizados na aula de EF (Figura B).



Fonte: Acervo pessoal (Pesquisa de campo, 2025)

Como se observa, a dimensão estrutural da escola não pode ser compreendida apenas como um dado físico, mas como um elemento que organiza, e, em muitos casos, limita as práticas educativas. Tal condição incide de forma mais contundente sobre componentes curriculares que dependem do corpo em movimento e da ocupação qualificada do espaço, como a Educação Física. Entretanto, para além da carência de recursos materiais, evidencia-se também a insuficiência de preparo específico para enfrentar os desafios próprios do contexto ribeirinho (Abreu, Oliveira e Silva, 2013).

Nessa direção, os autores (Abreu, Oliveira e Silva, 2013) destacam que a problemática não se esgota nas condições físicas da escola, mas se estende à formação docente, que nem sempre prepara o professor para a ação pedagógica tal como ela se configura nas comunidades ribeirinhas. O modelo formativo predominante, fundamentado na racionalidade técnica, tende a privilegiar a aquisição de instrumentos e procedimentos padronizados, concebidos para aplicação mecânica na prática. Com isso, acabam sendo desconsideradas as especificidades territoriais, culturais e sociais que atravessam o cotidiano escolar nesses contextos, fragilizando a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e dialógicas.

Nesse sentido, a ausência de formação específica para contextos ribeirinhos não apenas fragiliza a prática pedagógica, mas contribui para a reprodução de currículos descontextualizados, que pouco dialogam com os modos de vida do território.

O olhar da gestão escolar amplia essa análise ao evidenciar que tais lacunas formativas não são apenas uma abstração teórica, mas se manifestam concretamente no interior da própria equipe docente, gerando tensões, improvisações e iniciativas isoladas. Ao refletir sobre essa realidade, o diretor explicita uma ausência que repercute diretamente na organização do trabalho pedagógico: *“Aí a uma oferta de formação continuada com relação a ... aos saberes tradicionais que falta, a gente não tem isso”* (Diretor).

A declaração do gestor evidencia que, embora haja momentos formais de planejamento e formação continuada, os saberes tradicionais não ocupam lugar explícito nas agendas institucionais. O silêncio curricular sobre esses conhecimentos produz um paradoxo: a escola está inserida em um território profundamente marcado por práticas e saberes próprios, mas carece de diretrizes que os reconheçam como conteúdo legítimo de ensino. Assim, quando tais saberes aparecem, emergem muito mais por iniciativa individual da escola ou de determinados professores do que por força de uma política curricular sistematizada.

Entretanto, esse cenário não pode ser compreendido de maneira isolada, como se fosse uma realidade restrita à escola investigada. Ele dialoga com um movimento mais amplo da sociedade brasileira, atravessado por múltiplas lutas em diferentes fronteiras e territórios por reconhecimento, direitos e ações afirmativas. Como argumenta Arroyo (2013), tais disputas têm afetado e reconfigurado a própria cultura e as identidades docentes. Ao tensionarem os modelos tradicionais de formação, esses movimentos impulsionam o surgimento de novos perfis de docência, ampliando e diversificando os currículos formativos.

Nesse contexto, foram criados cursos de Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo, cursos específicos para professores indígenas e quilombolas, bem como iniciativas voltadas à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Conforme destaca Arroyo (2013, p.12), “o perfil do profissional e a docência ficaram mais ricos, uma vez que se tornaram mais diversos”.

Assim, se por um lado a fala do gestor revela o apagamento institucional dos saberes tradicionais no currículo local, por outro, o cenário nacional aponta para a emergência de políticas e formações que reconhecem a pluralidade de sujeitos, territórios e epistemologias. O desafio que se coloca, portanto, é compreender por que tais avanços formativos e normativos ainda não se traduzem, de modo orgânico e sistemático, na organização curricular da escola ribeirinha, mantendo os saberes da comunidade em uma posição periférica ou dependente da sensibilidade individual dos docentes.

É justamente nesse intervalo entre o que se anuncia no plano das políticas e o que se materializa na prática cotidiana que as tensões e contradições se tornam mais evidentes. Entre o planejamento e a execução das aulas, observa-se um descompasso que revela os limites do currículo prescrito frente às exigências concretas do cotidiano escolar ribeirinho. Ainda que o território seja fértil em práticas culturais, os saberes locais tendem a ganhar visibilidade sobretudo em eventos, projetos pontuais ou datas comemorativas, permanecendo à margem das práticas regulares e sistemáticas.

A travessia, portanto, não se encerra na constatação dos limites, mas aponta para a necessidade de políticas curriculares territorializadas, formação docente comprometida com epistemologias locais e reconhecimento dos saberes ribeirinhos como conhecimento legítimo. Entre margens e correntezas, a Educação Física pode deixar de ocupar um espaço periférico e afirmar-se como prática pedagógica contra-hegemônica, ancorada no território e nos corpos que o habitam.

4.4. Entre desafios e possibilidades: a Educação Física e o futuro da escola em Mutuacá de Cima

À medida que esta pesquisa se aproxima de seu porto final, como uma embarcação que reduz a velocidade para atracar após longa travessia pelas águas do Mutuacá, torna-se possível contemplar, com maior nitidez, os caminhos percorridos na EMEIF de Mutuacá de Cima. Esta navegação investigativa permitiu adentrar o cotidiano da escola, ouvir suas vozes, observar seus silêncios e compreender as correntes que atravessam a prática pedagógica da Educação Física.

Nesse percurso, evidenciou-se que o currículo não é neutro nem espontâneo: ele expressa escolhas, disputas e projetos de sociedade. Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Sacristán (2000), ao afirmar:

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferen- ciados. As modalidades de educação num mesmo intervalo de idade acolhem diferentes tipos de alunos com diferentes origens e fim social e isso se reflete nos conteúdos a serem cursados em um tipo ou outro de educação. A formação profissional paralela ao ensino secundário segrega a coletividade de alunos de diferentes capacidades e procedência social e também com diferente destino social, e tais determinações podem ser vistas nos currículos que se distribuem num e noutro tipo de educação (Sacristán, 2000, p.17)

A partir dessa perspectiva, o que se observa na escola ribeirinha não pode ser compreendido apenas como organização pedagógica interna, mas como expressão de um sistema educativo que seleciona saberes, hierarquiza culturas e define quais conhecimentos são legitimados no espaço escolar. O currículo, portanto, materializa relações de poder e projetos formativos que, muitas vezes, tensionam ou silenciam os saberes que emergem do território.

Agora, ao nos aproximarmos da margem que anuncia o encerramento deste percurso, a reflexão se volta para o horizonte que se abre: o “Currículo que nasce das águas”, com seus desafios e possibilidades, aponta não apenas para o que foi vivido, mas para aquilo que pode vir a ser. Se o rio ensinou que toda travessia transforma quem navega, também revelou que o futuro da escola ribeirinha depende da capacidade de reconhecer, valorizar e inscrever, no currículo, os saberes que brotam do território, da cultura e da vida que pulsa nas águas de Mutuacá de Cima. Trata-se, assim, de deslocar a lógica seletiva denunciada por Sacristán (2000) e afirmar um currículo que não apenas transmite cultura, mas dialoga com ela, um currículo que se deixa atravessar pelo rio e pelas histórias que nele se inscrevem.

