



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

MARYELLA OSTENDE BULCÃO DA NATIVIDADE GANZER



**IGARAPÉ TAIASSUÍ: AUTOETNOGRAFIA,
SABERES ESCOLARES E ANCESTRALIDADES
EM BENEVIDES-PARÁ**

Belém-Pará

2026

Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer

**IGARAPÉ TAIASSUÍ: AUTOETNOGRAFIA, SABERES ESCOLARES
E ANCESTRALIDADES EM BENEVIDES-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Belém
2026

***Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará***

G195i Ganzer, Maryella Ostende Bulcão da Natividade
Igarapé Taiassuí: autoetnografia, saberes escolares e ancestralidades em
Benevides Pará / Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer. — Belém,
2026.
126 f.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) -
Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e
Educação (CCSE), 2026.

1. Autoetnografia. 2. Saberes ancestrais. 3. Educação ribeirinha. 4.
Decolonialidade. 5. Justiça epistêmica. I. Título.

CDD 22.ed. 370

Elaborado por Priscila Melo CRB-2/1345

Maryella Ostende Bulcão da Natividade Ganzer

**IGARAPÉ TAIASSUÍ: AUTOETNOGRAFIA, SABERES ESCOLARES E
ANCESTRALIDADES EM BENEVIDES-PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará como requisito avaliativo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Data da aprovação: 16/03/2026

Banca examinadora

_____ - Orientador

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Doutor em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

_____ - Examinador Interno

Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes
Doutor em Letras
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG

_____ - Examinador Externo

Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco
Doutor em História Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

“Vou contar em pequenos versos
Um pouco da história do lugar onde nasci
Um lugar pequeno, mas rico,
O meu querido Taiassuí.”
(Laureci, moradora do distrito do
Taiassuí)

“Toda palavra é um encontro entre vozes”
(Mikhail Bakhtin)

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação nasce do chão molhado de memórias de Benevides, das águas serenas e profundas do Igarapé Taiassuí. É deste território, sagrado e cotidiano, que emergem as vozes que me ensinaram a olhar, a escutar e a escrever. Cada página aqui é feita de travessias, de sonhos que se misturam ao trabalho e de afetos que se transformaram em força e sentido.

Antes de tudo, elevo minha gratidão a **Deus**, que me concedeu sabedoria, força, saúde e segurança nos momentos em que o cansaço parecia maior que o caminho. Sem essa presença divina, nada teria sido possível. Agradeço também à **Nossa Senhora de Nazaré**, que intercedeu junto ao **Pai das Misericórdias** para que eu alcançasse esta conquista. Em cada desafio, senti a mão divina me guiando e sustentando meus passos.

Sou grata a essa jornada, no mestrado, que começou como um sopro de esperança em meio ao cotidiano da Casa dos Conselhos, onde atuo como secretária executiva dos Conselhos de Controle Social (Conselho Municipal de Educação, o Conselho de Alimentação Escolar e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb), e também como coordenadora do Fórum Permanente de Debates da Educação do Município de Benevides. Nesse espaço de escuta e de compromisso público, aprendi que a gestão e o saber se constroem juntos, em diálogo e responsabilidade. Foi entre as pautas e as vozes da comunidade que o desejo de seguir estudando começou a florescer.

Em 2021, após concluir uma especialização, senti o desejo de continuar nesse percurso de estudar. Foi então que o professor **Antônio Carlos**, assessor dos Conselhos e companheiro de trabalho, plantou em mim a semente da coragem, dizendo que eu podia sonhar mais alto, que o mestrado era possível. A ele, minha profunda gratidão por me mostrar que o caminho acadêmico também me pertencia. Outros amigos reforçaram esse incentivo, e logo chegou o edital, o chamado para transformar um sonho em propósito.

A partir desse momento, compreendi que o estudo é também uma construção familiar. Conversei com meu esposo, **Ricardo**, sobre o novo ritmo de vida que nos aguardava: as noites de aula, as chegadas tardias, os fins de semana dedicados à leitura e aos estudos. Pedi seu apoio e parceria, e ele respondeu com amor e presença. Obrigada amor!

Aos meus filhos, **Paolla e Pedro**, deixo não apenas minha gratidão, mas um legado de fé no poder do conhecimento. Eles foram a razão e a inspiração de cada madrugada de escrita, de cada livro aberto entre o trabalho e o cansaço. Que saibam, e nunca se esqueçam, que estudar é uma das formas mais bonitas de transformar a vida. Que este caminho os ensine que o saber liberta, amplia horizontes e fortalece o espírito. Que entendam, ao olharem para esta dissertação, que o amor também se escreve nas escolhas que fazemos, e que estudar é, sempre, uma escolha de amor.

E aqui, dedico um agradecimento especial aos meus pais, **Manoel e Socorro**, raízes firmes que sustentaram minhas travessias. Meu pai, com sua presença silenciosa e constante, foi quem buscava as crianças na escola, garantindo que o tempo do estudo não me pesasse tanto. Em cada ida e volta havia mais que um gesto de cuidado, havia uma partilha de sonhos. E à minha mãe, minha força primeira, que preparava minhas marmitas com o mesmo amor com que me alimentou de fé e coragem desde sempre. Foi ela quem acreditou nas minhas conquistas antes mesmo de mim, quem enxergou futuro quando o cansaço queria me consumir.

Às minhas irmãs, **Manuella e Marylena**, por acreditarem em mim mesmo à distância, por cada palavra de incentivo e por me lembrarem da importância de celebrar cada conquista, deixo meu amor e gratidão.

Sou profundamente grata à minha rede de apoio, que foi essencial para que esta caminhada fosse possível. Ao meu sogro, seu **Avelino** (in memoriam), homem de lutas, cuja trajetória política deixou marcas de coragem e de compromisso com a vida coletiva. À minha sogra, dona **Neli**, que preparava o almoço das crianças, nos dias em que eu não podia preparar, por estar em aula ou em constantes estudos e trabalho. À minha amiga **Kátia**, pela ajuda na organização da casa e pelo carinho e cuidado em cada gesto.

Aos colegas da **Casa dos Conselhos** professor João Luiz, professor Antônio Carlos, professora Antônia Day, professor Aluizio, professor Hilano, professora Maria Aparecida, professora Marlúcia, professora Eliete, dona Maria, dona Oscarina, Brenda e Odenilson agradeço pela parceria e compreensão nos momentos em que o tempo se dividia entre o ofício e o estudo. À professora **Francilene**, secretária municipal de Educação de Benevides e ao professor **João Luiz**, presidente do Conselho Municipal de Educação de Benevides registro minha sincera gratidão pelo apoio, pela confiança e por acreditarem na importância da formação continuada

como caminho para o fortalecimento da educação pública. A convivência com todos vocês me ensinou que o trabalho coletivo é também uma forma de aprender.

Ao **Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA)**, agradeço pelas discussões que ampliaram meu olhar e me ajudaram a compreender a pesquisa como um diálogo vivo entre a linguagem e o mundo. Sou grata aos colegas do grupo dentre eles **Paulo Everton, Jeniffer, Ronielson, Angélica, Fábio, Dilma, Eliana, Catarina e Miguel**, e às professoras dentre elas **Dinair e Josane**, por cada partilha de saberes, gestos de afeto e aprendizados que se entrelaçaram ao longo dessa caminhada. Deixo um agradecimento especial às amigas gelpeanas: **Anna Paula e professora Rita Bentes**, pelas parcerias em artigos e pelos momentos vividos em eventos e pesquisas conjuntas - experiências que fortaleceram não apenas minha escrita, mas também o sentido coletivo da pesquisa.

Ao meu orientador, **professor Anchieta Bentes**, rendo um agradecimento especial. Sua orientação foi mais que acompanhamento técnico: foi uma escuta sensível e generosa, capaz de compreender o sentido profundo desta pesquisa autoetnográfica. O senhor acreditou na força da minha escrita e me ajudou a transformar as memórias e vozes da comunidade do Taiassuí em narrativa acadêmica e em testemunho de vida.

Estendo ainda minha gratidão à **banca avaliadora**, composta pelos professores **Agenor Sarraf e Paulo Nunes**, por toda contribuição valiosa a esta pesquisa. Suas leituras atentas, observações sensíveis e provocações teóricas iluminaram caminhos que fortaleceram a escrita e ampliaram o olhar sobre o que esta dissertação poderia se tornar. A cada palavra e sugestão, encontrei não apenas rigor acadêmico, mas também o respeito e a escuta que fortalecem o sentido de caminhar junto no fazer científico.

Aos **participantes da pesquisa**, que gentilmente compartilharam suas histórias e lembranças, minha gratidão mais sincera. Sem vocês, esta pesquisa não existiria. Agradeço ao **Seu Inácio, Seu Manuel, Sra. Hellen, Sra. Eliana, Sra. Ana, Cláudia, Sra. Giovana, Sra. Nazaré, Sra. Laureci** e aos demais moradores da comunidade do Taiassuí. Um agradecimento especial à **dona Cassi, à dona Sabina** com suas filhas **Kelly e Ivanilde**, e à querida amiga **Marlene**. Suas palavras, gestos e memórias são o coração pulsante deste trabalho. Que cada página aqui escrita devolva um pouco do que recebi de vocês: confiança, acolhimento e saberes

ancestrais.

À **Universidade do Estado do Pará (UEPA)** e aos professores do **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)** Lucélia Bassalo, Sérgio Corrêa, Josebel Fares, Nazaré Cristina Carvalho, Taissa Tavernard, Ivanilde Apoluceno, Tânia Lobato, Graça Silva, Anchieta Bentes, Maria Betânia, Socorro França, Marta Genú, Socorro Cardoso (in memoriam), e aos funcionários da secretaria do programa seu Jorge e Raquel, minha sincera gratidão. Aos colegas da **Turma 20**, especialmente Rammon, Márcia, Gabi, Juliana, Nathiele, Bianca e Matheus, agradeço pela partilha e troca de saberes, que certamente suavizaram a densidade dos textos acadêmicos.

Trabalhar e estudar, cuidar e escrever, foi um desafio imenso, mas também uma oportunidade de me reconhecer no meio do caminho. Cada leitura, cada madrugada de escrita, cada silêncio diante da tela foi um ato de fé. Aprendi que a pesquisa é feita de persistência, mas também de esperança. E que a vida acadêmica, quando atravessada pela autoetnografia, se torna um espelho do vivido, um lugar onde o **eu** e o **nós** se encontram.

Por isso, este trabalho é coletivo. É fruto de uma rede que me sustentou, de uma família que me abraçou, de uma comunidade que confiou em mim e de uma fé que me guiou. A todos e todas que fizeram parte desta travessia, visíveis ou invisíveis, próximos ou distantes, direta ou indiretamente, deixo meu mais profundo agradecimento.

Que esta dissertação ecoe como canto e reza, como memória e resistência. Que as vozes do Taiassuí sigam fluindo, lembrando que o saber nasce também do amor, da partilha e da fé que move a vida.

RESUMO

GANZER, Maryella Ostente Bulcão da Natividade. **IGARAPÉ TAIASSUÍ: AUTOETNOGRAFIA, SABERES ESCOLARES E ANCESTRALIDADES EM BENEVIDES-PARÁ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2026.

O presente estudo aborda os saberes da educação escolar e não escolar de estudantes ribeirinhos do igarapé Taiassuí, no município de Benevides/PA. Tem como objetivo geral inventariar os saberes ancestrais da comunidade do Taiassuí que atravessam a educação de estudantes ribeirinhos do igarapé. Como objetivos específicos, busca: a) descrever a realidade local e o cotidiano dos discentes ribeirinhos; b) relacionar as teorias decoloniais à educação desses estudantes; e c) interpretar as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo a refletir a diversidade cultural, social e territorial do contexto investigado. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na autoetnografia, compreendida como gesto ético, político e epistemológico. A discussão teórica ancora-se na perspectiva da decolonialidade, tendo como autor base Maldonado-Torres (2008), em diálogo com as contribuições de Ballestrin (2013) acerca da colonialidade do saber, e nos estudos dialógicos de Bakhtin (2017), especialmente a partir do constructo da alteridade e da escuta responsiva, conforme desenvolvido por Miotello (2018). Dialoga, ainda, com as concepções de autoetnografia propostas por Herrmann e Adams (2024), que sustentam metodologicamente a pesquisa ao articular os elementos do “auto”, do “etno” e do “gráfico”, combinando as narrativas dos participantes locais com a narrativa pessoal e a análise cultural da pesquisadora. Participaram do estudo uma mãe de estudante ribeirinho, duas professoras, uma gestora escolar, um condutor da embarcação escolar e três moradores, cujas narrativas, somadas às memórias e registros autoetnográficos, compuseram o corpus da pesquisa. Os resultados evidenciam que os saberes ancestrais, produzidos na relação com o território, o rio, a floresta e a memória coletiva, constituem práticas educativas não escolares que atravessam e, em parte, integram os processos de escolarização. A construção de um inventário dos saberes ancestrais revelou categorias como oralidade, territorialidade, cuidado, espiritualidade, memória ancestral e escolarização situada, apontando para a necessidade de uma educação comprometida com a justiça epistêmica, o reconhecimento dos saberes locais e a valorização das experiências ribeirinhas.

PALAVRAS-CHAVE: Autoetnografia; Saberes ancestrais; Educação ribeirinha; Decolonialidade; Justiça epistêmica.

ABSTRACT

GANZER, Maryella Ostende Bulcão da Natividade. **TAIASSUÍ RIVER: AUTOETHNOGRAPHY, SCHOOL-BASED KNOWLEDGE, AND ANCESTRALITIES IN BENEVIDES, PARÁ.** Dissertation (Master's in Education) - Pará State University, Belém, 2026.

This study addresses school-based and non-school-based educational knowledge of riverside students from the Taiassuí river, located in the municipality of Benevides, Pará, Brazil. The general objective is to inventory the ancestral knowledge of the Taiassuí community that permeates the education of riverside students living along the river. The specific objectives are: (a) to describe the local reality and daily lives of riverside students; (b) to relate decolonial theories to the education of these students; and (c) to interpret the narratives of the research participants in order to reflect the cultural, social, and territorial diversity of the investigated context. This is a qualitative study grounded in autoethnography, understood as an ethical, political, and epistemological gesture. The theoretical discussion is based on the perspective of decoloniality, drawing primarily on Maldonado-Torres (2008), in dialogue with Ballestrin's (2013) contributions on the coloniality of knowledge, as well as on dialogical studies by Bakhtin (2017), particularly the constructs of alterity and responsive listening as developed by Miotello (2018). The study also engages with the autoethnographic approaches proposed by Herrmann and Adams (2024), which provide methodological support by articulating the elements of *auto*, *ethno*, and *graphy*, combining the narratives of local participants with the researcher's personal narrative and cultural analysis. The participants included the mother of a riverside student, two teachers, a school administrator, a school boat conductor, and three community residents whose narratives, together with autoethnographic memories and field records, constituted the research corpus. The results indicate that ancestral knowledge, produced through relationships with the territory, the river, the forest, and collective memory, constitutes non-school educational practices that permeate and partially integrate schooling processes. The construction of an inventory of ancestral knowledge revealed categories such as orality, territoriality, care, spirituality, ancestral memory, and situated schooling, pointing to the need for an educational approach committed to epistemic justice, the recognition of local knowledge, and the appreciation of riverside experiences.