A produção de um currículo que envolva a cultura, os saberes e as práticas socioculturais do povo ribeirinho necessita que todos que elaboram e reproduzem esse currículo de forma pedagógica (professores, coordenadores, gestores). Conheçam a realidade dos seus alunos, o cotidiano que cerca esse aluno e como ele constrói os seus saberes a partir da sua realidade. Trabalhar de forma crítica acerca dessas práticas socioculturais, promove a conscientização dos alunos sobre a importância da diversidade, da cultura e do saber tradicional ribeirinho, e abre espaço para valorização e fortalecimento da identidade ribeirinha nas práticas pedagógicas. (Santa Brígida, 2021, p.45).

É precisamente nessa direção que emerge a fala do professor de Educação Física, não como discurso isolado, mas como expressão do currículo real - aquele que ganha corpo no cotidiano e se constrói na mediação entre o prescrito e o vivido. Ao evidenciar as potencialidades culturais da comunidade, o docente aponta para uma prática que tensiona o currículo formal e amplia seus horizontes, aproximando-o da realidade concreta dos estudantes.

A cultura da comunidade [...] Jogos, também uma cultura; esportes, também elas são culturas. A cultura, a questão do esporte, as danças, o carimbó, a dança do açaí. Até querendo passar para eles para ficarem mais próximos da realidade do ... A dança da farinhada, muita alimentação (Professor de EF).

Sua narrativa evidencia a compreensão de que cultura não se restringe a conteúdos externos ou universalizados, mas se manifesta nas experiências cotidianas da comunidade, nas danças, nos jogos, nos modos de produzir e celebrar a vida. Ao destacar essas potencialidades, o docente aponta para um currículo que se enraíza no chão ribeirinho e se reconhece nas águas que o circundam.

Para Brandão (2002), a cultura é o elemento fundamental que dá forma e sentido à vida em sociedade, constituindo o pano de fundo simbólico e prático no qual se desenrolam as relações econômicas e de poder. Mais do que um conjunto de tradições ou práticas, ela representa o patrimônio espiritual de um povo, manifestando-se nos imaginários coletivos e nas interações cotidianas que tornam possível e significativa a convivência. Compreendê-la sob essa ótica implica reconhecer que a cultura sustenta os sentidos da existência e molda os modos de organização social, especialmente em contextos em que os saberes locais desempenham papel estruturante na vida coletiva.

Entretanto, esse potencial esbarra na ausência de políticas públicas específicas e de ações sistemáticas de formação continuada voltadas aos saberes tradicionais. A falta de orientações curriculares contextualizadas e de espaços formativos que discutam a cultura ribeirinha fragiliza o planejamento docente e limita a construção de práticas pedagógicas mais enraizadas no território. Como resultado, o currículo da Educação Física oscila entre o reconhecimento discursivo da importância dos saberes locais e a dificuldade concreta de incorporá-los de forma consistente (Pesquisa de Campo, 2025).

Essa tensão torna-se ainda mais evidente na fala do diretor, ao destacar os desafios da aproximação entre escola, comunidade e poder público:

É ... trazer mais, trazer mais os pais pra, pra dentro da escola. Essa dificuldade a gente tem. A questão que a gente tem é trazer os pais pra escola. Essa ligação com escola e comunidade, as políticas públicas é que aqueles que tem essa dificuldade né, quando a gente organiza os evento, por exemplo, como eu falei aqui na, na escola por exemplo nós tivemos aqui uma, uma palestra com o corpo de bombeiro é ... uma equipe disciplinar lá da secretaria de educação que vieram fazer uma palestra sobre a nossa realidade (Diretor).

O relato do gestor evidencia que, embora haja iniciativas pontuais, estas ainda se configuram como intervenções episódicas, não necessariamente estruturadas a partir das demandas formativas da cultura ribeirinha. O desafio que se impõe não é apenas pedagógico, mas político: trata-se de criar condições institucionais para que o diálogo entre escola e território deixe de ser eventual e se torne princípio estruturante da prática educativa.

Nesse sentido, acrescenta-se, o fato de que, nem sempre, a formação acadêmica prepara o professor para ação pedagógica como eles esperam e/ou necessitam para a educação em escolas ribeirinhas. O modelo formativo predominante se fundamenta na racionalidade técnica e impõe a necessidade de dotar os professores apenas de instrumental mecanicista a ser aplicado na prática (Abreu, Oliveira e Silva (2013, p.33).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Novoa, 1992, p.13)

É nesse cenário que o olhar da gestão escolar amplia a análise, ao revelar que tais limites formativos reverberam no interior da própria equipe docente. O diretor menciona a existência de resistências e de baixo engajamento por parte de alguns professores quanto à incorporação dos saberes tradicionais nas práticas pedagógicas. Entretanto, essa resistência não pode ser compreendida de maneira isolada ou individualizada, como se tratasse apenas da falta de vontade ou compromisso. Ela se insere em um processo formativo que pouco dialoga com a realidade ribeirinha e que, por isso, dificulta o reconhecimento do território como espaço legítimo de produção de conhecimento. Como expressa o diretor: “*É, é ... às vezes o engajamento de alguns professores, a gente sente dificuldade*”.

O que, talvez, aparece como desinteresse ou resistência pode ser, na verdade, efeito de uma formação que não prepara o docente para ler o rio como currículo, a comunidade como referência epistemológica e os saberes tradicionais como conhecimento válido. A dificuldade de engajamento, portanto, revela tensões mais profundas entre um modelo formativo universalizante e a necessidade de uma pedagogia próximo ao território, capaz de articular escola e comunidade em um projeto educativo comprometido com a valorização das identidades ribeirinhas.

Portanto, o currículo é um importante elemento dentro do contexto escolar, é um dos documentos que orientam o trabalho do professor por isso deve ser elaborado coletivamente pelos membros da escola e estar de acordo com a realidade da escola e dos alunos, de modo que propicie a diversidade do conteúdo, inclusão de alunos com necessidades especiais e atividades desenvolvidas extraclasse. Ao longo do tempo os currículos evoluem e muitos fatores podem ser retirados ou criados, como por exemplo, novos conteúdos podem ser incorporados, seja por causa de evoluções da ciência acadêmica ou até mesmo por vontade de reformular os métodos de ensino (Lima, 2023, p.240).

Para Freire (1987), a verdadeira educação é um ato profundamente político, e a prática pedagógica deve estar voltada à emancipação. A educação como prática de libertação, nesse

sentido, desafia educadores e educandos a comprometerem-se com uma práxis crítica e transformadora. Como afirma o autor: somente uma alfabetização que, fundamentada na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita à compreensão crítica dessa prática, oferece uma contribuição efetiva ao processo educativo.

Essa perspectiva implica reconfigurar o papel da escola no trato com a cultura local, promovendo um diálogo horizontal entre os saberes tradicionais e os conteúdos curriculares. Tal articulação deve ser sensível às condições de vida das comunidades e aos objetivos sociais de transformação. A escuta aos saberes locais não nega os conhecimentos científicos ou acadêmicos, mas cria pontes entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo suas potências, limites e contextos.

[...] Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 1996, p. 21).

Nesse contexto, torna-se evidente a distância entre o discurso de valorização da cultura ribeirinha e a realidade prática vivenciada no cotidiano escolar de Mutuacá de Cima. Embora haja reconhecimento, por parte do professor e da gestão, da importância de integrar os saberes tradicionais ao currículo, essa integração ocorre de maneira parcial, fragmentada e, por vezes, dependente de iniciativas isoladas. O currículo que nasce das águas, portanto, ainda se encontra em processo de afirmação, buscando espaços de legitimação no interior da escola e nas políticas educacionais mais amplas.

E ao refletir sobre os desafios que atravessam a prática pedagógica, especialmente em contextos marcados por limites estruturais, curriculares e sociais, torna-se necessário compreender que a esperança, longe de ser sentimento ingênuo ou mera espera passiva, constitui-se como princípio ético e político da ação educativa. Para Freire (1992), a esperança é uma necessidade ontológica do ser humano, mas somente ganha sentido quando se ancora na prática concreta. Como afirma o autor:

O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (Freire, 1992, p.5).

Nessa perspectiva, a esperança não se confunde com resignação; ela exige movimento, compromisso e ação transformadora. Mesmo diante das dificuldades que se impõem à escola e ao trabalho docente, Freire (1992) sustenta que há possibilidade de reinvenção e resistência. Trata-se de uma esperança que se constrói coletivamente, na relação dialógica entre sujeitos que ensinam e aprendem. Essa dimensão aparece na reflexão do professor de EF, ao mencionar sobre estratégias para fortalecer a presença dos saberes comunitários nas aulas: *[...] se fosse uma forma mais ou menos de trazer esse saber para dentro das aulas de educação física, para mim, é aproximar a cultura, porque eles já têm um saber que eles veem e já sabem. A gente tem que aproveitar esse saber. Que eles têm também. É, ... é por aí o caminho* (Professor de EF).

Na reflexão docente, evidencia-se a compreensão de que os estudantes não chegam à escola como sujeitos vazios, mas como portadores de experiências, práticas e conhecimentos construídos no território. Ao afirmar que é preciso “aproveitar esse saber”, o professor reconhece a potência pedagógica da cultura local e aponta para uma Educação Física que dialogue com as vivências comunitárias. Contudo, sua fala também revela certa hesitação, “talvez”, “mais ou menos”, indicando que essa aproximação ainda se dá mais como intenção e esforço individual do que como diretriz estruturada no currículo.

Essa percepção se amplia quando observamos a reflexão sobre a gestão escolar, no futuro da escola ribeirinha e seu papel na valorização cultural da comunidade:

Aí a uma oferta de formação continuada com relação a ... aos saberes tradicionais que falta, a gente não tem isso. Vai participar de formação, a gente vai fazer participar de planejamento mas nunca citado isso, nunca é falado sobre saber tradicionais e a escola é que por conta própria que começa a trabalhar isso aí. Então, falta sim encaminhamento ou planejamento né, um currículo para que seja tratado esses assuntos em sala de aula de forma organizada didática, tá (Diretor da escola).

Ao colocar em diálogo as narrativas do professor e do diretor, evidencia-se uma tensão significativa: existe o reconhecimento da importância dos saberes comunitários e a disposição para incorporá-los às práticas pedagógicas, mas faltam condições formativas e curriculares que consolidem essa intenção. É justamente nesse espaço entre desejo e estrutura que a esperança freiriana se torna convocação ética e política. Fortalecer a presença dos saberes ribeirinhos na Educação Física não depende apenas da boa vontade docente, mas da construção coletiva de um projeto curricular que reconheça o território como fonte legítima de conhecimento e a escola como espaço de valorização cultural e transformação social.

Parece-me que aqui a EF é levada a uma encruzilhada ou mesmo um paradoxo: racionalizar algo que, ao ser racionalizado, se descaracteriza. Ou seja, existiria uma dimensão das experiências/vivências humanas passíveis de serem propiciadas também pelo movimentar-se (nas mais diferentes formas culturais) que "resiste às palavras", ou, dito de outra forma, não é possível pedagogizá-las por via da sua descrição científica; fogem ao controle, à previsão (da ciência); são, de certa forma, únicas, singulares. (Bracht, 1999, p.49)

Por fim, o futuro da Educação Física e da escola em Mutuacá de Cima pode ser compreendido como um horizonte em disputa. De um lado, emergem práticas pedagógicas potentes, ancoradas no território e na cultura local, que apontam para a construção de um currículo vivido, crítico e contextualizado. De outro, persistem limites estruturais, formativos e institucionais que dificultam a continuidade e o aprofundamento dessas experiências. Nesse movimento, a Educação Física se afirma como um dos principais espaços de possibilidade para a construção de uma pedagogia das águas, na qual o corpo, a cultura e o território se entrelaçam na produção de sentidos e saberes, reafirmando o currículo como prática social viva e situada.

SEÇÃO 5 - O ATRACAR DO BARCO – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] Eu sou este rio, esse Sol, essa terra
Sou parte da Selva, ela é parte de nós [...]
[...] Nas águas dos grandes rios
O caboclo caniça a esperança
Nas águas dos grandes rios
Enfrentando os desafios[...]*

(Canção: Caminhos de Rio – Autoria: Raízes cabocla)

É chegada a hora de atracar o barco. A travessia chega ao seu momento final, e, com ele, chega o seu momento de reflexão. Depois de percorrer rios, margens e narrativas, faço agora uma pausa para retomar os principais pontos discutidos ao longo do caminho, evidenciando os achados que a pesquisa revelou e sua relevância para compreender as práticas pedagógicas em contextos ribeirinhos.

Antes, porém, está narradora considera necessário compartilhar um breve olhar sobre a experiência de navegar por essas águas. Embora se tratasse de um território conhecido, o retorno ao espaço pesquisado foi atravessado por desafios, tensões e inquietações perceptíveis ao longo desta escrita. Assim, mais do que um exercício de síntese, a conclusão desta travessia constitui também um movimento de reflexão acerca das vivências construídas durante o percurso investigativo.

Ao retornar ao ambiente escolar, esta pesquisadora deparou-se com olhares curiosos, intimidados e, por vezes, surpresos, especialmente daqueles que já a conheciam de outras experiências naquele contexto. Em determinadas ocasiões, houve até mesmo a tentativa simbólica de “camuflagem”, como no uso de uma blusa verde semelhante ao uniforme da escola, ainda que o rosto permanecesse desconhecido para alguns sujeitos daquele espaço. As interações com funcionários - antigos professores, merendeiras, fiscais e auxiliares da limpeza - foram marcadas, sobretudo, por conversas relacionadas ao cotidiano comunitário.