KEYWORDS: Autoethnography; Ancestral knowledge; Riverside education; Decoloniality; Epistemic justice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: constructo da arquitetura da alteridade.....	75
Quadro 2: saberes ancestrais representados pelos sujeitos do distrito do Taiassuí	75
Quadro 3: ancestralidade presente no currículo escolar da escola Maria Amélia ...	76
Quadro 4: dos saberes da educação escolar - não escolar e de saberes ancestrais de estudantes ribeirinhos	114
Quadro 5: inventário dos saberes ancestrais da educação de estudantes ribeirinhos do igarapé Taiassuí.....	116

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Monumento alusivo à libertação dos escravizados	28
Imagem 2: Praça da Liberdade	29
Imagem 3: Linha do tempo: História e colonização.....	30
Imagem 4: Mapa do município de Benevides/PA.....	32
Imagem 5: Mapa da estrada de ferro	33
Imagem 6: Engenho Santa Sophia	34
Imagem 7: Olaria do Ceará, em Benevides	35
Imagem 8: Bandeira do município de Benevides	36
Imagem 9: Mapa da Região Metropolitana de Belém	39
Imagem 10: mapa do distrito do Taiassuí	40
Imagem 11: reserva de resíduos sólidos.....	41
Imagem 12: igarapé Curuperé	41
Imagem 13: igarapé da primeira ponte.....	42
Imagem 14: igarapé da segunda ponte.....	43
Imagem 15: Igarapé Taiassuí.....	44
Imagem 16: o Rio Guamá	45
Imagem 17: Representação do velho do igarapé – perspectivas de crianças	60
Imagem 18: Estudantes em deslocamento escolar pelo igarapé Taiassuí	76
Imagem 19: Seu Inácio, o barqueiro.....	86
Imagem 20: Hellen Amorim, a gestora escolar	90
Imagem 21: Ana Cláudia Andrade	93
Imagem 22: Giovana Ferreira, a professora.....	96
Imagem 23: Eliana Faro, a mãe de aluna	99
Imagem 24: Seu Manuel Conceição, morador ribeirinho	103
Imagem 25: Dona Nazaré Seabra, moradora da Comunidade Divino Espírito Santo (Vila do Casco).....	106
Imagem 26: Laureci Nunes	109

Sumário

1 VOZES INICIAIS	15
1.1 O primeiro contato: onde tudo começou	15
1.2 Um pouco da minha vida	17
1.3 As intenções de pesquisa	22
1.4 Organização da dissertação	24
2 VOZES TEÓRICO-MÉTODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	26
2.1 Benevides: história e colonização	26
2.1.1 O distrito do Taiassuí.....	39
2.1.2 A ancestralidade indígena e negra no distrito do Taiassuí	48
2.1.3 A história escrita “O Velho Barbado” e a narrativa oral “O Velho do Igarapé”.....	52
2.2 Discussão sobre a decolonialidade	61
2.3 Discussão sobre o embasamento teórico-metodológico	67
2.3.1 Autoetnografia como gesto ético, político e de pertencimento	68
2.3.2 A autoetnografia.....	70
2.4 Os procedimentos de pesquisa	74
2.5 O <i>lócus</i> de pesquisa.....	77
2.6 Os participantes da pesquisa	81
3 VOZES DE SABERES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA NÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES RIBEIRINHOS	84
3.1 Inventário de saberes ancestrais da comunidade do Taiassuí.....	84
3.2 Conversa com seu Inácio.....	85
3.3 Conversa com Hellen	90
3.4 Conversa com Ana Cláudia.....	92
3.5 Conversa com Giovana.....	96
3.6 Conversa com Eliana	99
3.7 Conversa com seu Manuel.....	101
3.8 Conversa com dona Nazaré.....	105
3.9 Conversa com Laureci	109
3.10 Saberes em diálogos.....	113
4 VOZES FINAIS (vozes que não se calam).....	123
REFERÊNCIAS	127

1 VOZES¹ INICIAIS

1.1 O primeiro contato: onde tudo começou

São seis horas da manhã. Acordo ao som da música clássica que toca no despertador do meu celular. A rotina matinal se organiza como em todos os outros dias: com o preparar da água quente para fazer o café, que segue com o arrumar dos detalhes na mesa com os pires, xícaras e talheres do nosso café da manhã em família. Em seguida, enfrento a pressa habitual de organização das lancheiras das crianças para levarem à escola. Mas, o diferencial deste dia é o nervosismo que faz meu coração bater mais forte, devido a uma ação, do local onde trabalho, a ser realizada de barco, no igarapé Taiassuí, localizado na comunidade Santo Antônio, no subdistrito do Taiassuí, em Benevides-PA.

Atuo como secretária executiva do Conselho Municipal de Educação (CME) de Benevides/PA, e o Colegiado havia recebido da gestora da Escola Municipal “Maria Amélia”, localizada no subdistrito Taiassuí, a informação sobre a demanda de nove crianças ribeirinhas que utilizam o igarapé para chegar à escola. Elas residem na comunidade Santo Amaro e estudam na comunidade Santo Antônio.

A visita do CME tinha como objetivo conhecer o percurso que esses discentes seguem e verificar as condições de navegabilidade pelo igarapé e condições da embarcação escolar, para sugerir que a Secretaria de Educação continuasse a subsidiar o transporte dos referidos discentes.

Não pude deixar de sentir a aflição por realizar tal atividade junto aos meus colegas de trabalho, mas era uma ação necessária. Confesso que tentei por algumas vezes convencer o presidente do Conselho Municipal de Educação e a vice-presidente de que não havia necessidade da minha participação na citada ação, mas é claro que não obtive sucesso, o que me fez tirar discretamente o calmante da bolsa e tomar aquele pequeno comprimido com dois goles de água gelada, já que eu não sei nadar. Assim, com a inevitável ação do CME partimos, presidente e técnicos do Conselho, para conhecer o percurso que as citadas crianças ribeirinhas fazem, diariamente, até

¹ Optei pela metáfora “Vozes” para denominar as sessões desta pesquisa. Uso o termos “Vozes iniciais” devido as conversas com os moradores do distrito do Taiassuí, especificamente os das margem do igarapé Taiassuí. Assim, o leitor não encontrará aqui nesta pesquisa as nomenclaturas “Seção 1; seção 2 comumente utilizados em textos acadêmicos e sim as “vozes”, devido as vozes do Igarapé.

chegar à escola.

A equipe chega às margens do igarapé Taiassuí por volta das 8h da manhã e é recebida pelo condutor da embarcação, o senhor Inácio Pereira, que já nos aguardava a pedido da Secretaria Municipal de Educação. Ressalto aqui que nesse horário as crianças já se encontravam na escola. Somente após este momento é que pudemos usar a embarcação para conhecer todo esse percurso.

A propósito, o Seu Inácio, de segunda à sexta-feira, sai da sua residência, nas margens do igarapé às seis horas da manhã. Desloca-se na embarcação escolar até o Rio Guamá, onde reside o primeiro aluno, na “última casa” – diz ele. Retorna para a entrada do igarapé Taiassuí, apanhando as demais crianças, até chegar na escola, por volta das 7h30 – horário em que as mesmas entram em sala de aula. O tempo desse deslocamento de ida é de cerca de 45 minutos a uma hora (contra a maré), e de vinda para a escola dura em torno de 30 minutos, uma vez que vem a favor da maré.

A manhã do dia 25 de março de 2024 estava fria e as árvores estavam começando a se aquecer pelos raios ainda frios do sol que estava tímido em aparecer. Subimos na embarcação de aço, com capacidade para oito pessoas adultas e seguimos para cumprir o itinerário proposto. O corpo trêmulo, respiração ofegante, mãos presas no assento da embarcação demonstravam o nervosismo que era perceptível mesmo com o disfarce em uma postura ereta e de uma fala um tanto lacônica com os demais colegas. Seguíamos, no deslizar do igarapé, dentro daquela embarcação.

O igarapé Taiassuí é um igarapé estreito em sua parte inicial, com oitenta e quatro curvas tortuosas, de águas escuras e calmas, sem nenhuma ondulação na superfície o que me fez compará-lo a um grande espelho d'água algo que parecia em minha percepção refletir dois mundos, um mundo real, o da existência humana e outro mundo natural, o da própria natureza. O primeiro trecho do igarapé é habitado por moradores que têm acesso à Vila da Comunidade, tanto por água, quanto por terra e esse trecho é bem mais povoado.

Conforme vamos subindo o igarapé, e nos afastando da Vila, o caminho vai ficando mais deserto e com paisagem única de árvores nas margens do igarapé. É possível verificar algumas casas isoladas e fechadas nas margens do igarapé, neste dia e horário, sem a presença de moradores.

Após cerca de 30 minutos de viagem, chegamos à Escola Municipal Maria

Flora, uma escola desativada pela Secretaria Municipal de Educação por não ter demanda de matrícula na instituição de ensino e seguimos nosso itinerário. Assim, seguimos mais 15min até saímos do igarapé e entramos no Rio Guamá, um importante Rio Paraense, bastante largo e extenso com águas turvas e no momento sem ondulação ou qualquer agitação e percorremos no Guamá cerca de 15 minutos até chegar na residência almejada, a “última casa” – a partir do ponto da escola – onde reside o primeiro aluno da escola. Nesse momento, não descemos da embarcação, apenas observamos e fizemos anotações referentes à visita proposta e assim percorremos o caminho de volta, sendo apontadas por seu Inácio, o condutor da embarcação escolar, as residências das crianças que moram às margens do igarapé Taiassuí e que fazem esse trajeto todos os dias até a escola.

O resultado dessa visita foi a constatação da necessidade de continuar financiando a embarcação. E mais, essa experiência me colocou que deveria pesquisar os saberes ancestrais que subsidiam as crianças das margens do Igarapé Taiassuí. Estava escolhido a partir daí um tema de pesquisa para ser realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Antes de apresentar os objetivos desta pesquisa, sinto a necessidade de contextualizar uma cronologia da minha vida como forma de justificar as razões de realizar esta pesquisa pelo rio e margens do Taiassuí.

1.2 Um pouco da minha vida

Compartilho aqui minha **Cronologia de Vida**² que tem um estilo de relato nos aspectos: pessoal, acadêmico-profissional e político-conjuntural, para justificar minhas razões as quais me motivam nesta pesquisa. Início já dizendo que sou filha de professora aposentada da educação infantil e que toda minha trajetória escolar foi traçada em escolas públicas no município onde resido, Benevides. Sempre acreditei que a educação era o caminho para uma vida melhor. Sou professora de Língua Portuguesa, com Licenciatura Plena em Letras, pela Escola Superior da Amazônia, em 2007, acreditando que "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" (Freire, 1967, p. 97). E que a linguagem só é estabelecida a partir de um diálogo entre pessoas envolvidas nos acontecimentos da vida.

² Cronologia de vida é um termo usado por Herrmann e Adams (2024), para descrever pensamentos, sentimentos, ações e reações quotidianas.

Nessa direção, começo a pensar em romper com os estigmas que a sociedade impõe ao professor e, conseqüentemente, ao ato de ensinar que “não se tem grandes condições financeiras” e que “não se tem reconhecimentos” palavras muito difundidas pela minha família. No entanto, apesar de dizerem isso, minhas tias maternas são todas professoras, igual minha mãe, e cresci ouvindo-as dizer que “tínhamos que estudar pra ter outra profissão, menos a de ser professora!”, o que me fez discordar desse pensamento quando comecei a compreender o que é educar.

Não escolhi atuar na educação porque era mais fácil, até porque não é! Não escolhi atuar na educação por ser o caminho mais curto, não é! Não escolhi atuar na educação porque é mais barato, também não é! Escolhi atuar na educação por um amor militante ao que acreditava e ainda acredito, que a educação é libertadora.

Assim, com esse pensamento, optei pela licenciatura e fui aprovada no curso de Letras-Língua Portuguesa, na Escola Superior da Amazônia/ESAMAZ onde cursei seis semestres de muito aprendizado que envolveram as disciplinas obrigatórias, as disciplinas eletivas e os estágios supervisionados. Foram anos de convivência, diálogos, trocas de conhecimentos com professores, colegas, seminários, palestras, semana acadêmica, certamente momentos enriquecedores que a graduação me proporcionou.

Uma das dificuldades que recordo era quanto ao deslocamento para chegar à instituição de ensino com duas horas dentro do transporte coletivo e ao final das aulas mais duas horas para retornar para casa, transporte este que no meu município nunca foi fácil devido à escassez de ônibus. O pouco transporte que tínhamos circulavam em baixa condições de trafegabilidade, e ainda posso recordar das longas esperas do “Benevides/Presidente Vargas” na parada de ônibus da Avenida Gentil Bitencourt, muitas vezes sendo a última a ficar na parada no aguardo do tão esperado transporte para casa.

Tantas outras dificuldades também foram uma constante, que com o apoio da minha família, no entanto, não foram motivos para me fazer desistir do sonho de me formar e concluir minha graduação em dezembro de 2009 e em meio a este momento de construção de Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, finalização da graduação, eu estava organizando meu casamento.

Costumo dizer que neste período de conclusão da graduação eu estava recém-casada, recém-formada e desempregada, o que me fez ir em busca de outras alternativas para junto ao meu esposo podermos ter o sustento de nossa casa.

Em 2012, a família cresceu com a chegada de minha primeira filha e os planos de estudar ficaram para um outro momento, mas sabia que em determinado momento seguiria nessa trajetória dos estudos. Com as novas atividades da maternidade ainda não conseguia pensar no retorno dos estudos.

Gosto de reforçar que o tempo que me dediquei à família, aos meus filhos nunca foi objeto de arrependimento por não ter continuado os estudos. Vivenciar os momentos de maternidade foram essenciais para criar o vínculo necessário que sempre quis ter – e hoje tenho e cada vez mais forte – com meus filhos. Vivenciar os anos iniciais da maternidade sem a cobrança pessoal e da sociedade de uma rotina conturbada cheia de correria e de múltiplas tarefas por conta de trabalho, estudo e outras tarefas adjacentes, foi certamente uma decisão na qual não me arrependo e, como eu disse, eu sabia exatamente que teria o momento certo de retornar aos estudos.