A pesquisa também exigiu deslocamentos pelas residências dos moradores entrevistados, experiência marcada pelo acolhimento e pela escuta atenta. Os diálogos estabelecidos com os moradores revelaram memórias profundamente atravessadas pelas transformações vividas naquele território. As narrativas remetiam a um passado em que a canoa constituía o principal meio de deslocamento, em que os partos eram realizados com auxílio de parteiras e em que a produção da borracha ainda fazia parte da dinâmica econômica local. Recordações como essas evidenciaram as mudanças históricas e socioculturais experimentadas pela comunidade ao longo do tempo.

No espaço escolar que constitui o lócus desta investigação, sob o olhar dessa narradora, construído pela formação acadêmica possibilitou perceber determinadas fragilidades relacionadas às aulas de Educação Física, entre elas a escassez de materiais pedagógicos, a limitação da infraestrutura e, em alguns momentos, a ausência de práticas mais comprometidas com o processo formativo dos estudantes.

E nessa direção que, a presente dissertação dedicou-se a compreender como as práticas pedagógicas da Educação Física, desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental de Mutuacá de Cima, dialogavam com os saberes tradicionais da comunidade ribeirinha.

As indagações que orientaram esta investigação surgiram ainda no período em que esta narradora fazia parte daquele espaço escolar e ganharam novos sentidos com seu retorno enquanto pesquisadora. Se anteriormente tais inquietações apresentavam-se de maneira embrionária, hoje já apontam possíveis caminhos para o planejamento de práticas pedagógicas mais contextualizadas e sensíveis às especificidades do território. Contudo, o propósito desta pesquisa não foi prescrever modelos de atuação docente, mas narrar, problematizar e refletir sobre as experiências observadas no cotidiano da escola investigada.

Desse modo, assumiram-se como eixos centrais de análise o território, o cotidiano escolar e as narrativas docentes, compreendendo que é justamente no entrelaçamento entre esses elementos que a prática educativa adquire sentido, identidade e concretude.

Ao longo do estudo, tornou-se evidente que o rio não é apenas um elemento geográfico que circunda a comunidade. Ele é referência simbólica, cultural e também pedagógica, pois organiza modos de vida, estrutura relações sociais e inspira práticas corporais que atravessam a experiência escolar dos estudantes (Santa Brígida, 2021). Assim, a Educação Física revelou-se um currículo potente para articulação entre escola e comunidade, especialmente quando compreendida a partir de uma perspectiva contextualizada e dialógica, capaz de reconhecer os saberes que emergem do território e incorporá-los de forma crítica e significativa ao currículo escolar.

Os resultados evidenciam que o cotidiano escolar ribeirinho é atravessado por constantes tensões entre o currículo oficial e o currículo vivido (Lima, 2023), contexto em que o professor assume o papel de mediador entre os conhecimentos sistematizados e os saberes produzidos no território. As práticas pedagógicas observadas e narradas revelam processos de resignificação curricular, especialmente quando se consideram as adaptações exigidas pela realidade da escola ribeirinha. Contudo, ainda predominam limitações no desenvolvimento curricular, uma vez que atividades corporais, brincadeiras tradicionais, experiências

vinculadas ao rio e conhecimentos relacionados ao trabalho comunitário, elementos que poderiam compor o ensino da Educação Física, permanecem, em grande medida, invisibilizados. Nesse cenário, a valorização dessas dinâmicas socioculturais contribui para compreender o currículo como experiência e prática cultural (Silva, 2005), em oposição à lógica homogênea e descontextualizada que historicamente tem orientado a educação escolar.

A escuta das narrativas do professor permitiu compreender que o diálogo com os saberes tradicionais não ocorre de forma linear ou isenta de conflitos, mas se constrói no entrelaçamento entre limites institucionais, formação docente e compromisso ético com a realidade dos estudantes. Inspirada na pedagogia freiriana, a prática docente analisada poderia adotar uma postura de abertura ao diálogo, para a valorização da experiência dos alunos e de reconhecimento dos saberes da comunidade como conhecimentos legítimos. Tal postura, assim, contribuiria para a construção de uma Educação Física que ultrapassaria a dimensão técnica do movimento (Bracht, 2005), afirmando o corpo como espaço de memória, identidade e pertencimento.

Sob a perspectiva, a dissertação evidencia que a valorização dos saberes ribeirinhos no contexto escolar constitui um movimento de resistência que historicamente hierarquiza conhecimentos e silencia saberes do cotidiano. Ao incorporar práticas corporais vinculadas ao território, como aquelas relacionadas ao rio, ao trabalho e às brincadeiras tradicionais, a Educação Física escolar passa a reconhecer outras formas de produzir e transmitir conhecimento, ampliando as possibilidades pedagógicas e fortalecendo as identidades culturais dos estudantes.

Os desafios identificados ao longo da pesquisa, relacionados às condições materiais da escola, às demandas impostas pelos documentos curriculares e à formação docente ainda fortemente atravessada por referenciais hegemônicos (Arroyo, 2013), não inviabilizam a construção de uma Educação Física contextualizada. Pelo contrário, revelam a urgência de práticas pedagógicas inventivas, sensíveis às especificidades do território e comprometidas com uma educação socialmente referenciada. A experiência da EMEIF de Mutuacá de Cima evidencia que, mesmo diante de limitações estruturais, é possível desenvolver ações educativas articuladas à realidade local e capazes de promover aprendizagens significativas, desde que existam condições e suporte pedagógico que favoreçam sua efetivação.

A infraestrutura escolar também desempenha um papel simbólico importante, refletindo o valor atribuído à educação formal. A escola ribeirinha pode ser vista como um espaço de fortalecimento ou apagamento dos saberes tradicionais, a depender de como o ensino é conduzido. Se a escola reproduz um modelo desconectado da realidade ribeirinha, os

estudantes podem não se identificar com os conteúdos ensinados, o que reforça processos de exclusão e desvalorização cultural. Por outro lado, quando a escola se torna um espaço de diálogo e legitimação dos conhecimentos locais, contribui para o fortalecimento da identidade comunitária e para a construção de um ensino mais significativo. A perspectiva de Freire reforça a necessidade de uma educação que valorize as experiências cotidianas e a construção coletiva do saber, promovendo a transformação social e a humanização.

Esse fator influencia diretamente o currículo e a experiência educacional dos estudantes. Se a escola reproduz um modelo desconectado da realidade ribeirinha, os estudantes podem não se identificar com os conteúdos ensinados, o que reforça processos de exclusão e desvalorização cultural. Por outro lado, quando a escola se torna um espaço de diálogo e legitimação dos conhecimentos locais, contribui para o fortalecimento da identidade comunitária e para a construção de um ensino mais significativo. A perspectiva de Freire reforça a necessidade de uma educação que valorize as experiências cotidianas e a construção coletiva do saber, promovendo a transformação social e a humanização.

Além disso, como complementa Freire (1996), o professor na educação ribeirinha deve atuar como mediador, utilizando ferramentas que conectem os estudantes à sua realidade e desenvolvam uma consciência crítica e transformadora. Esse papel exige que o docente não apenas domine o conteúdo curricular, mas também compreenda e reconheça os saberes da comunidade como fontes legítimas de conhecimento. A formação docente, nesse contexto, deve preparar os professores para atuar de maneira contextualizada, promovendo práticas pedagógicas que estabeleçam pontes entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais.