Em 2013, tive a oportunidade de atuar como técnica na Secretaria Municipal de Educação de Benevides. Fiz um processo seletivo e fui aprovada e contratada para o cargo. Atuei como técnica em um Grupo de Trabalho (GT) Interinstitucional para a organização da III Conferência Municipal de Educação de Benevides a qual dentre uma de suas atribuições foi aprovar a Lei Municipal do Sistema de Ensino de Benevides. Com a criação dessa Lei³ foi criado também o Conselho Municipal de Educação (CME) o qual foi implementado em 2014, sob a presidência da professora Edilza Corrêa, quem me fez o convite para atuar na secretaria executiva do CME, devido ao meu desempenho nas atividades realizadas enquanto técnica do GT Interinstitucional.

Em 2014, já com as atividades do CME, o grande desafio era na elaboração da Lei do Plano Municipal de Educação (PME) de Benevides, um plano decenal que exigia muitas discussões sobre a educação benevidense e que em 2015 foi aprovado pelo Legislativo Municipal. Minha atuação diante da secretaria do Conselho era sempre reconhecida pela presidência e assessoria do Conselho, esta assessoria por meio do professor mestre em educação Antônio Carlos Martins, um dos grandes incentivadores dos meus estudos. Recordo de ele falar “tem que voltar a estudar!” E eu o respondia que retomaria aos estudos, mas que ainda tinha planos de ter o segundo filho.

³ LEI N° 1.114, DE 04 DE OUTUBRO DE 2013, que Institui o Sistema Municipal de Ensino de Benevides e cria o Conselho Municipal de Educação/CME de Benevides.

E assim segui os planos que tracei para mim. E, em 2016 tornei-me mãe pela segunda vez, momento em que fiz uma pausa no trabalho devido a licença maternidade e em 2017 retomo minhas funções de secretaria executiva, agora na segunda vigência do Conselho Municipal de Educação.

O retorno ao trabalho era viável, visto que minha jornada era de seis horas semanais. No retorno ao lar tinha minhas crianças me aguardando e era possível conciliar a dupla jornada, trabalho e lar. Mas a vontade do retorno aos estudos ainda estava presente ali, só aguardando a momento certo para retornar.

Outro episódio que vale comentar ocorreu em 2017, quando fui convidada para compor a Executiva do Diretório do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual sou filiada desde 2015, ocupei o cargo de Secretária de Organização de 2017 a 2019, sob a presidência de Avelino Ganzer, uma grande referência do PT em esfera municipal, estadual, nacional e até internacional. Nessa experiência adquiri muito conhecimento político o que contribuiu ainda mais no meu processo de formação pessoal, profissional e acadêmico, sobretudo a formação política para atuar em uma conjuntura.

Finalmente em 2020, decido voltar aos estudos, exatamente como havia almejado no meu “planejamento de vida”. Faço um adendo aqui sobre esse termo grafado por aspas, pois acredito que existe um Deus que é um ser soberano e que Ele tem algo proposto para todos nós e almejo que meus desejos e meus planos sejam da vontade Dele. Assim, como já havia acompanhado os anos iniciais dos meus filhos e ambos já estavam em idade escolar, o que já permitia ter mais espaço e segurança para voltar aos estudos e isso foi possível graças a rede de apoio do esposo, família e amigos do trabalho. E, então, no início de 2020, começo uma especialização no curso de psicopedagogia, na mesma instituição a qual me formei, porém, em um momento delicado, devido aos efeitos da disseminação mundial da Covid-19.

Em 2021, fui convidada pela nova presidência do Conselho Municipal de Educação, professor João Luiz Freitas – presidente e professora Eliete Cruz vice-presidente –, a compor novamente a secretaria executiva do CME de Benevides, agora em sua terceira vigência. Nesse ínterim do Conselho e da especialização, no final de 2021, conclui os estudos em psicopedagogia recebendo a titulação de especialista, momento em que retomo também o interesse pelo idioma de língua inglesa que havia ficado lá na adolescência, e me inscrevo no curso de inglês a ser estudado aos sábados, em uma trajetória de cinco anos entre os níveis básico,

intermediário e avançado.

Esse retorno aos estudos e ainda sob a influência de amigos e colegas do trabalho, me motivei a seguir em uma Pós-graduação *stricto sensu* a nível de mestrado. Para essa nova caminhada a escolha pela instituição é bastante significativa, o que me levou a escolher a Universidade do Estado do Pará (UEPA) para trilhar essa nova jornada no mestrado em Educação e por conter nesse programa, a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Nesse primeiro contato com uma Pós *stricto sensu*, depois de um estudo detalhado do edital fiz a minha inscrição e fui aprovada somente na prova escrita, o que me deixou muito feliz, pois sei o quão difícil é ingressar nessa universidade tão concorrida a UEPA. Em 2022 refiz o processo, ainda sem sucesso. Mas, não pensava em desistir porque eu sabia o que eu queria e estava determinada a continuar perseguindo essa meta.

Em 2022, procurei me aproximar mais da UEPA e ingressei como membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA), atuando nas Linhas de pesquisa: Linha.1 - Estudos da Alteridade: diferença e interculturalidade crítica; Linha.4 - Práticas de ensino de línguas e letramentos e; também iniciei a atuação no Grupo de Estudos sobre bell hooks⁴. Nesse momento participei de eventos acadêmicos e seminários.

Em 2023, fiz mais uma vez o processo seletivo, obtendo assim a aprovação para ingressar no mestrado em educação em 2024, sob a orientação do professor Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes, na linha de pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia e a área de interesse “Estudos dialógicos do discurso em práticas escolares e não escolares”.

Assim, no primeiro semestre de 2024 iniciei minhas atividades acadêmicas e tive contato com as disciplinas: Epistemologia da educação; Cultura, saberes e imaginário na educação na Amazônia; e a disciplina Pesquisa em educação. No segundo semestre de 2024, cursei as disciplinas: Seminário de pesquisa; Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira; e como optativa escolhi a disciplina Educação especial na perspectiva inclusiva: políticas e fundamentos teóricos-metodológicos.

⁴ Gloria Jean Watkins escolheu o pseudônimo de bell hooks em seus livros. Preferiu o uso de letras minúsculas como forma de escrita, quebrando padrões normativos. Prefiro respeitar essas escolhas da autora.

Participei de seminários, colóquios e semanas acadêmicas, agora como mestranda, com submissão e apresentação de trabalhos na UEPA e em outras instituições como o Instituto Federal do Pará (IFPA); Universidade do Estadual de Mato Grosso/UNEMAT; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estava de volta no campo da pesquisa, pensando na confluência deste com o ensino e com a minha atuação profissional na Secretaria Municipal de Educação.

Em 2025, (terceiro semestre do mestrado), tive as disciplinas de Orientação de dissertação e também a disciplina Elaboração da dissertação, e qualificação realizada no primeiro semestre, onde apresentei meu projeto de pesquisa intitulado “Autoetnografia nas margens do igarapé Taiassuí: saberes ancestrais da educação de estudantes ribeirinhos”. No segundo semestre de 2025, tive as disciplinas: Dialogismo e Educação, disciplina optativa, e Orientação de Dissertação IV. Participei de eventos como o Rodas de Conversas Bakhtiniana, realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, em Curitiba/PA. Participei também do V GELLNORTE, realizado na UFPA. Além de participar de eventos aleatórios na COP-30, realizada em Belém. Concomitantemente a essas atividades, concluí o curso avançado de inglês, fui eleita Secretária de Formação na Comissão Executiva do Partido dos trabalhadores (PT) de Benevides/PA e também eleita como Coordenadora Geral do Fórum Permanente de Debates da Educação do município de Benevides/PA.

Agora para 2026, as perspectivas estão voltadas para a defesa da dissertação no primeiro semestre almejando meu título de mestra em educação e podendo contribuir assim, de maneira mais significativa na atuação da minha atividade profissional, ampliando meus conhecimentos como pesquisadora, proporcionando um retorno do conhecimento adquirido à comunidade benevidense, ao grupo de pesquisa acadêmico ao qual faço parte (GELPEA) e à própria Universidade do Estado do Pará (UEPA), mantendo acesa a chama da vontade de ir muito mais além, estabelecer novas metas e novos desafios ao meu “planejamento de vida” e continuar os estudos e pesquisas.

1.3 As intenções de pesquisa

A experiência vivenciada enquanto técnica do conselho municipal de educação (CME) de Benevides, ainda que inicialmente marcada por tensão e insegurança, revelou-se grandiosa em seus desdobramentos. Essa vivência instigou-me, enquanto

pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA), na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a investigar os saberes envolvidos no traslado das crianças ribeirinhas pelo igarapé Taiassuí, em articulação com os saberes aprendidos no contexto escolar.

A partir disso, iniciei uma busca por estudos que dialogassem com os descritores “saberes ribeirinhos”, “saberes escolares”, “saberes não escolares” e “relações do homem e da mulher com a mãe terra”. As pesquisas realizadas nos repositórios da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Pará (UEPA) não revelaram dissertações ou teses que correlacionassem esses descritores de forma integrada, especialmente no contexto específico das comunidades ribeirinhas de Benevides.

Essas indagações se intensificaram no âmbito da pesquisa acadêmica, agora situada na linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia, no PPGED/UEPA, com o intuito de contribuir para novas discussões sobre pressupostos epistemológicos na pesquisa em educação na Amazônia. Tal movimento abriu a possibilidade de investigar os saberes escolares e não escolares que se entrelaçam nas margens do igarapé Taiassuí, compreendendo-os como práticas educativas que extrapolam os limites formais da escola.

Diante desse contexto, delineio a problemática desta pesquisa a partir das seguintes questões: quais são os saberes ancestrais da comunidade ribeirinha do Taiassuí que são utilizados na educação dos estudantes ribeirinhos do igarapé Taiassuí? E como se estabelecem as relações de alteridade no envolvimento com essas crianças ribeirinhas, durante o percurso pelo igarapé Taiassuí, em diálogo com a mãe terra e seus processos educativos, na construção de suas vivências de mundo?

Compreender o trajeto pelo igarapé Taiassuí como espaço de produção de saberes implica reconhecer que a educação dessas crianças não se restringe ao espaço físico da escola. O percurso cotidiano pelas águas, as relações estabelecidas com o rio, com a floresta e com os adultos que as acompanham constituem-se como experiências educativas que produzem sentidos, valores e formas de estar no mundo. Nesse sentido, esta pesquisa assume uma perspectiva autoetnográfica, na qual minha própria trajetória profissional e pessoal se entrelaça às narrativas dos sujeitos da comunidade, configurando um tempo-espaço vivido que pode ser compreendido como um cronotopo educativo amazônico.

A partir dessas indagações, defino o **objeto**⁵ desta pesquisa: saberes ancestrais da comunidade ribeirinha do Taiassuí, localizada no município de Benevides/PA. Assim, a presente pesquisa tem como **objetivo geral**: inventariar os saberes ancestrais da comunidade do Taiassuí para a educação de crianças ribeirinhas do igarapé. E como objetivos específicos: a) descrever a realidade local e o cotidiano dos discentes ribeirinhos no trajeto pelo igarapé Taiassuí; b) relacionar a teoria decolonial aos processos educativos vivenciados por esses discentes; c) interpretar as narrativas dos envolvidos na pesquisa, de modo a evidenciar a diversidade sociocultural e educativa do contexto investigado.

No embasamento **teórico-filosófico**, convoco os autores base para este estudo como: Maldonado-Torres (2005) para a discussão do giro decolonial, em diálogo com Ballestrin (2013), a partir da defesa do colonizado. Na esteira desses fundamentos, recorro a Bakhtin (2017b) para discutir o constructo da arquitetura da alteridade, articulando-o às reflexões sobre memória de futuro (Bakhtin, 2017a), incorporando ainda as contribuições de Valdemir Miotello (2018) com a escuta responsiva⁶. Soma-se a esse aporte a perspectiva metodológica da autoetnografia, conforme Herrmann e Adams (2024), que compreendem o “auto”, o “étno” e o “gráfico” como dimensões narrativas imbricadas às experiências e aos contextos político-conjunturais.

Outros autores convocados que dialogam também com esta pesquisa, ainda que não como autores centrais, são: Aníbal Quijano (1994), com as reflexões sobre a colonialidade do poder; Catherine Walsh (2013), com a pedagogia decolonial; e Ailton Krenak (2019; 2022), com as discussões sobre ancestralidade e sobre ideias para adiar o fim do mundo.

1.4 Organização da dissertação

É importante ressaltar o que já foi mencionado em nota de rodapé sobre a

⁵ Uso no decorrer do texto, palavras em negrito para destacar expressões que quero enfatizar; conceitos e também para marcar títulos de livros.

⁶ A noção de ato responsivo, conforme discutida por Bakhtin, compreende que todo dizer se constitui como resposta a outros dizeres e como responsabilidade ética diante do outro. Para Miotello (2018), o ato responsivo implica uma escuta ativa e comprometida, na qual o pesquisador não ocupa uma posição neutra, mas assume sua implicação nos processos de produção de sentido. Nesse entendimento, ouvir, narrar e interpretar configuram-se como ações éticas e dialógicas, nas quais a palavra do outro convoca uma resposta responsável, situada histórica e socialmente.

metáfora “vozes” uma opção devido às diversas vozes que constituem este estudo. O presente texto está organizado da seguinte forma.

Nas **“Vozes iniciais”** descrevo o primeiro contato: onde tudo começou, faço uma apresentação autobiográfica de quem sou e minhas motivações para o desenvolvimento deste estudo. A seguir, as intenções da pesquisa, a minha justificativa, bem como o tema de estudo proposto, além da questão norteadora, objetivo geral e objetivos específicos.

Nas **“Vozes Teórico-Metodológicas da Pesquisa”** trato do município de Benevides, a história e sua colonização, retratando um pouco da importante contextualização histórica que este município possui. A seguir, apresento os autores base da minha pesquisa para chegar na autoetnografia, uma metodologia que usa como componentes centrais o “auto”, o “etno” e o “gráfico” por meio de experiências vividas, conectando a experiência pessoal com a experiência política e cultural, por meio da escrita. Apresento os procedimentos de pesquisa: 1) análise sistemática da experiência pessoal dos participantes; 2) as crenças, práticas e experiências culturais; 3) os relacionamentos da pesquisadora com os outros; 4) a autorreflexão para questionar as intersecções entre o eu e a sociedade; 5) as vivências pessoais da pesquisadora na construção do conhecimento científico. Ainda trato nesta curva do lócus da pesquisa e dos participantes envolvidos.