Em resumo, esta dissertação reafirma a importância de se pensar a Educação Física a partir do território e dos saberes tradicionais, especialmente em contextos ribeirinhos, onde o corpo, o movimento e o ambiente constituem dimensões indissociáveis da vida cotidiana. Ao reconhecer o rio como espaço pedagógico e os sujeitos ribeirinhos como produtores de conhecimento, o estudo contribui para o fortalecimento de perspectivas pedagógicas críticas, dialógicas e decoloniais, apontando caminhos para futuras pesquisas e práticas educativas que valorizem a diversidade cultural e epistemológica presente nas escolas do campo e das águas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra; SILVA, Érbio dos Santos. **Educação Ribeirinha** – saberes, vivências e formação no campo. Belém: GEPEIF- UFPA, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso: o que é, como se faz**. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). Estudos qualitativos em educação. Campinas: Papirus, 1995. p. 35-64
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa / Miguel G. Arroyo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETO, Viviane Menna. Projeto “Mapa do Carnaval das Águas”. IFNOPAP/UFPA. Cametá, 2003. Disponível em: <https://www.carnavaldasaguas.com/>
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 5–23, ago. 1999, p. 69-88.
- BRACHT, V. **A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade**. In: Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-54
- BRACHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais - séries iniciais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Presidência da República; Decreto Nº 5.813 de 22 de junho de 2006. **Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicas**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de junho de 2006.

BECKER, Bertha K. **Amazônia: geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).

BETTI, Mauro. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207–217, 2. sem. 2007.

BRIGIDA, Alexsander Luiz Braga Santa; RAMOS, Evandro de Moraes. Banzeiros do rio Negro e a escola ribeirinha: as aulas de educação física no contexto da hinterlândia amazônica. *Revista Teias*, v. 21, n. 61, p. 201-217, 2020.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de Maria Ferreira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, V.46, n. 161, p. 802- 820, jul/set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Nacional, 1978. p. 107-128.

CARVALHO, Márcia da Silva. *As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha*. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, Instituto de Ciências da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

CASTRO, Edna Maria Ramos de; FIGUEIREDO, Silvio Lima; RIVERO, Sérgio Luiz de Medeiros; ALMEIDA, Oriana Trindade de. *Pensamento crítico sobre a Amazônia e o debate sobre desenvolvimento*. **Paper do NAEA**, Belém, n. 379, p. 1–17, 2018. Disponível em: <http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/paper>. Acesso em: 02/01/2026.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do Município de Breves/Pará; orientador, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarref Hage. 2007.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**, v. 1, p. 17-27, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar**: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1, suplemento, 2001, p.1-25.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**:1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE LIMA, Maria de Nazaré Teles. Educação Ribeirinha: Desafios e Perspectivas. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 18, p. 129-143, 2024.

DIEGUES, Antônio Carlos. **A pesca construindo sociedades: leituras de antropologia marítima e pesqueira**. São Paulo: NUPAUB/USP, 2004.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. UNESP, São Paulo, SP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53 páginas.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Fred. Imagens do Carnaval Brasileiro do Entrudo aos Nossos Dias. Brasileira da Biblioteca Nacional; guia das fontes sobre o Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional /Nova Fronteira, 2002. p.573-588.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005. p. 61-68. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/396>. Acesso em: 05/02/2026.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama et al. Açaí: novos desafios e tendências. **Amazônia: ciência & desenvolvimento**, v. 1, n. 2, p. 7-23, 2006.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. A Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 527-552, jul./dez. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, pp.399-422, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

MIRANDA, Elizane Gonçalves. Carnaval das Águas: comédias e crítica social, manifestações populares dos ribeirinhos de Cametá (PA). Monografia apresentada ao curso de História na Universidade Federal do Pará, campus Bragança, 2016.

MIRANDA, Elizane Gonçalves O CARNAVAL DAS ÁGUAS DA AMAZÔNIA TOCANTINA: a escrevivência na comédia carnavalesca de Neco Dias para o cordão Os Linguarudos, do Rio Santana, Cametá, Pará / Elizane Gonçalves Miranda. - 2021.

MENEZES, Márcio de Souza; ROCHA, Nádia Sueli Araújo da; OLIVEIRA, Marcelo do Vale. NAVEGANDO NAS TRADIÇÕES: SABERES TRADICIONAIS E IDENTIDADES NA CONSTRUÇÃO NAVAL ARTESANAL EM BREVES, NO MARAJÓ, AMAZÔNIA. **REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 01–25, 2025. DOI: 10.56579/rei.v7i4.1615. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1615>.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da Base Nacional Comum Curricular de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Iara dos Santos da Silva. *Análise do uso da andiroba (Carapa guianensis Aubl) na perspectiva do conhecimento tradicional e científico, da proteção intelectual e da atividade anti-Leishmania do óleo e frações*. 2018. 116 f. Tese (Doutorado em Biotecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia, Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

POJO, E. C. et al. As águas e os Ribeirinhos: beirando sua cultura e margeando seus saberes. **Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**, Abaetetuba, v. 8, n. 11, p. 176-198, ago. 2014.

POJO, Liana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. **As águas e os ribeirinhos: beirando sua cultura e margeando seus saberes**. *Revista Interdisciplinar Margens*, Abaetetuba, v. 8, n. 11, 2014. Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba. Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE). Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3249>. Acesso em: 20 jan. 2026.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro., vai. S. o. 10, 1992, p. 200-212.

Prefeitura Municipal de Cametá. Comissão Organizadora da VIII Conferência Municipal de Educação / Alexandre Mychel Savelarinho Pantoja; Geanice Raimunda Baia; João Batista Rodrigues de Sousa Júnior (Organizadores). Cametá, 2022.

ROCHA, Nádia Araújo; CONTENTE, Ariadne da Costa Peres. Os saberes da tradição da comunidade Segredinho na percepção das crianças. **Nova Revista Amazônica**, v. 9, n. 1, p. 101-110, 2021.

ROCKWELL, Elsie. Sobre o lugar da etnografia na pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 201-223, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200009>

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA BRÍGIDA, Alexsander Luiz Braga. **Entre banheiros do Rio Negro: os saberes socioculturais no contexto da Educação Física escolar ribeirinha**. 2021.

SANTOS, F. S. D. dos: "Tradições populares de uso de plantas medicinais na Amazônia". História, Ciências, Saúde — Manguinhos, vol. V I (suplemento), 919-939, setembro 2000.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. **Práticas corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005,V.3.100 páginas.

SILVA, Dayse Silveira da. **Entres os saberes tradicional e institucional: o lago do Piranha e o manejo da pesca/** Dayse Silveira da Silva. Seropédica, 2020

SILVA, José Nairo Paes da. **Escola na comunidade: um entre o currículo e o etnoconhecimento nas comunidades de Vila Alencar e São Raimundo do Jarauá na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá**. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SILVA, Ana Márcia. **Entre o corpo e as práticas corporais**. *Revista Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5–20, jan./jun. 2014.

SILVA, Sebastião Janderson Torres da. **Cultura e educação da criança ribeirinha: estudo na Comunidade Santo Antônio do Tracajá - Parintins/AM**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992

TEIXEIRA, A. H. et al. (2014). Conhecimento popular sobre o uso de plantas medicinais no município de Sobral-Ceará, Brasil. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v, 13, n. 1, p. 23-28.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 63, p. 153–155, 2007. Resenha de: WHYTE, William Foote. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

VIANA, Ana Letícia Nascimento et al. *A travessia dos saberes tradicionais amazônicos: um estudo centrado na cultura do cacau de várzea, no Território do Baixo Tocantins/PA*. 2020.

VINUTO, Juliana. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 2A

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Moradores da Comunidade Mutuacá de Cima

I. IDENTIFICAÇÃO (a ser preenchida pelo pesquisador em ficha)

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Tempo de moradia na comunidade: _____
4. Ocupação principal: _____
5. Relação com a escola local (estudou nela, tem filhos matriculados, participa de eventos etc): _____

II. HISTÓRIA, MEMÓRIA E IDENTIDADE DA COMUNIDADE

1. O(a) senhor(a) pode contar um pouco sobre a história da comunidade Mutuacá de Cima? O que sabe sobre a origem do nome “Mutuacá”?
2. Quais foram, na sua memória, os principais acontecimentos ou mudanças vividas ou ouvidas na comunidade ao longo do tempo?
3. O(a) senhor(a) sente que essas histórias ajudam a formar a identidade de quem vive aqui? Como?

III. SABERES DA TERRA, DAS ÁGUAS E DO COTIDIANO

4. Como é feito o cultivo do açaí aqui na comunidade? Que conhecimentos são necessários para cuidar e colher essa planta?
5. Desde quando o(a) senhor(a) aprendeu isso e com quem? Hoje esse saber está sendo passado aos mais jovens?
6. Além do açaí, que outros frutos são colhidos por aqui? Como é feito esse trabalho e que saberes estão envolvidos nesse processo?
7. O(a) senhor(a) pode explicar como é feita a pesca com matapi ou com malhadeira? Que conhecimentos, cuidados e tempos envolvem essas práticas?
8. Existe alguma lição ou valor que essas formas de pesca trazem para quem vive aqui?
9. Como os moradores aprendem a “ler” a maré? Quais sinais ajudam a prever sua mudança e como isso influencia a vida de vocês?
10. Como é feita a criação de animais como galinhas, patos e porcos aqui? Quais cuidados são ensinados de geração em geração?
11. Quem costuma construir rabeta e barcos na comunidade? Que materiais e técnicas são usados? Esses saberes estão sendo passados aos mais jovens?

IV. SABERES DE CURA E ESPIRITUALIDADE POPULAR

12. Que plantas medicinais e remédios naturais vocês utilizam?
13. Quem são as pessoas que mais conhecem e preparam esses remédios?

14. Como esses saberes são ensinados? Ainda são valorizados pelas novas gerações?

V. FESTAS, TRADIÇÕES E EXPRESSÕES CULTURAIS

15. O(a) senhor(a) participa ou já participou da Festividade de Nossa Senhora do Rosário de Fátima? Como tem sido essa vivência?

16. O que sabe sobre a origem dessa festividade? Por que Nossa Senhora do Rosário foi escolhida como padroeira da comunidade?

17. Quais são os principais momentos da festa? Há comidas típicas, músicas, roupas, objetos ou enfeites que fazem parte? O que eles representam para vocês?

18. Como a comunidade se envolve antes e durante a festividade? Crianças, jovens e idosos participam de maneiras diferentes?

19. O(a) senhor(a) acha que a festa mudou com o tempo? Que influências externas (como internet, cidade, mídia) afetaram sua realização?

20. O que essa festividade representa para o(a) senhor(a) e para a comunidade?

21. O(a) senhor(a) participa ou já participou do Carnaval das Águas? Como é ou foi essa participação?

22. O que sabe sobre a origem dessa festa e sobre quem a organizava nos primeiros anos?

23. Que tipos de atividades são (ou eram) realizadas: danças, fantasias, músicas, barcos decorados, comidas, concursos...?

24. O(a) senhor(a) acredita que essa festa contribui para manter viva a cultura e a união da comunidade? O que mudou e o que permanece até hoje?

25. Que significado o Carnaval das Águas tem para o(a) senhor(a) pessoalmente e para o povo de Mutuacá de Cima?

VI. ESCOLA E FUTURO DOS SABERES

26. O(a) senhor(a) acredita que a escola da comunidade valoriza os saberes e tradições locais? De que forma isso acontece ou poderia acontecer mais?

27. Na sua opinião, esses saberes e práticas (como a pesca, os remédios, a festa, a criação de animais, etc.) ajudam a fortalecer a identidade das crianças e dos jovens da comunidade? Por quê?

28. O(a) senhor(a) acha que os professores da escola – especialmente o(a) professor(a) de Educação Física – poderiam trabalhar mais com esses saberes nas aulas? Como isso poderia ser feito?

VII. ENCERRAMENTO

29. Gostaria de contar alguma história, lembrança ou sentimento importante sobre sua vida na comunidade?

30. Tem algo mais que o(a) senhor(a) gostaria de dizer sobre o valor dos saberes e tradições de Mutuacá de Cima?

APÊNDICE 2B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professor(a) de Educação Física da Escola de Mutuacá

I. IDENTIFICAÇÃO (a ser preenchida pelo pesquisador)

1. Nome: _____
2. Ano de formação: _____
3. Instituição de formação: _____
4. Tempo de profissão: _____
5. Outra formação (graduação ou pós-graduação):

6. Atuação anterior em outras instituições ou projetos de Educação Física:

II. TRAJETÓRIA FORMATIVA E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

1. O(a) senhor(a) poderia compartilhar um pouco sobre sua trajetória profissional até chegar à escola de Mutuacá?
2. Já teve experiências anteriores em escolas de comunidades ribeirinhas ou em contextos similares? Como foram essas vivências?
3. Como foi o processo de chegada à escola de Mutuacá? Por concurso, indicação, etc?
4. Há quanto tempo atua como professor(a) de Educação Física na escola de Mutuacá?

III. RELAÇÃO COM A ESCOLA E A COMUNIDADE

5. Onde o(a) senhor(a) reside atualmente? Como é seu deslocamento até a escola?
6. Qual é a sua relação pessoal e profissional com a comunidade de Mutuacá?
7. Como o(a) senhor(a) descreveria a comunidade de Mutuacá? Quais aspectos culturais, sociais ou humanos mais chamam sua atenção?
8. Quais saberes e tradições locais o(a) senhor(a) considera mais presentes ou relevantes na comunidade?
9. Esses saberes são reconhecidos ou valorizados nas práticas pedagógicas da escola? O(a) senhor(a) poderia citar exemplos?
10. Como avalia a relação entre a escola e a comunidade? Há apoio mútuo nas atividades pedagógicas? De que forma isso se expressa?