Prosseguido, apresento nas **“Vozes de saberes da educação escolar e da não escolar de crianças ribeirinhas”**, as falas: da gestora escolar da escola municipal Maria Amélia; das docentes na educação rural ribeirinha; do barqueiro, figura importante para o acesso dos discentes à escola; da mãe de aluna ribeirinho e dos moradores do distrito, todos tratam dos desafios de uma educação para crianças ribeirinhas e dos relatos ancestrais e culturais do cotidiano.

Quase encerrando, apresento as **“Vozes finais (vozes que não se calam)”** momento que retomo as análises descritivas e interpretativas das conversas com os participantes. Aqui apresento também os saberes encontrados nas conversas.

Por fim, as referências.

2 VOZES TEÓRICO-MÉTODOLÓGICAS DA PESQUISA

2.1 Benevides: história e colonização

Apresento aqui um pouco da contextualização histórica do município de Benevides conhecido como **Cidade das Flores e Berço da Liberdade**. Ao escrever sobre Benevides, não falo apenas de um território geográfico, mas de um espaço de memória, pertencimento e constituição de quem eu sou como moradora, mulher, professora e pesquisadora.

Antes de seguir com a contextualização histórica, permito-me compartilhar uma visão histórica-pessoal. Para mim, Benevides não é apenas o lugar onde nasci. É o território onde aprendi a existir. Aqui cresci, estudei, trabalhei e constituí minha família. Durante muito tempo, Benevides foi o único mundo que eu conhecia e, talvez por isso, sempre foi suficiente. Era uma cidade pequena, onde os nomes se repetiam, as famílias se conheciam, e a vida seguia em ritmo de conversa na calçada, de encontros cotidianos e de reconhecimento mútuo.

Foi em Benevides que percorri toda a minha trajetória escolar, sempre em escolas públicas, como a maioria das crianças e jovens da cidade. Não havia escolas particulares; quem desejasse outro tipo de ensino precisava deslocar-se para cidades vizinhas. A escola pública era, portanto, mais do que uma instituição: era um espaço comum, compartilhado, onde se formavam não apenas estudantes, mas vínculos, histórias e sonhos coletivos.

Embora pequena, Benevides já integrava a Região Metropolitana, carregando essa condição híbrida de cidade do interior e cidade atravessada por fluxos urbanos maiores. O centro era reduzido, quase íntimo. A rua onde morei, que hoje é reconhecida como parte central da cidade, era, naquele tempo, o limite final: três casas no fim da rua, silêncio, distância e uma sensação clara de estar “longe de tudo”. Hoje, esse mesmo espaço se transformou em uma imensidão de casas, comércios e circulação constante, revelando o quanto o território se reinventou ao longo dos anos.

O crescimento de Benevides é visível. A cidade se expandiu, recebeu empresas às margens da BR-316, novas redes de lojas, novos ritmos e novas dinâmicas de vida. Onde antes havia poucos estabelecimentos, hoje há fachadas luminosas, trânsito intenso e uma paisagem urbana em permanente transformação. Esse processo de expansão não apaga o passado, mas o tensiona, convidando à

reflexão sobre o que permanece e o que se reinventa.

Mesmo diante dessas mudanças, Benevides continua sendo meu lugar de pertencimento. É aqui que trabalho, que exerço minha atuação profissional e que sigo construindo sentidos para a educação, a gestão pública e a pesquisa. Permanecer em Benevides, escolher viver e trabalhar neste município, é também um gesto político e afetivo: é afirmar que o conhecimento, a formação e a produção acadêmica não precisam se afastar dos territórios de origem para terem valor.

Assim, Benevides não aparece neste trabalho apenas como cenário estático, mas um território vivo, em movimento, que me formou e continua me formando. É da memória dessa cidade – de suas ruas, escolas, águas, encontros e transformações – que emergem as perguntas que orientam minha pesquisa e as vozes que ecoam nesta escrita.

Retomando agora para contextualização histórica do município de Benevides, digo que este município conhecido pelo epíteto “Cidade das Flores” refere-se à diversidade de espécies de plantas floridas presentes na região, cultivadas historicamente pelos moradores, inclusive para o comércio local e em municípios vizinhos. Já a denominação “Berço da Liberdade” remete ao fato de Benevides ter sido o segundo município do Brasil a libertar os escravizados que aqui viviam, em 1884, antes mesmo da abolição oficial da escravidão no país, ocorrida em 1888. Essa informação é registrada na obra **Terra da Liberdade: Benevides, história e colonização** (2014), do historiador José Leôncio de Siqueira, o qual residiu no município.

Imagem 1: Monumento alusivo à libertação dos escravizados



Fonte: Acervo pessoal. 2025

A imagem 1 apresenta o monumento localizado na praça do bairro de Canutama, às margens da BR-316, que faz referência à libertação dos escravizados em Benevides. A composição escultórica, marcada pela figura de uma mão que se projeta para o alto e por uma pomba em movimento de voo, simboliza o rompimento com as práticas escravistas e a afirmação da liberdade como valor fundante da história do município. A mão sugere força, resistência e ação coletiva, enquanto a pomba evoca a liberdade, a paz e a possibilidade de novos caminhos, constituindo o monumento como um marco visual e simbólico da memória histórica benevidense.

Outro monumento que merece destaque, neste contexto, é a **Praça da Liberdade, imagem 02**, que se inscreve no espaço urbano de Benevides, segue:

Imagem 2: Praça da Liberdade



Fonte: Notícias de Benevides. 2020

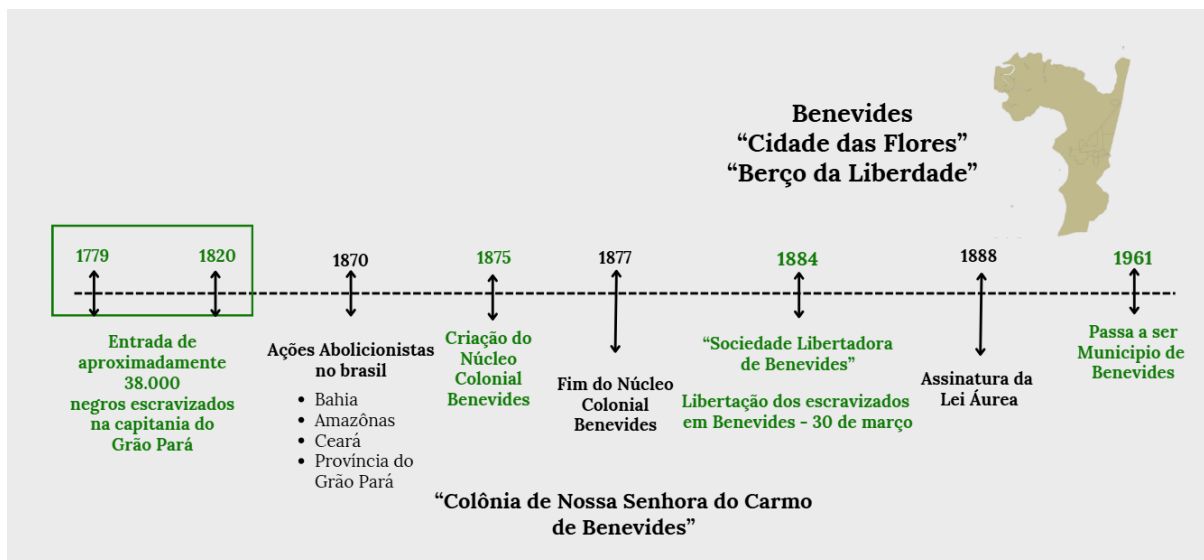
A imagem da Praça da Liberdade evidencia como a memória da abolição é materializada no cotidiano da cidade. Ao centro, o busto de um homem negro liberto, erguido sobre um pedestal, e o monumento que representa um braço rompendo correntes, constituem um dos símbolos potentes de emancipação e resistência no município.

Esses elementos presente nas imagens 01 e 02 não apenas remetem a um passado histórico, mas produzem sentidos no presente, convocando a população a lembrar que a liberdade foi resultado de luta coletiva. Inserida no centro da cidade, a praça transforma-se em um espaço de pedagogia da memória, onde história, território e identidade se encontram, reafirmando Benevides como lugar de narrativas que resistem ao apagamento.

Voltando um pouco na linha do tempo, apresento registros sobre a colonização do município, cuja primeira colônia agrícola foi inaugurada em 13 de junho de 1875, denominada pela Comissão de Colonização da Zona Bragantina como “**Núcleo Colonial Benevides**”, em homenagem ao então Presidente da Província do Grão-Pará, Dr. Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides (Siqueira, 2014, p. 144). É perceptível a visualização da linha do tempo.

Conforme a imagem 3:

Imagem 3: Linha do tempo: História e colonização



Fonte: Elaboração própria. 2025

Na imagem 3, a linha do tempo é marcada pela chegada dos negros escravizados na capitania do Grão Pará entre 1779 à 1820 e passa pela ações abolicionistas, libertação dos escravizados bem antes da assinatura da Lei Áurea e o marco da criação do Município de Benevides em 1961.

No período em que a colônia agrícola foi inaugurada, em 1875, uma comitiva formada por autoridades vindas de Belém chegou ao vilarejo, sendo recepcionada por moradores locais e de comunidades vizinhas. Para a inauguração do Núcleo Colonial, foi organizada uma festividade e realizada a entrega de lotes a 16 famílias de colonos franceses que passariam a residir no local.

O acesso à colônia ocorria por duas estradas: uma aberta e utilizada pela comitiva no dia da inauguração e outra que se dava pelo distrito de Benfica. No entanto, com o passar dos meses, as autoridades perceberam, conforme registros da época analisados por Siqueira (2014), que muitos colonos não possuíam experiência com a agricultura, o que contribuiu para o fracasso do empreendimento. Assim, as atividades do Núcleo Colonial foram encerradas em 15 de fevereiro de 1877.

Outro momento importante dessa contextualização histórica refere-se ao **período abolicionista** em Benevides, marcado pelo surgimento de um movimento organizado que lutava contra a desumanidade e os preconceitos impostos à população negra escravizada. Conforme aponta Siqueira (2014):

De 1779 a 1820, entraram na Capitania do Grão Pará aproximadamente 38.000 mil negros, em substituição aos índios, escravizados desde a chegada dos exploradores portugueses, que promoveram um gigantesco genocídio, exterminando cerca de 500.000 nativos (Siqueira, 2014, p. 209).

O movimento abolicionista em Benevides esteve articulado às ações abolicionistas do Ceará, iniciadas na década de 1870. A abolição naquele estado foi efetivada em 1º de janeiro de 1883, na cidade de Aracape. Sob essa influência, o Dr. Martinho Domiense Pinto Braga, diretor da então denominada **Colônia de Nossa Senhora do Carmo de Benevides**, encaminhou providências para que o ato abolicionista também ocorresse em território paraense, culminando na criação, eleição e posse da **Sociedade Libertadora de Benevides** (Siqueira, 2014).

A abolição dos escravizados na Colônia Nossa Senhora do Carmo de Benevides ocorreu em 30 de março de 1884, quando foram concedidas seis cartas de alforria a: Maurício (29 anos), Quitéria (24 anos), Florência (26 anos), Gonçalves (40 anos), Macário (20 anos) e Luiz (14 anos), conforme registrado na Ata da Libertação dos Escravizados de Benevides (1884), citada por Siqueira (2014).

Devido à proximidade com a capital Belém e, ao mesmo tempo, à dificuldade de acesso à colônia, Benevides já era um local procurado por escravizados fugitivos, tornando-se uma referência de liberdade. Em 29 de dezembro de 1961, a localidade foi elevada à categoria de município, recebendo o nome de **Benevides**, em homenagem a seu fundador, o cearense Francisco de Sá e Benevides.

Conforme a imagem 4:

Imagem 4: Mapa do município de Benevides/PA



Fonte: Dados do google *maps*. 2025

O mapa apresenta a imagem da demarcação do território de Benevides o qual faz fronteira com Marituba, Santa Bárbara do Pará e Santa Izabel do Pará.

Outras passagens históricas que não posso deixar de relatar aqui são: a estrada de ferro de Bragança, o engenho Santa Sophia - de cana de açúcar -, e as olarias no município, com breve relato respectivamente.

A criação da Colônia de Benevides, em 1875, integra um projeto do Estado voltado à organização do território, ao controle da terra e à expansão da produção agrícola no nordeste paraense. A escolha da região esteve associada à fertilidade do solo, à abundância dos recursos naturais e, sobretudo, à sua posição estratégica entre Belém e Bragança, conectando a capital às novas frentes de colonização.

Conforme a imagem 5:

Imagem 5: Mapa da estrada de ferro



Fonte: Livro Terra da Liberdade – Benevides: História e Colonização. 2014

Nesse processo, a Estrada de Ferro de Bragança desempenhou papel central. Sua implantação, iniciada na década de 1880, não apenas facilitou o deslocamento de pessoas e mercadorias, como também estruturou o surgimento e a consolidação de núcleos coloniais ao longo de seu traçado, entre eles, Benevides. A ferrovia redefiniu as formas de circulação no território, substituindo gradualmente a dependência exclusiva das rotas fluviais e integrando economicamente a região ao mercado da capital.

Assim, Benevides se constitui como parte viva dessa marcha de ocupação, marcada por projetos estatais, trabalho agrícola, deslocamentos e disputas em torno da terra. A história local se entrelaça à história maior da Região Bragantina e da ferrovia, compondo um cenário em que progresso, colonização e controle territorial caminham juntos, deixando marcas profundas na organização social, econômica e simbólica do município.

Entre os engenhos que marcaram a história econômica e social de Benevides como: o **São Francisco** do Sr. **Françóis Paul Begot** e o Engenho **Maguari** também chamado de “Açude Chalé” de propriedade do Sr. **Emil Dax** e Engenho **Santa Sophia**, de propriedade de **Antônio Clóvis Soares Bulcão**. Chamo a atenção para este último, inicialmente arrendado por um período de seis anos, o engenho foi posteriormente adquirido em definitivo por Bulcão, consolidando a presença da família na dinâmica produtiva do município, conforme imagem 6:

Imagem 6: Engenho Santa Sophia



Fonte: coluna, pela história, do Jornal local. Ano não identificado

A imagem da coluna, “Pela História”, do jornal local, sem identificação do ano de publicação, apresenta uma nota sobre os engenhos do município e destaca o engenho Santa Sophia. Até meados de 1948, o Santa Sophia manteve uma produção diversificada, incluindo cachaça, álcool, açúcar, rapadura, farinha, goma, arroz e milho, além de funcionar como depósito permanente de madeira. A propriedade estendia-se até a região do Taiassuí, abrangendo áreas que hoje correspondem a importantes espaços urbanos da cidade, o que evidencia o papel central do engenho na configuração territorial de Benevides.

A atuação da família Bulcão extrapolou o campo econômico, alcançando dimensões sociais, culturais e religiosas da vida local. Descendentes de Antônio Clóvis Bulcão estiveram diretamente envolvidos na organização do **1º Círio de Benevides**, em 1955, e na administração de festividades tradicionais, como a de Nossa Senhora do Carmo. O declínio do engenho, acentuado por problemas de saúde do proprietário e pela precarização das condições produtivas, culminou na decadência da atividade, mas não apagou sua relevância histórica. O Engenho Santa Sophia permanece, assim, como um marco da memória benevidense, articulando trabalho, território, fé e pertencimento na constituição da cidade.

As olarias, tiveram papel central na constituição histórica e econômica de Benevides, especialmente na antiga freguesia de Benfica, onde, por muitos anos, a atividade oleira representou a principal fonte de riqueza local. Conforme registros históricos, a produção de tijolos, telhas e louças de barro articulava saberes técnicos, trabalho coletivo e uso intenso dos recursos naturais, sobretudo do barro retirado das margens do rio Benfica. Desde o período pombalino, há evidências de uma economia diversificada que envolvia não apenas a agricultura e o comércio de gêneros alimentícios, mas também os ofícios das artes fabris, entre eles o trabalho dos oleiros, que mantinham grandes estruturas produtivas em suas fazendas. Ao longo do século

XX, embora o setor tenha entrado em decadência, as olarias permaneceram como marcas materiais e simbólicas de um período áureo da localidade, compondo o que a memória coletiva reconhece como vestígios de um passado de intensa atividade produtiva e social.

Imagem 7: Olaria do Ceará, em Benevides



Fonte: Acervo Leôncio Siqueira. 2014

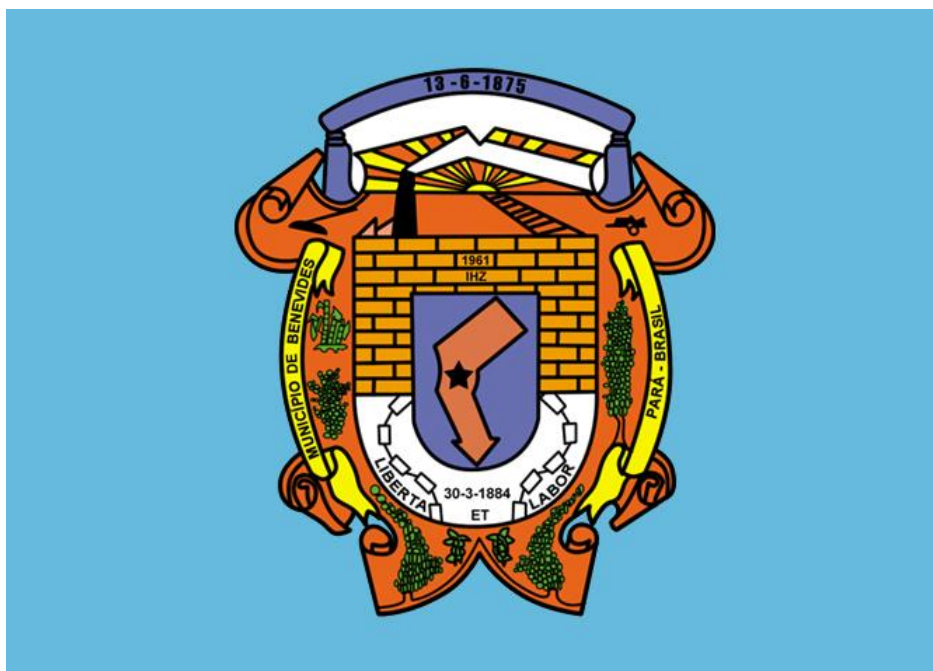
A imagem da antiga Olaria do Ceará, hoje em estado de abandono, materializa visualmente esse passado e revela as camadas de tempo que atravessam o território de Benevides. As estruturas desgastadas, o forno em ruínas e a vegetação que lentamente ocupa o espaço evocam silêncios e memórias de um trabalho que moldava não apenas o barro, mas também modos de viver e de se relacionar com a terra. Esses “elefantes brancos⁷”, utilizada por Siqueira (2014) em seus registros históricos, não são apenas fábricas desativadas, mas testemunhos de saberes tradicionais e de uma economia local sustentada pelo esforço de muitas mãos. Ao observar essa paisagem, percebo como o território guarda narrativas que resistem ao esquecimento e continuam a ensinar, fora dos muros da escola, sobre trabalho, pertencimento e história vivida.

Prosseguindo com a contextualização, chamo a atenção para os símbolos que

⁷ O termo “elefantes brancos” é empregado a partir da leitura de Siqueira (2014), que utiliza a expressão para caracterizar as antigas olarias de Benevides como estruturas remanescentes de um ciclo produtivo já encerrado.

representam Benevides como, a Bandeira e o Hino municipal respectivamente:

Imagem 8: Bandeira do município de Benevides



Fonte: Prefeitura municipal de Benevides. 2024

A bandeira do município de Benevides, instituída em 1967 e criada por **Imery Soares Bulcão** (Siqueira, 2024), é um importante símbolo da história e da identidade local. Seu brasão reúne, em forma visual, os principais marcos históricos, sociais e econômicos que constituíram o município ao longo do tempo.

As datas inscritas no escudo remetem à fundação do Núcleo Colonial de Benevides, em 13 de junho de 1875, e à libertação dos escravizados, em 30 de março de 1884, simbolizada pelas correntes partidas e pelo sol nascente, reafirmando Benevides como o “Berço da Liberdade”. A produção agrícola é representada pelos ramos de pimenta-do-reino e de cana-de-açúcar, enquanto os pequenos retângulos vermelhos remetem à fabricação de tijolos, atividade marcante na localidade de Benfica. Elementos como o ancinho, as máquinas, os trilhos da estrada de ferro e a chaminé representam o trabalho, o progresso e os meios de desenvolvimento do município.

O brasão também evidencia aspectos culturais e simbólicos, como a tradição católica, representada pelas letras IHZ⁸, os ramos de flor-de-lis, que simbolizam a

⁸ A sigla IHZ, é assim apresentada pela obra literária Terra da Liberdade – Benevides: história e colonização (2014), no brasão do município de Benevides. Na igreja católica a sigla é representa pelas

pureza, e o lema “Liberta et Labor”, que sintetiza os valores históricos de liberdade e trabalho. Assim, a bandeira de Benevides se apresenta como um símbolo que guarda e comunica a memória coletiva do município, articulando passado, identidade e pertencimento.

O Hino de Benevides, criado à pouco tempo, em 2015, nessa linha histórica do município foi elaborado pelo Sr. Oldaly Monteiro do Nascimento, morador do distrito de Benfica. A letra do Hino pode ser lida como uma narrativa histórica cantada, mais do que um símbolo oficial, ele funciona como um texto que registra e transmite a história do município, reafirmando valores, acontecimentos e sentidos que constituem Benevides como lugar de luta, pertencimento e continuidade. Segue o Hino na íntegra:

Benevides, formosa e faceira
Despontando no imenso Pará
O teu povo, humilde e valoroso
Orgulhoso, sempre ficará
Tua luta, coragem e bravura
Os teus filhos hão de lembrar

Liberdade! Liberdade!
Contaremos o que a história diz,
Benevides, o Berço da Liberdade
Completando a história do País.

Teus engenhos, teus escravos nos recordam
Uma história, que já se passou
Hoje todos cantamos liberdade
Com alegria, entusiasmo e vigor
Não tememos os perigos que virão
Venceremos com fé e emoção.

Liberdade! Liberdade!
Contaremos o que a história diz,
Benevides, o Berço da Liberdade
Completando a história do País.

Benevides, de Paz e de Progresso
Trabalhando, em prol da educação
Tua gente, honesta, hospitaleira
De mãos dadas elevar nossa nação
Bem unidos para o que preciso for
Coragem, dinamismo e amor.

Liberdade! Liberdade!
Contaremos o que a história diz,
Benevides, o Berço da Liberdade

letras, IHS ou JHS do grego "IHSUS", aparece nos evangelhos dos apóstolos Marcos e Lucas. Sua forma latina, "Iesus Hominibus Salvator" (IHS), "Jesus Salvador dos Homens" foi criada por São Bernardino de Sena, no século XV, e adotada por Santo Inácio de Loyola, no século XVI, como emblema da Companhia de Jesus. Disponível em < <https://www.significados.com.br/jhs/>>. Acesso em 17 de jan. De 2026.

Completando a história do País.

Tua história, de honras, glórias e aventuras
Os teus homens, prontos a lutar
Tuas cores retratam o celeste
Avante, Avante sem desanimar
Nossas matas, rios e riquezas mil
És de teus filhos, o orgulho do Brasil.

Liberdade! Liberdade!
Contaremos o que a história diz,
Benevides, o Berço da Liberdade
Completando a história do País.

Ao apresentar Benevides como cidade formosa e de povo humilde e valoroso, o Hino constrói uma imagem que destaca o trabalho, a coragem e a resistência como marcas constitutivas do município. Essas qualidades não aparecem de forma abstrata, mas vinculadas a um processo histórico marcado por desafios, enfrentamentos e pela construção cotidiana da vida coletiva.

A centralidade da liberdade atravessa toda a narrativa do hino. Benevides é nomeada como “Berço da Liberdade”, expressão que remete ao seu papel histórico no processo de abolição da escravidão e às lutas que antecederam e sucederam esse marco. Ao mencionar os engenhos e a presença da escravidão, o Hino não apaga o passado, mas o convoca como memória necessária para afirmar a liberdade como conquista histórica e como valor fundante do município. A liberdade, nesse sentido, não é apenas um fato do passado, mas um princípio que orienta o presente e projeta o futuro.

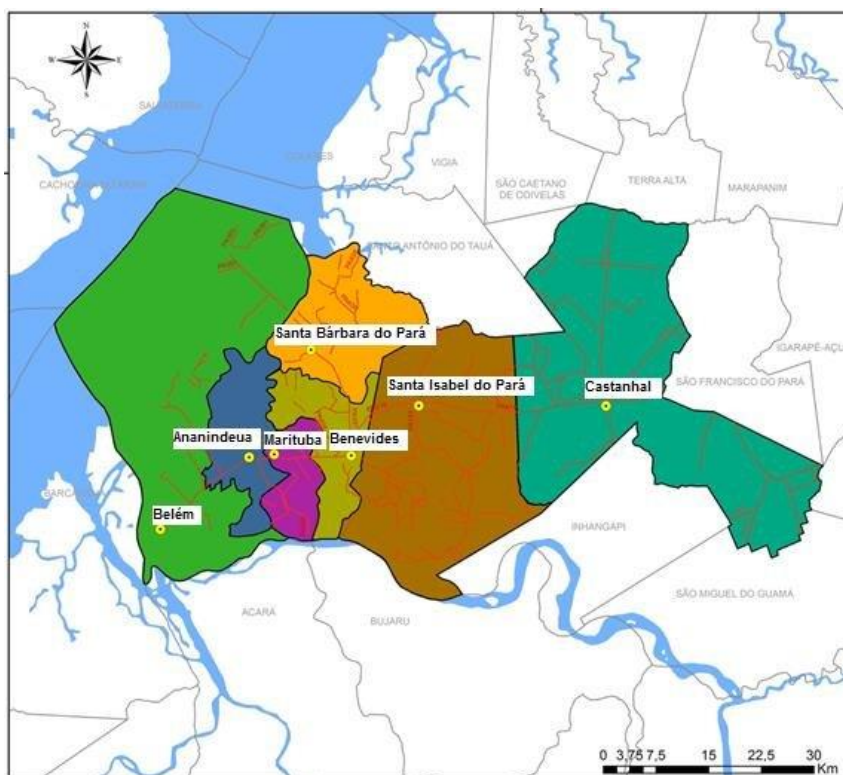
O Hino também inscreve Benevides como território de paz, progresso e compromisso com a educação. O trabalho coletivo, a honestidade e a hospitalidade aparecem como pilares da vida social, revelando uma concepção de desenvolvimento que se ancora na união e no esforço comum. A educação surge como eixo estruturante, associada à ideia de crescimento, elevação e fortalecimento da nação a partir do local.

Outro aspecto relevante da narrativa do hino é a valorização do território natural. As matas, os rios e as riquezas do município são apresentados como parte inseparável da identidade de Benevides, reforçando a relação entre natureza e pertencimento. As cores que representam o município também aparecem como símbolos de esperança e continuidade, convocando seus habitantes a seguir adiante sem desanimar.

Atualmente, Benevides integra a região metropolitana de Belém, no estado do

Pará, Região Norte do Brasil. Localiza-se na latitude 01°21'41" sul e longitude 48°14'41" oeste, a uma altitude de 28 metros. Segundo dados do IBGE (2020), sua população estimada era de 63.768 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2010, era de 0,665, considerado médio.

Imagem 9: Mapa da Região Metropolitana de Belém



Fonte: researchgate.net. 2020

O município possui uma região central com acesso pela rodovia BR-316 e é composto pelos distritos de Santa Maria, Benfica e Murinim, com acesso pela PA-404, interligada à BR-316, além do **distrito do Taiassuí**, localizado na estrada do Taiassuí, que parte do centro da cidade. É neste território, às margens do igarapé Taiassuí, que se inscreve o *lôcus* da presente pesquisa – espaço que será apresentado com maior densidade nos próximos tópicos.

2.1.1 O distrito do Taiassuí

O distrito do Taiassuí está localizado a aproximadamente 10 km do centro da cidade de Benevides, com acesso pela estrada do Taiassuí. O distrito é composto por três comunidades – **Espírito Santo**, **Santo Antônio** e **Santo Amaro** – e faz fronteira

com a comunidade de **São Sebastião**, pertencente ao distrito de Maravilha, no município de Santa Izabel do Pará, conforme ilustração a seguir:

Imagem 10: mapa do distrito do Taiassuí



Fonte: Elaboração própria. 2025

Partindo do centro da cidade em direção ao distrito pela estrada do Taiassuí, faço aqui um adendo para chamar atenção à **questão ambiental**, pois logo no trecho inicial do percurso é perceptível uma situação alarmante decorrente da ação humana, de proprietários locais, com a conivência dos órgãos públicos municipais. Trata-se do depósito de resíduos sólidos urbanos em uma extensa área a céu aberto, diretamente sobre o solo. Essa situação é especialmente preocupante, visto que nas proximidades desse espaço encontra-se uma **nascente de água doce** que deságua no igarapé Taiassuí, curso d'água central desta pesquisa e que já foi objeto de análise em artigo apresentado, inclusive, no XIX Seminário do PPGED/UEPA, conforme imagem 11 a seguir:

Imagem 11: Reserva de resíduos sólidos



Fonte: Acervo pessoal. 2025

Ressalto que essa problemática ambiental, representada pela imagem 11, demanda investigações mais aprofundadas, sendo de conhecimento tanto dos moradores locais quanto do poder público municipal, o que evidencia tensões entre território, política pública e preservação ambiental.