IV. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

11. O(a) senhor(a) poderia contar como organiza e desenvolve as aulas de Educação Física na escola? Quais conteúdos, metodologias e formas de avaliação são mais comuns em sua prática?
12. Como é sua relação com os demais professores da escola? Há momentos de planejamento e avaliação coletiva? Como isso acontece?
13. As suas aulas dialogam com a realidade cultural da comunidade? Pode citar práticas ou temas que fazem esse vínculo?
14. Quais são os principais desafios para desenvolver aulas de Educação Física que considerem o contexto de Mutuacá (infraestrutura, gestão, apoio pedagógico etc.)?
15. Que dificuldades o(a) senhor(a) percebe na tentativa de incluir os saberes e tradições da comunidade nas aulas?
16. Em sua opinião, que potências a cultura local oferece para o ensino da Educação Física?
17. Que estratégias ou caminhos o(a) senhor(a) sugeriria para fortalecer a presença dos saberes comunitários nas práticas pedagógicas da Educação Física?

APÊNDICE 2C

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Diretor(a) da Escola

1. EXPERIÊNCIA FORMATIVA E PROFISSIONAL

- 1- Nome: _____
 - 2 - Formação acadêmica: _____
 - 3 - Ano de formação: _____
 - 4 - Instituição: _____
 - 5 - Tempo de Profissão: _____
 - 6 - Outra formação (graduação ou pós-graduação): _____
 - 7- Atuou em outras instituições e ou projetos (como professor ou diretor)
-

ENTREVISTA

Bloco 1 – Trajetória Formativa e Profissional

- 1.1. Conte-nos um pouco sobre sua trajetória de formação e atuação na educação. E sua contribuição da formação para a atuação na escola ribeirinha.
- 1.2. O que motivou sua escolha por trabalhar na escola de Mutuacá? E como tem sido essa experiência?
- 1.3. De que forma sua formação contribui para o trabalho de gestão escolar em uma comunidade ribeirinha?

Bloco 2 – Gestão Escolar, Comunidade e Saberes Locais

- 2.1. Como o(a) senhor(a) descreveria a comunidade do Rio Mutuacá de Cima? Quais aspectos culturais, sociais e econômicos mais se destacam?
- 2.2. Qual sua relação pessoal com a comunidade? Há vínculos anteriores ao cargo de gestor(a)?
- 2.3. Em sua opinião, qual é o papel da escola ribeirinha na preservação e valorização da identidade cultural da comunidade?
- 2.4. A escola, sob sua gestão, desenvolve ações ou projetos que envolvem os saberes tradicionais da comunidade? Poderia citar exemplos?
- 2.5. Esses saberes – como a pesca, a produção artesanal, festas religiosas e medicinas caseiras, jogos e brincadeiras., práticas de lazer comunitárias– encontram espaço no currículo escolar? De que maneira?

2.6. Quais são os principais desafios enfrentados pela gestão escolar para valorizar e incorporar esses saberes nas práticas pedagógicas?

Bloco 3 – Educação Física, Currículo e Diálogo com os Saberes Tradicionais

3.1. O(a) senhor(a) percebe interesse por parte do corpo docente em incluir os saberes da comunidade em suas práticas pedagógicas?

3.2. Como a gestão escolar acompanha ou orienta essas iniciativas?

3.3. As aulas de Educação Física têm dialogado com os saberes e práticas culturais da comunidade? Há experiências que gostaria de destacar?

3.4. O contexto ribeirinho influencia a dinâmica pedagógica da escola? Como isso se manifesta no cotidiano escolar?

Bloco 4 – Potencialidades e Perspectivas

4.1. Que importância o(a) senhor(a) atribui à valorização dos saberes e tradições locais no processo educativo?

4.2. Quais são, em sua visão, as principais potencialidades da articulação entre a Educação Física e os saberes tradicionais da comunidade?

4.3. O que poderia ser feito, em termos de gestão, formação docente ou políticas públicas, para fortalecer esse diálogo entre escola e comunidade?

4.4. Gostaria de acrescentar alguma reflexão final sobre a escola ribeirinha e seu papel na valorização cultural da comunidade?

APÊNDICE 3A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - EMEIF DE MUTUACÁ DE CIMA

1. Caracterização e realidade educacional

➤ **Infraestrutura escolar:**

Organização e disposição dos espaços (salas, quadra, pátio, espaços abertos, proximidade do rio, materiais disponíveis, cozinha, biblioteca, banheiros).

➤ **Localização geográfica:**

Distância da sede do município, formas de acesso (terrestre, fluvial), tempo de deslocamento, características da paisagem e relação com o rio.

➤ **Condições estruturais:**

Conservação, iluminação, ventilação, segurança, acessibilidade.

➤ **Materiais disponíveis**

Equipamentos de Educação Física, livros, recursos tecnológicos.

➤ **Espaços de convivência e práticas corporais:**

Existência de quadras, campos, áreas externas que possam ser utilizadas para atividades físicas ou jogos tradicionais.

2. Contexto Social e Cultural no Ambiente Escolar

➤ **Ambiente humano:**

Relação entre professores, estudantes, funcionários e comunidade.

Participação de pais e familiares nas atividades escolares.

➤ **Presença de elementos culturais ribeirinhos no espaço físico:**

Murais, pinturas, objetos, instrumentos, fotografias, textos, mapas, referências ao rio ou à cultura local.

➤ **Eventos e comemorações:**

Registros de festas, celebrações e datas comemorativas ligadas ao território (festas religiosas, festas de pesca, eventos comunitários).

3. Organização Pedagógica

➤ **Planejamento escolar:**

Existência de documentos ou murais com o planejamento e objetivos das aulas.

Inclusão explícita de saberes ribeirinhos nos conteúdos escolares.

➤ **Concepções pedagógicas observadas:**

Abordagem metodológica predominante (tradicional, participativa, investigativa, decolonial, etc.).

Postura dos professores em relação aos saberes dos alunos e suas experiências comunitárias.

4. Observação Específica das Aulas de Educação Física

- Local de realização:

Sala, quadra, pátio, beira do rio ou outros espaços.

- Materiais utilizados:

Bolas, redes, cordas, canoas, instrumentos improvisados.

- Conteúdos trabalhados:

Esportes, jogos, danças, brincadeiras tradicionais, práticas corporais do cotidiano ribeirinho (remo, pesca, natação etc.).

- Metodologia:

Interação professor-aluno.

Relação de saberes tradicionais com o conteúdo formal.

Valorização da experiência dos alunos.

- Participação e engajamento dos estudantes:

Interesse, envolvimento, diálogo com a prática comunitária.

- Linguagem e referências culturais:

Uso de expressões locais, narrativas orais, histórias sobre o rio e a comunidade

5. Interações Escola-Comunidade

- Fluxo e presença da comunidade na escola:

Reuniões, visitas, participação em projetos.