Retomando a descrição do acesso ao distrito do Taiassuí, passa-se pela nascente do igarapé raso como um pequeno filete de água limpa e transparente, conhecido pelos moradores como **igarapé Curuperé**⁹, conforme imagem:

Imagem 12: Igarapé Curuperé



⁹ Uma definição encontrada para este termo foi “local onde nativos, pegavam água potável para consumo”. Disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/curuper%C3%A9/>>. Acesso em 12 de mai. 2025

Fonte: Acervo pessoal. 2025

A nascente do igarapé encontra-se na propriedade particular de um morador local correndo em direção a estrada do Taiassuí, atravessando a mesma pela estrutura de alvenaria já existente no local. Seguindo, pela citada estrada chega-se ao igarapé da primeira ponte, assim comumente chamado entre os moradores urbanos, conforme imagem:

Imagem 13: Igarapé da primeira ponte



Fonte: Acervo pessoal. 2025

Poucos metros adiante encontra-se a pequena comunidade **Divino Espírito Santo**, anteriormente conhecida como Vila do Casco. Nessa comunidade localiza-se a **Escola Municipal de Educação Infantil Gerson Perez**, classificada como escola do campo ou rural. A instituição oferta a Educação Infantil – Maternal II, Pré I e Pré II – e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, organizados de forma seriada e multisseriada, característica comum às escolas rurais da região.

Percorrendo ainda pela estrada do Taiassuí, entre casas, árvores e sons da vida cotidiana, chega-se à segunda ponte do distrito, marcada pela presença do balneário **Matupirateua**, conforme podemos visualizar na imagem 14 abaixo:

Imagem 14: Igarapé da segunda ponte



Fonte: Prefeitura Municipal de Benevides. 2024

O nome do igarapé, segundo Siqueira (2014), se origina da abundância do peixe **matupiri**¹⁰ nas águas do igarapé. Nessa localidade encontram-se a **Igreja de Santo Antônio**, padroeiro da comunidade, um posto de saúde e a **Escola Municipal Maria Amélia**, que atende crianças da Educação Infantil (Pré I e Pré II) e do Ensino Fundamental do 1º ao 6º ano, nos turnos da manhã e da tarde.

Essa segunda ponte constitui um marco de bifurcação dos caminhos do distrito. Um deles segue por estrada até a comunidade **Santo Exedito**, pertencente a outro município. O outro percurso se dá por via fluvial, por meio do igarapé Taiassuí, conduzindo à comunidade **Santo Amaro** representada por uma pequena em extensão, porém muito rica em biodiversidade. Nessa comunidade localiza-se a **Escola Municipal Maria Flora**, construída às margens do igarapé. Atualmente, a escola encontra-se desativada pela Secretaria Municipal de Educação de Benevides (SEMED) desde 2021, em razão do número reduzido de matrículas, sendo considerado mais viável que os poucos estudantes realizem o deslocamento fluvial até a Escola Maria Amélia.

A economia do distrito do Taiassuí é majoritariamente baseada na **atividade agrícola**, principal meio de subsistência de muitas famílias. O cultivo da mandioca é

¹⁰ Uma definição encontrada para este termo “Peixe caracínídeo do rio Amazonas (Tetragonopteruschalceus), correspondente ao lambari do Sul do Brasil”. Disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/matupiri/>>. Acesso em 12 de mai. 2025.

uma prática amplamente difundida, sendo destinada à produção de farinha, maniva, tucupi e goma – alimentos centrais da culinária paraense. O **açaí** também ocupa lugar de destaque na economia local: é colhido, processado e comercializado na própria comunidade, além de ser enviado ao centro da cidade. Recentemente, o **turismo local** tem ganhado força, impulsionado pela divulgação nas redes sociais de cenários naturais exuberantes, especialmente os balneários formados nos braços do igarapé Taiassuí.

O igarapé Taiassuí é frequentemente chamado pelos moradores de **Rio Taiassuí**, em razão de sua extensão e importância para o distrito. Sua nascente, como já mencionada, localiza-se na entrada do distrito, o que retoma a preocupação ambiental também anteriormente mencionada, uma vez que essa área encontra-se cerca de dois ou três quilômetros do depósito de resíduos sólidos urbanos, levantando questionamentos sobre possíveis impactos e contaminações da nascente.

Imagem 15: Igarapé Taiassuí



Fonte: Acervo pessoal. 2025

O igarapé Taiassuí é formado por águas escuras, o qual enche e seca sob a influência das marés, por ser afluente do **Rio Guamá**, possibilitando, inclusive, o acesso fluvial à capital do Estado. Atividades como pesca e caça ainda fazem parte do cotidiano local, mantendo famílias que vivem às margens do igarapé e preservando costumes herdados de seus ancestrais.

Imagem 16: O Rio Guamá



Fonte: Acervo pessoal. 2025

É fundamental destacar, nesta pesquisa, a **importância do Rio Guamá** para o distrito do Taiassuí, tanto em termos de mobilidade quanto de subsistência e organização da vida ribeirinha.

O rio Guamá é um curso de água localizado no nordeste do estado do Pará, Brasil; Sua bacia hidrográfica drena uma área de 87.389,54 km²; O Rio Guamá mede entre 1.360 e 2.000 metros de largura, é afluente do rio Pará e tem 700 km de extensão; A navegabilidade é viável nos últimos 160 Km do rio, do município de São Miguel do Guamá à sua foz no rio Pará, já próximo a baía do Guajará; Entre seus afluentes, destacam-se os rios Acará, Capim e Moju; No rio Guamá costuma ocorrer o fenômeno da pororoca, quando a água do rio se encontra com a água do mar (Oliveira, 2021, p. 1-2).

Compreender essas dimensões do Rio Guamá é fundamental para perceber sua influência direta sobre o igarapé Taiassuí e, conseqüentemente, sobre o **deslocamento dos discentes ribeirinhos** que utilizam o curso d'água como caminho até a escola. Essa relação ultrapassa o trajeto escolar, estendendo-se à subsistência das famílias, ao escoamento da produção local e à própria dinâmica de vida no distrito, entrelaçando natureza, educação e modos de existência ribeirinhos.

É importante ressaltar que a denominação **Guamá** tem origem indígena, vinculada às línguas de matriz tupi que nomearam grande parte dos rios da Amazônia a partir de suas formas, funções e relações com o território. De acordo com estudos etimológicos, o termo *Guamá* está associado à ideia de **seio, enseada ou braço de rio**, remetendo a um curso d'água largo, acolhedor e que se abre em ramificações, característica marcante desse rio, (Cunha, 1998; Salles, 2003).

Essa nomeação evidencia a forma como os povos originários compreendiam o rio não apenas como elemento geográfico, mas como parte viva do território, dotado de sentido, utilidade e vínculo com a existência humana. Outro termo encontrado ao nome, segundo Varela, é que:

O nome Guamá lembra o cacique taino que assumiu o comando da luta contra os conquistadores espanhóis, depois que Hatuey – o primeiro rebelde da América – foi queimado vivo no dia 2 de fevereiro de 1512, em Yara; lugar histórico da proclamação de independência de Cuba. Por coincidência, cerca de 1723, Guamá, cacique dos Aruã e Mexiana, no Marajó; estava sendo buscado com ordem de captura vivo ou morto sob acusação de tráfico de escravos indígenas dos arredores de Belém em troca de armas e munições vindas de Caiena. Segundo o geógrafo Armando Levi Cardoso, o nome do rio Guamá deve-se às incursões deste cacique aruã. Procurado pela tropa de Guarda-Costa sob comando do sargento-mor Francisco de Mello Palheta deu-se a história do café furtado de Caiena e plantado no Pará antes dos cafezais do Rio de Janeiro e São Paulo (Varela, 2020, p. 78).

O nome Guamá lembra o cacique Tainá que assumiu o comando da luta contra os conquistadores espanhóis que estava sendo perseguido vivo ou morto. “Segundo o geógrafo Armando Levy Cardoso, o nome do rio Guamá deve-se às incursões desse Cacique Aruã” (Varela, 2020, p. 78). Assim, o nome Guamá carrega uma memória ancestral que antecede a colonização e permanece como marca linguística e cultural na organização da vida ribeirinha da região.

Aqui, permito-me novamente inserir minhas memórias de infância e adolescência sobre esse território que para mim, como moradora, foi cenário de passeios divertidos, emocionantes e que até envolve fatos místicos. O Taiassuí sempre foi, para mim, mais do que um distrito: foi caminho, travessia e lembrança inscrita no corpo. Antes mesmo de conhecê-lo pelos mapas ou pelos documentos, eu o conheci pelas histórias contadas por meus pais, principalmente meu pai nascido lá. Eles lembram de um tempo em que o acesso ao Taiassuí se fazia por um simples caminho aberto na mata, estreito, quase invisível, percorrido com cuidado e coragem. Era outro tempo, outra paisagem, outra relação com o território.

Na minha memória, esse acesso já se apresenta como uma estrada de piçarra, que passava em frente à casa onde morávamos. Era por ela que seguíamos em direção ao distrito, recordo de apenas um ônibus que fazia o percurso com horário certo, três vezes ao dia. Quando criança quando não íamos de ônibus, eram em viagens em caçamba e caminhões abertos que geralmente fazíamos essas viagens a passeio sentindo o vento no rosto e o coração acelerado, ao mesmo tempo, aventura

e encontro. Havia medo, sobretudo nas subidas das ladeiras – longas, íngremes e brutas, moldadas pela própria natureza. Hoje, essas ladeiras ainda existem, mas foram rasgadas pelas máquinas, tornaram-se mais baixas, mais seguras, mais domesticadas. Naquele tempo, eram maiores, mais selvagens, e talvez por isso mesmo mais marcantes.

Recordo-me ainda de quando jovem, na adolescência, das idas a pé ou de bicicleta, em grupos de amigos da mesma faixa etária. Saíamos quase sempre pela manhã ou de tarde, quando o sol já não castigava tanto, e o caminho se tornava mais leve. Entre risos, conversas e provocações próprias da idade, colhíamos umas frutinhas pretas – aqui em Benevides quando criança chamávamos “chumbinho”, mas é conhecida em muitos lugares como pixirica¹¹ – às margens da estrada para saboreá-las ao longo do percurso até a chegada ao igarapé, nesse caso, o da primeira ponte por ser o mais próximo da cidade. Muitas vezes, as mãos e a boca ficavam manchadas do suco das frutinhas, e isso rendia ainda mais brincadeiras entre o grupo.

O Taiassuí também mora em mim pelas águas. Tomar banho nos igarapés da primeira ponte e da segunda ponte era uma das maiores alegrias da infância. As águas frias, o riso fácil, a presença da família reunida. Havia uma coragem compartilhada em saltar da ponte – que não é alta, mas que parecia enorme aos olhos de quem estava aprendendo a enfrentar o medo. Pular no igarapé era mais do que um mergulho: era um rito de passagem, uma brincadeira que fortalecia laços entre primos, amigos e familiares, sob o olhar atento dos mais velhos.

As lembranças do Taiassuí também são feitas de encontros coletivos, especialmente nos dias de futebol. As famílias iam juntas para assistir aos homens jogarem, disputarem torneios, celebrarem vitórias e compartilharem derrotas. O campo se tornava espaço de convivência, de conversa, de pertencimento. Enquanto o jogo acontecia, as histórias circulavam, os vínculos se reafirmavam e o território se mostrava como lugar de vida comunitária.

Hoje, ao retornar ao Taiassuí como pesquisadora, percebo que esse território que investigo é o mesmo que fez parte da minha vida e ainda faz. As estradas mudaram, as ladeiras foram moldadas, o acesso se transformou. Mas as memórias permanecem como marcas profundas, como um saber vivido que atravessa esta

¹¹ A pixirica, cientificamente denominada *Clidemia hirta*, é chamada de mirtilo amazônico, blueberry brasileiro e tinge-língua, devido à capacidade de deixar a língua azulada após o consumo. Disponível em <Fonte: <https://agro.estadao.com.br/sustentabilidade/pixirica>> . Acesso em 21 de jan. 2026.

escrita. O Taiassuí que habita esta dissertação não é apenas o campo empírico da pesquisa: é o lugar onde a memória encontra o presente, onde a infância dialoga com a investigação e onde o conhecimento nasce do vivido.

Escrever sobre o Taiassuí é, portanto, um exercício de retorno. Retorno às águas, aos caminhos, às vozes que resgatam essa ancestralidade e aos afetos que ensinaram, desde cedo, que os territórios falam e que escutá-los é também uma forma de honrar quem somos e de onde viemos. A seguir falaremos mais sobre a ancestralidade nesse território.

2.1.2 A ancestralidade indígena e negra no distrito do Taiassuí

Com a decisão de estudar os saberes ancestrais do distrito do Taiassuí, iniciei um movimento de aproximação com moradores e moradoras da comunidade, buscando o estreitamento de laços e um diálogo prévio sobre o tema da pesquisa. Entrei em contato com uma amiga, Marlene Passos, professora e coordenadora escolar, que inclusive já atuou como coordenadora da Escola Municipal Maria Amélia, *locus* desta investigação. Foi por meio dela que fui apresentada a uma das moradoras mais antigas da comunidade, Dona Cassi, residente nas proximidades da escola.

Apresentei-me à carismática senhora e, de imediato, fui convidada a sentar e a “prosear” na varanda de sua casa. Expliquei-lhe o objetivo da visita e, a partir de uma pergunta inicial, iniciamos a conversa. Esse primeiro encontro não foi gravado, pois não desejei romper com o tom informal, acolhedor e espontâneo que uma conversa livre proporciona. Naquele momento, optei por guardar tudo na memória, sem anotações, sem gravadores, sem mediações técnicas que pudessem “quebrar” a delicadeza daquele encontro inicial. Tratava-se de um diálogo preliminar, mas profundamente rico, cuja força estava justamente na escuta atenta e na construção de vínculos.

A pergunta que lancei foi simples, mas carregada de sentido: a senhora tem alguma lembrança sobre como os moradores mais antigos costumavam falar sobre a origem do nome Taiassuí?