- Parcerias e projetos:

iniciativas escolares que envolvem pescadores, artesãos, mestres da cultura local, lideranças comunitárias.

- Trocas de saberes:

registros de momentos em que saberes locais são incorporados às práticas escolares.

6. Aspectos do Cotidiano Escolar

- Rotinas escolares:

Horário, início e fim das atividades, intervalos, refeições.

- Marcos e símbolos culturais:

Músicas, hinos, danças, comidas tradicionais presentes no dia a dia escolar.

➤ Situações espontâneas:

Conversas, brincadeiras e interações que demonstrem vínculo com o modo de vida ribeirinho.

7. Registro e Documentação

➤ Formas de registro recomendadas:

Anotações descritivas (diário de campo).

Fotografias dos espaços e objetos (respeitando ética e autorização).

Croquis ou mapas da organização espacial da escola.

APÊNDICE 3B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - COMUNIDADE RIBEIRINHA E CRISTÃ DE MUTUACÁ DE CIMA

1. Caracterização geral do território

- Localização geográfica e acesso:

Condições de transporte fluvial, tempo de deslocamento até a sede do município).

- Condições ambientais:

Rios, igarapés, vegetação, clima predominante.

- Infraestrutura comunitária:

Escola, igreja, campo, quadra, espaços de lazer, centro comunitário.

- Distribuição das casas:

Madeira/alvenaria, sobre palafitas ou não, proximidade da beira do rio.

- Presença e funcionamento de espaços destinados à prática de atividades

Físicas:

Quadras, campos, áreas abertas, margens do rio.

2. Dinâmica social e organização comunitária

- Principais formas de organização social:

Associações, cooperativas, lideranças comunitárias.

- Relação entre famílias:

Parentesco, vizinhança, redes de apoio.

- Atividades coletivas:

Festas, mutirões, celebrações religiosas, feiras.

- Papel da escola nas interações sociais:

Escola como ponto de encontro, espaço de eventos e reuniões.

3. Modos de vida e práticas tradicionais

- Atividades econômicas predominantes:

Pesca, agricultura, artesanato, extrativismo.

- Práticas de subsistência e trocas solidárias entre moradores.

- Festividades e celebrações culturais:

Festas do padroeiro, procissões fluviais, danças tradicionais.

- Elementos de oralidade:

Histórias, cantigas, causos, provérbios locais.

4. Práticas corporais e lúdicas no cotidiano

- Brincadeiras e jogos infantis típicos da comunidade:

Na terra, na água, em casa, no campo.

- Atividades corporais ligadas ao trabalho:

Pescar, remar, carregar redes, subir em árvores, plantar.

- Esportes praticados:

Futebol, vôlei, natação no rio.

- Expressões corporais ligadas à cultura:

Danças, rituais, performances religiosas.

- Uso do corpo em deslocamentos e no cotidiano:

Remo, nado, caminhada em trilhas.

5. Saberes tradicionais e transmissão intergeracional

- Como os conhecimentos sobre pesca, agricultura e navegação são ensinados às crianças.
- Práticas de aprendizado pela observação e participação (aprendizado prático).
- Influência dos mais velhos como mestres e guardiões de saberes.
- Relação entre saberes tradicionais e atividades escolares (se algum conteúdo é ensinado na escola).

6. Relação escola-comunidade

- Presença da escola na vida comunitária (abertura para eventos, uso do espaço escolar fora do horário de aula).
- Participação da comunidade na escola (reuniões, festas, projetos).
- Momentos em que as práticas comunitárias entram na escola (tradições nas festividades escolares, brincadeiras locais nas aulas).

7. Impressões gerais e registros complementares

- Descrições detalhadas de sons, cheiros, cores e ritmos do cotidiano.
- Registros fotográficos (se permitido) dos espaços, objetos e momentos significativos.
- Anotações sobre percepções subjetivas do observador (sensações de acolhimento, participação, resistência)

APÊNDICE 3C
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO - AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EMEIF DE
MUTUACÁ)

Data da observação: ____/____/____

Turma: _____

Professor(a): _____

Local: _____

1. Concepções pedagógicas do professor

- Objetivos da aula:

Qual o propósito declarado ou percebido da atividade proposta?

- Metodologia adotada:

Atividades tradicionais da Educação Física escolar ou adaptadas ao contexto local.

- Postura docente:

Incentivo à participação, valorização dos conhecimentos dos alunos, abertura para que tragam experiências de vida.

- Relação professor-aluno:

Diálogo, escuta, respeito, colaboração.

2. Relação entre práticas pedagógicas e saberes tradicionais

- Momentos de aproximação:

Quando o professor usa ou se refere a práticas, histórias ou saberes da comunidade.

- Momentos de tensão:

Quando há conflitos entre o conteúdo escolar e os valores/práticas locais.

- Potencialidades:

Situações em que a cultura ribeirinha fortalece o aprendizado e a participação dos alunos.

3. Reflexões sobre uma pedagogia ancorada no território

- Sinais de territorialidade:

Uso do espaço natural (rio, floresta, quintais) como parte das atividades.

- Presença das epistemologias do cotidiano:

saberes transmitidos oralmente, experiências práticas, modos de vida incorporados à aula.

- Possibilidades observadas:

Ideias ou situações que poderiam inspirar uma prática mais integrada à cultura ribeirinha.

6. Observações adicionais

- Impressões pessoais:

Sensações, sentimentos e percepções subjetivas durante a observação.

- Fatos relevantes não previstos:

Acontecimentos espontâneos que revelam a relação entre a escola, a Educação Física e a cultura local.

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA RIBEIRINHA



Assunto: Solicitação de Autorização para Pesquisa

Prezado(a) Senhor(a),

Walmirnei Mesquita Pontente

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa integrante da Dissertação de Mestrado, da(o) discente **Ana Patrícia Ribeiro Batista**, matrícula **202405770010**, regularmente matriculada(o) no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/ICED/UFPA, orientado(a) pelo(a) Professor(a) Mestre(a)/Doutor(a) **Lucília da Silva Matos**, que está desenvolvendo a pesquisa de dissertação **"CULTURA ESCOLAR RIBEIRINHA: a relação entre as práticas pedagógicas da Educação Física, os saberes e as tradições em uma escola da comunidade de Mutuacá de Cima no município de Cametá-Pa"**, que tem como foco **"Compreender a Cultura Escolar ribeirinha produzida na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental de Mutuacá, por meio de pesquisa de campo, na relação entre as práticas pedagógicas da Educação Física e os saberes e tradições da comunidade ribeirinha de Mutuacá de Cima, no município de Cametá-Pa"**.

A coleta de dados será feita por meio de observações, entrevistas, registros fotográficos e documentações da escola (PPP, cronograma escolar e registros históricos).

Agradecemos antecipadamente e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos.

Belém-PA, 12 de novembro de 2024.

Lucília da Silva Matos

Ana Patrícia Ribeiro Batista

Acadêmico(a)

Professor(a) Orientador(a)

Assinatura e Carimbo (Diretor da escola)

Walmirnei Mesquita Pontente
Diretor Escolar
Portaria Nº. 082/2021