Dona Cassi prontamente se pôs a falar. Busco, neste momento de escrita, rememorar suas palavras, razão pela qual recorro ao discurso indireto. Ela nasceu em outro distrito, chamado **Maravilha**, e, após o casamento, passou a residir na Comunidade Santo Antônio, no subdistrito do Taiassuí, no ano de 1941. Professora

aposentada, iniciou sua fala lembrando o período em que lecionava na Escola Municipal Maria Amélia. Comentou que o ensino atual é bastante diferente do que se praticava em sua época, referindo-se a si mesma como uma professora “tradicional e autoritária”, palavras que utilizou de forma reflexiva, contextualizando os costumes e práticas pedagógicas daquele tempo.

Essas reflexões iniciais foram fundamentais para que ela se sentisse à vontade e, somente após essa partilha de sua trajetória de vida, retomamos o foco da pergunta. Segundo Dona Cassi, o nome do distrito seria a junção de duas palavras: **Tajá**, planta bastante presente na região, e **Suí**, um pequeno pássaro azul comum no local. Ela relatou que, quando criança, ouvia histórias contadas por um morador chamado Ciro, segundo as quais o pássaro Suí pousava diariamente sobre a planta Tajá. Com o tempo, os moradores passaram a chamar o lugar de **Tajasuí**, denominação que, ao longo dos anos, foi sendo transformada até chegar à forma atual: **Taiassuí**.

Esse contato inicial mostrou-se profundamente significativo, pois trouxe à tona uma narrativa de origem transmitida pela oralidade, revelando modos próprios de explicar o território a partir da convivência com a natureza. No entanto, ao dialogar com fontes escritas, encontrei, em Siqueira (2014), outra explicação para a denominação do local:

TAIASSUÍ (TAYASSUHY) TAIACU: Dente Grande, Queixada Taiacuídeos: mamíferos anuros da ordem dos artiodáctilos, com quatro dedos nos membros anteriores e três nos posteriores, que têm no dorso uma glândula que possui cheiro forte almiscarado. São vulgarmente conhecidos como porco-do-mato, catitu e queixada (Siqueira, 2014, p. 370).

Essa definição sugere que o nome Taiassuí estaria associado à presença abundante desses animais na região, historicamente utilizados para a caça, o que remete diretamente a práticas ancestrais de subsistência e a um forte traço da **ancestralidade indígena** do território.

Ainda em diálogo com outros moradores, como a professora **Kelly Guimarães** e sua mãe, **Dona Sebastiana**, conhecida como Dona Sabá — ambas amigas da família, com parentesco distante —, tive acesso a mais uma versão sobre a origem do nome da comunidade. Kelly relatou suas memórias de infância:

Meu avô, o senhor Ludgero Alves Guimarães dizia ser de família indígena, a família Guimarães, e contava história que esta descendia de uma indígena guerreira chamada “laçá” que era muito bela e que não tinha filhos e nem marido, ela era uma guerreira da tribo dos tupinambás e que lutava pelo seu

povo e com o passar dos anos já na velhice, adoece e morre e os membros da tribo homenagearam a tribo com o nome da indígena guerreira “Iaçá” já com a mistura com os tupiguaranis o nome da tribo passou a ser Taiassuí (Conversa com a moradora Kelly Guimarães em 05/07/2024).

Ainda segundo Kelly Guimarães, o Taiassuí também teria sido **local de refúgio de escravizados**, informação sustentada por vestígios materiais encontrados nas terras de sua família, como correntes com bolas de ferro, louças antigas de barro, moedas antigas e canos de espingarda, muitos dos quais se perderam ao longo do tempo. Ela relata, ainda, que a região funcionava como área de divisa entre municípios e que existia uma trilha de ferro utilizada por trens, o que reforça a ideia de circulação de pessoas e de fuga de escravizados pelo território:

A história do lugar se resume em uma área indígena e também em um local de refúgio de escravos libertos ou fugitivos que passavam pela região (Conversa com a moradora Kelly Guimarães, em 05/07/2024).

Outro aspecto destacado pela família refere-se à **linguagem** utilizada pelos moradores mais antigos, muitos deles com pouco ou nenhum acesso à escolarização formal. Expressões como “Eu fez o roçado no dia”, atribuídas ao pai de Kelly, evidenciam marcas linguísticas que podem estar relacionadas a estruturas sintáticas herdadas de matrizes ancestrais, indígenas e negras, presentes na oralidade cotidiana da comunidade, o que me fez pensar em Lélia Gonzales (1984) quando em seu artigo sobre racismo e sexismo na cultura brasileira, refere-se a “fala dita brasileira” e o “**pretuguês**” que este, segundo Djamila Ribeiro (2024), seria a “valorização da linguagem falada pelos povos negros africanos escravizados no Brasil” uma forma de reforçar essa marca encontrada no distrito do Taiassuí na fala do pai de Kelly e outros moradores mais antigos.

Assim, essas conversas introdutórias foram fundamentais para iniciar reflexões mais amplas sobre a ancestralidade do distrito do Taiassuí e para sustentar a proposta de **inventariar os saberes ancestrais** que atravessam a educação das crianças ribeirinhas do igarapé, pois é recorrente entre os moradores o compartilhamento de narrativas místicas transmitidas de geração em geração, como as histórias do boto, da Matinta Perêra, da onça, do velho do igarapé e da mãe-d’água. Esta última me chama muito a atenção devido a uma experiência mística ocorrida em minha vida, na infância, a qual permito-me compartilhá-la nesta escrita.

Minha mãe costuma contar que, ainda criança, fui ao Taiassuí acompanhando

a moça que cuidava de mim enquanto ela trabalhava. Como a família dessa cuidadora morava na comunidade, precisei ir junto, com a autorização de minha mãe. No caminho, dizia-se existir uma ponte sobre um igarapé onde algumas crianças poderiam ser “flechadas pela Mãe d’Água”¹² – narrativa que circulava entre os moradores de que a Mãe d’Água¹³ (lara) pode lançar flechas invisíveis que causam doenças, desânimo ou “quebranto”¹⁴ – como forma de explicar certos males que acometiam os pequenos.

Segundo minha mãe, após esse dia, voltei diferente: silenciosa, sem apetite, febre e sem ânimo para brincar, distante do jeito alegre e agitado que sempre me caracterizou. Nenhuma medicação parecia surtir efeito. Diante do desespero, alguém recomendou que ela me levasse a um curandeiro muito conhecido na região, seu Hildebrando. Ao me ver, ele disse que eu havia sido encantada pela Mãe d’água e orientou que o processo de cura fosse realizado em nossa casa.

Mesmo com receio, minha mãe aceitou, amparada pela presença da minha avó paterna e de minhas tias, firmes na esperança de me ver recuperar. Após rezas e orações, o curandeiro afirmou ter retirado de meu corpo o que causava o mal e disse que, ao acordar, eu pediria um copo de leite. Assim aconteceu. Pedi o leite, bebi e, segundo minha mãe, recuperei minha saúde. A recomendação foi clara: evitar aquele caminho enquanto eu fosse criança, para que não fosse novamente atingida.

Ao falar sobre essa narrativa da Mãe d’Água, recordei-me também do relato de uma amiga da família, Nazaré Pastana, 60 anos, moradora, na infância, do distrito da Maravilha – comunidade pela qual também perpassa o igarapé Taiassuí. Segundo ela, em horários específicos como ao meio-dia, às dezoito horas ou em certas vezes nas noites mais silenciosas, ouviam-se batidas vindas das águas e, ao se verificar o local, nada era visto. Essas agitações eram atribuídas à presença das laras. Em sua narrativa Nazaré descreve que as laras eram como mulheres belíssimas, de cabelos longos e pretos, responsáveis por produzir sons semelhantes aos de roupas sendo batidas contra tábuas. Tais ruídos remetem diretamente aos costumes cotidianos das mulheres ribeirinhas, que lavavam roupas no igarapé utilizando tábuas ou troncos de

¹² Flechada da mãe d’Água se refere a uma crença popular conhecida especialmente no Norte do Brasil.

¹³ Mãe d’Água (lara), entidade lendária da floresta e rios que protege as águas e causa punição para quem a desrespeita, é uma manifestação diferente da sereia clássica, está ligada a mitos indígenas e curandeirismo.

¹⁴ Estado de doença atribuído pela credence popular ao mau-olhado. Suposta indisposição ou patologia causada por um feitiço. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/quebranto/>>. Acesso em 21 de jan. 2026.

árvores como apoio.

Essas narrativas, contadas e recontadas ao longo dos anos, revelam como o Taiassuí é também constituído por histórias de encantamento, cura e fé, onde o corpo, a natureza e o espiritual se entrelaçam. Brandão (2003), nos aponta que histórias pessoais e coletivas de vida, desvelam pessoas e grupos humanos e as narrativas compartilhadas por Dona Cassi, Kelly Guimarães, Dona Sabá e pelos demais moradores, bem como as recordações de família descritas por mim, revelam que a ancestralidade indígena e negra no distrito do Taiassuí não se apresenta como um dado fixo ou homogêneo, mas como um tecido vivo de memórias, práticas, linguagens e crenças que atravessam o território e o cotidiano da comunidade.

Seja nas explicações sobre a origem do nome do lugar, nas marcas linguísticas da oralidade, nos vestígios materiais da presença de povos indígenas e de escravizados, ou nas narrativas místicas que articulam corpo, natureza e espiritualidade, o Taiassuí se constitui como um espaço de confluência de saberes ancestrais que resistem ao apagamento histórico. Essas vozes, transmitidas de geração em geração, reafirmam a oralidade como tecnologia de memória e a ancestralidade como fundamento de pertencimento, cuidado e interpretação do mundo. Ao entrelaçar essas narrativas com minha própria experiência de vida, a pesquisa se inscreve em uma perspectiva autoetnográfica que reconhece o território não apenas como cenário, mas como sujeito de saber, no qual ancestralidade indígena e negra se manifestam como práticas de reexistência que seguem pulsando nas margens do igarapé Taiassuí.

Outra narrativa que destaco é a do Velho do igarapé, pois ela foi encontrada também na forma escrita na obra do autor local José Leôncio Siqueira (2014), sob o título “O velho barbado”. Na oralidade da comunidade, essa narrativa é conhecida como “O velho do igarapé”, e devido sua grandiosa significância no distrito dedico um tópico o qual apresento a seguir.

2.1.3 A história escrita “O Velho Barbado” e a narrativa oral “O Velho do Igarapé”.

História escrita costuma organizar os acontecimentos segundo registros documentais, cronologias e interpretações sistematizadas, buscando certa estabilidade e permanência das informações. Já a narrativa oral é marcada pela memória viva, pela experiência compartilhada e pelas variações próprias da

transmissão entre gerações, preservando sentidos culturais, afetivos e comunitários que nem sempre aparecem nos registros formais. Assim, enquanto a escrita tende à fixação, a oralidade mantém o conhecimento em movimento, continuamente recriado pelos sujeitos que o narram.

Para Rossi e Fares (2021), a narrativa tem papel fundamental no sentido de legitimar o discurso do outro. Ao considerar a narrativa como espaço de enunciação e reconhecimento, abre-se a possibilidade de compreender as histórias locais, os saberes comunitários e as experiências vividas como formas legítimas de conhecimento que podem ser apresentados de diversas maneiras: pela palavra – na linguagem verbal, oral e escrita – pela imagem – na linguagem visual – e pela representação – na linguagem teatral. Essa multiplicidade de formas revela que narrar não é apenas relatar fatos, mas atribuir sentidos, organizar experiências e produzir memória.

No contexto das reflexões sobre narrativa nos territórios amazônicos, (Costa, Nunes e Costa, 2017. P. 35), enfatizam que “Para nós, **‘narramazônicos’**¹⁵, as narrativas são como o ar que respiramos. Não vivemos sem elas. Enquanto humanos, somos seres de narrativas. Elas organizam nossas experiências e nos permitem estar no mundo em interação com o ‘outro’”, mostrando que as narrativas, mais do que registros de acontecimentos, constituem modos de organização da vida social e da experiência humana, possibilitando a construção de identidades, memórias e relações de alteridade que sustentam os processos culturais e educativos nos contextos amazônicos.

Nesse sentido, a narrativa aqui apresentada versa sobre uma entidade da natureza conhecida pelos moradores da comunidade Santo Antônio, no subdistrito do Taiassuí, em Benevides/PA, como Velho do Igarapé. Trata-se de uma narrativa profundamente enraizada no imaginário local, atravessada por medo, respeito, silêncio e ancestralidade. Corroborando essa compreensão ampliada do ato narrativo, Barbosa (2011) destaca que:

O contar não se dá apenas pela vocalidade, mas também pela performance, pela mobilização de recursos capazes de explicar o inexplicável e descrever o indescritível. Os gestos, as expressões faciais, o olhar em várias direções, o franzir do rosto, os murmúrios, o silêncio são alguns dos muitos recursos de que se vale o contador para dar sentido ao que se conta (Barbosa, 2011,

¹⁵ Termo usado por COSTA, Alda Cristina; NUNES, Paulo; COSTA, Vânia. Narr’Amazônia: modo de ser e estar no mundo. REVISTA SENTIDOS DA CULTURA, v. 3. 2017. p. 35.

p. 12).

Antes de apresentar a narrativa propriamente dita, considero fundamental relatar meu primeiro contato com essa história. Ainda quando criança, ouvia-se falar, na cidade, sobre a existência de um “Velho do Igarapé”, entidade que teria “encantado” crianças ou “malinado” pessoas que perturbavam o sossego do igarapé com banhos tumultuados, barulho excessivo ou atitudes consideradas desrespeitosas. Naquele tempo, essas histórias circulavam de forma mais recorrente, especialmente como advertência às crianças.

Já na vida adulta, tais relatos deixaram de aparecer com a mesma frequência. Somente após a leitura da obra **Terra da Liberdade – Benevides: História e Colonização**, de José Leôncio Siqueira (2014), tive novamente contato com essa narrativa, agora registrada na forma escrita. Esse reencontro despertou em mim um interesse ainda maior em buscar versões orais, ouvir os moradores e compreender os sentidos que essa história ainda produz – ou silencia – no presente.

Uma moradora aceitou conversar comigo e autorizou a gravação de seu relato. Assim, apresento inicialmente a narrativa escrita conforme registrada por Siqueira (2014) e, em seguida, a narrativa oral contada pela Sra. Ana Cláudia Andrade da Silva¹⁶

Segue a narrativa escrita conforme apresentada na obra *Terra da Liberdade – Benevides: História e Colonização*:

Contam as pessoas que o velho já sumiu 9 crianças no Taiassuí. Suas vítimas são levadas para a floresta e encantadas para fazer companhia aos seres que habitam o lugar, principalmente o “Curupira”, passando a habitar no oco das grandes árvores.

A última criança raptada no Taiassuí, felizmente foi salva. Tudo aconteceu há algum tempo: a filha de Graciete Sodré estava dormindo em uma rede, na festa de seu batizado. Mesmo dançando e se divertindo com os amigos e convidados, a mãe não descuidava da filha, indo intermitentemente observá-la na rede. Foi quando deu por falta da criança. Desesperada deu o alarme e as pessoas começaram a se movimentar. A vizinhança toda se mobilizou formando um grupo de 15 homens, que saiu à procura da criança.

Debaixo de um pé de uxizeiro encontraram o vestido do batizado da criança, provavelmente arrancado pelo “Velho Barbado”. A busca continuou mata adentro, até que um dos homens do grupo ouviu um choro de criança vindo das margens do rio. Ela estava no meio da touceira de inajá, espécie de palmeira, que como o açaí, reproduz-se com a queda do fruto, formando touceiras. As pessoas atribuem que a menina escapou do encantamento

¹⁶ Ana Cláudia Andrade da Silva é moradora na fronteira entre a Comunidade Santo Antônio (Taiassuí/Benevides) e a comunidade Maravilha (Santa Izabel). Ela é professora na Escola Municipal Maria Amélia, na Comunidade Santo Antônio, no distrito do Taiassuí.

porque havia feito “xixi” na calça (Siqueira, 2014, p. 372).

Em busca de mais informações e detalhes, entrei em contato com a Sra. Ana Cláudia Andrade da Silva, que aceitou conceder uma entrevista gravada, realizada em 26 de setembro de 2024. Segundo ela, os moradores da comunidade não gostam muito de falar sobre essa narrativa, pois sentem medo e receio ao rememorar os acontecimentos associados ao “Velho do Igarapé”. Ainda assim, sua narrativa amplia de maneira significativa os elementos da versão escrita, incorporando detalhes, personagens, afetos e práticas ancestrais como a pajelança, a benzedura e o profundo respeito aos tempos e espaços da natureza.

A gente já escutou diversas conversas, diversas coisas a respeito de lendas, né! Na verdade, não são nem lendas, eu acredito! São casos, narrativas e lá uma das mais fortes que a gente sempre escutou e que até hoje a gente escuta, só que com menos frequência, é claro né! Era o “Velho do Igarapé” ou “Vovô do Igarapé” pra muitos né! Que chamavam de Vovô do Igarapé. Então quem era esse vovô do igarapé? Ele era o dono, dizia o povo, do igarapé onde ficava lá atrás da sede da Maravilha e que exista muito respeito por aquele local aonde ele residia. Então se você entrasse no igarapé fora de hora, fora de hora que eu digo, tipo de meio dia ou seis da tarde que era um horário que tinha um pouco de mais receio do povo, né! Que você tivesse cuidado porque senão você voltava doente de lá, né! Que ele não gostava de bagunça, dizendo o povo, não gostava que você fosse pra lá e tivesse bagunçando no igarapé, fizesse coisa que não deveria, né! Tipo ficar pulando, gritando, fazendo muitas coisas lá, ele não gostava, como se tivesse incomodando, de fato! E muitas pessoas além de virem doente chegaram a ver muitos vultos de tipo assim a água vem tipo numa, numa, numa... onda levantando e que a gente sabe que num igarapé lá, uma coisa muito pequena pra ter onda, não tem onda. Então se você... teve as pessoas que já relataram assim que viram aquela onda vir surgindo de repente e teve que sair da água correndo porque se não, não sabiam o que aconteceria né! Mas, é uma coisa assim muito incrível e isso foi em fatos reais mesmo né! E aí muitas pessoas adoeciam ficavam com febre, dor de dente. Então as mães com bebês pequenos ela já hesitavam de levar as crianças no igarapé por conta disse né! Porque as vezes ele se encantava das crianças né! Então, por não pertencer, não ser humano, só o olhar faria mal. Ele achava bonitinho lá então aí a criança sentia mal ficava doente e aí lá iam as mães pra aqueles benzedores né, que tinham na época, os rezadores que curavam, os pajés da época, né, que curavam as crianças e aí elas voltavam a ficar bem de novo. Mas desse caso teve um caso que foi muito... o que chamou mais atenção ou o que repercutiu muito mais né! Na época agente tinha o meu avô, chamado Rufino, ele era uma dessas pessoas que benzia as crianças quando elas tinham sido “malinada” que a gente dizia na época né! “Malinada pelo Velho do Igarapé”. Então o meu avô, ele era tipo assim... pra muitos... médium né, assim que chama hoje, só que ele e não fazia negócio de trabalho, macumbaria, essas coisas, não. Ele era só na dele, na casa dele e teve uma época que houve uma grande festa na comunidade, a festa tradicional naquela época que era a festa de São Sebastião e nessa festa vinha gente de todo canto a pesar de ser uma comunidade pequena ficava lotada e naquela época a gente não tinha ainda estrada que interligasse o igarapé daqui da orla pra lá pra Maravilha, a gente não tinha. Então a gente passava pelo igapó, ou ia por água, ou ia pelo igapó pra chegar até lá. Mas isso não era motivo pra que as pessoas não fossem, né! Muito o contrário

eles iam cedo e só vinham no outro dia porque era quando tava claro. E nessa festa veio nesse dia uma família que mora hoje, até hoje em Belém. Ela é parente do meu tio Nicolau que também ainda mora lá na Maravilha e ela veio com uma menina, pequena, essa criança ela deveria de ter uns dois anos, na época. Ela deixou a criança dela na casa do senhor Bento, que era o pai do tio Nicolau e essa casa era uma casa grande que acomodava muita gente, então quando eles vinham pra lá, eles faziam aquele monte de armadores de rede e colocavam suas crianças lá enquanto eles iam pra lá se divertir né! Mas só que ela ía e voltava pra ver como é que tava a criança e uma dessas volta dela que ela chegou na casa, a criança não tava mais, tinha sumido, tinha desaparecido. Aí, um procura pra cá, outro procura dali... ninguém achava a criança. Aí teve um ser que lembrou “isso deve ser obra do Velho do Igarapé!”, “Quem sabe ele não levou a menina pro igarapé?”, “Se ele levou, ela tá pro igarapé!” Aí o que eles fizeram? Foram na casa do meu avô que morava mais próximo, né! Pra ele fazer lá as orações dele e se ter certeza se de fato a menina tinha ido pro igarapé. Enquanto um grupo ia pra lá, o outro vinha pra cá pro senhor chamado Bianco, o Bianão, que era o pajé da época, ele morava pra pro Santo Antônio, pra cá pro outro lado do igarapé. Então um grupo veio pra cá e o outro veio lá na casa do meu avô que o meu avô ele só rezava fazia as orações dele lá e o pajé de fato da época era esse senhor chamado Bianco. Então quando eles chegaram lá na casa do meu avô, meu avô saiu de casa, já pegou o grupo que tinha ido lá com ele, né e foi pro igarapé. Antes de chegar no igarapé eles foram encontrando pendurada nas árvores e no chão, as roupas da criança e foi dizendo que ela realmente estava pra li, pro igarapé. Quando chegou no igarapé, ele se ajoelhou assim, bem próximo do igarapé, num tronco duma árvore e começou a fazer as orações dele lá, naquela árvore e ele disse onde ela tava, indicou “olha ela nesse rumo aqui, só que ela já tá do outro lado do igarapé, ela não tá mais desse lado, ela do outro lado, vocês vão ter cuidado!”. Aí então um grupo de homens e de pessoas que tavam lá, os homens principalmente adentraram o igarapé, a mata do outro lado do igarapé e ele ficou aqui orando, na oração dele, só terminou a oração quando eles encontraram a menina. Só que dizendo o povo que achou, ela tava igual um bicho, quase não conseguem pegar porque ela já tava tipo assim, um bichinho mesmo no mato, escorregadia, né não conseguia pegar assim né se não tivesse uma pessoa ali conhecedor. Eles conseguiram resgatar a menina e nesse momento a festa para, para tudo e todo mundo voltou pra lá pra buscar a menina. Conseguiram! Aí, o grupo daqui quando chegou aqui o senhor disse que não precisaria mais fazer nada porque o meu avô já tinha feito né, o que precisaria ser feito, ele já tinha feito. E essa menina ela é viva até hoje pra contar a história né! Ela não, que talvez ela não lembre os detalhes, mas a família dela ainda tá. Hoje ela deve ter uns cinquenta ou uns sessenta anos, não sei, por aí e ela reside em Belém ainda. E ele disse pra ela que era pra ela, tipo assim, ficar um tempo afastada de lá, pra ela não vir na Maravilha tão cedo e quando ela tivesse aqui que ela não ficasse afastada lá. E ela conta que... tem uns dois anos que ela veio na Maravilha, ela veio na casa do tio Nicolau, foi o aniversário da minha prima e ela veio, aí ela táva lembrando essa história e ela contou pra gente que mesmo em Belém ela sentia a presença dele. Só que hoje ela não tem mais aquele receio que ela já vem na Maravilha, porque dizendo os pajés já, esse “Velho” que fazia toda essa estripulia já não existe mais, já sumiu e diz que um outro que já é filho dele, dizendo o povo, e daí eu já não posso de fato afirmar se é filho ou não né. Mas dizem os pajés que ele já não é tão bravo quanto esse que fez esse vendaval todo aí acontecer. Então essa foi uma das histórias que mais repercutiu em toda a comunidade e nas localidades mais próximas (Conversa com Ana Cláudia Andrade da Silva, em 26/09/24).

Registrar essa narrativa não foi um processo simples. Desde o primeiro contato, percebi que se tratava de um relato sensível, atravessado por silêncios e afetos

difíceis de nomear. Em uma primeira visita à comunidade Santo Antônio, durante uma conversa com uma professora aposentada da escola municipal local, ouvi novamente menções à entidade “O Velho Barbado”, já conhecida por mim a partir da leitura da obra de Siqueira (2014). No entanto, quando essa história foi retomada por Dona Cassi e, posteriormente, narrada por Ana Cláudia, algo em mim foi profundamente mobilizado.

Durante a escuta, senti-me atravessada por emoções intensas, como medo, inquietação e angústia. Confesso que, ao ler a narrativa escrita, fui tomada inicialmente por sentimentos de raiva, tristeza e temor, sobretudo ao imaginar o desaparecimento de crianças. Perguntas me atravessavam enquanto lia: como puderam desaparecer tantas crianças? Que idade tinham? Por que essa história deixou de ser contada? O que aconteceu com as famílias envolvidas? Essas mesmas emoções retornaram com força durante a escuta da narrativa oral, embora naquele momento não houvesse espaço para questionamentos, pois a conversa foi interrompida.

Após sair da casa da professora e seguir em direção ao transporte que me levaria de volta ao centro da cidade, experimentei um medo inexplicável. Mesmo com o dia claro e ensolarado, senti um mal-estar súbito: mãos trêmulas, coração acelerado, pernas inquietas. Precisei me recompor. Não sei afirmar se se tratava de uma reação fisiológica, como um pico de pressão, ou se estava relacionada à força simbólica da narrativa e da escuta. O fato é que aquela experiência me afetou profundamente e passou a integrar minha vivência de pesquisa.

Em uma segunda visita à comunidade, ao perguntar sobre histórias costumeiras do lugar, uma moradora respondeu de forma evasiva quando mencionei o “Velho do Igarapé”, encerrando a conversa abruptamente. Na saída, um vento forte começou a soprar, as árvores agitavam-se intensamente e uma chuva repentina caiu apenas até os limites da comunidade, cessando assim que cheguei à cidade. Ainda que essas ocorrências possam ser compreendidas como coincidências, elas se tornaram parte do meu percurso investigativo e do modo como fui afetada pela narrativa.

As narrativas – tanto a oral quanto a escrita – situam-se no campo das **memórias individuais e coletivas** da comunidade do Taiassuí. Halbwachs (2004) nos ajuda a compreender que a memória individual está sempre inserida em quadros sociais, sendo moldada pelas experiências compartilhadas e pelos significados

coletivos:

memória individual é sempre situada em um quadro social, onde grupos compartilham experiências e significados” e “memória coletiva fornece o contexto e os referenciais necessários para que as experiências individuais sejam compreendidas e lembradas (Halbwachs, 2004, p 37).

Uma primeira reflexão refere-se à **nomeação da narrativa**: enquanto na obra escrita ela aparece como “O Velho Barbado”, na oralidade é conhecida como “O Velho do Igarapé”. A entrevistada enfatiza que a versão escrita não representa plenamente a complexidade da narrativa tal como circula entre os moradores. A entidade é transmitida de geração em geração e, mesmo com o passar do tempo, continua produzindo medo, respeito e silêncio, evidenciando a força simbólica dessa memória.

Há também divergências em relação aos acontecimentos narrados. Enquanto o livro menciona o desaparecimento de oito crianças e o resgate de uma, a narrativa oral aponta inúmeros casos de “malinação”, manifestados por sintomas como febre, dores no corpo, dor de dente ou dor de barriga. Observa-se, ainda, que não surgiram novos relatos semelhantes nos últimos anos, o que pode indicar um processo de esquecimento, silenciamento ou resignificação coletiva da narrativa.

Nesse sentido, Halbwachs (2004) destaca que nem todas as lembranças permanecem ativas, pois a memória coletiva seleciona, reorganiza e, por vezes, apaga determinados acontecimentos conforme as necessidades e tensões do grupo social. Complementarmente, Bakhtin (2017a) nos lembra que o passado nunca é um dado fixo, pois está sempre em processo de transfiguração.

Na narrativa podemos destacar ainda, o não surgimento de novos fatos ocorrido na comunidade, desde o último que foi o mais significativo, e o não se falar mais sobre a narrativa com muita frequência, como relatou a Sra. Ana Cláudia, nos fazendo pensar sobre um esquecimento dessa narrativa, mesmo que inconscientemente. Segundo Halbwachs (2004):

a memória coletiva não explica todas as nossas lembranças e, talvez, que ela não explica por si mesma a evocação de qualquer lembrança. Apesar de tudo, nada prova que todas as noções e imagens tomadas dos meios sociais de que fazemos parte, e que intervêm na memória, não cubram, como uma tela de cinema, uma lembrança individual, mesmo no caso em que não a percebemos (Halbwachs 2004, p. 37).

Essas relações entre memória individual e memória coletiva, destaca como as memórias não são apenas experiências pessoais, mas também moldadas e

influenciadas pelo contexto social e cultural em que os indivíduos estão inseridos.

Um fato relevante sobre essa narrativa do “Velho do Igarapé” é o fato de a entidade não se manifestar mais e os moradores acreditarem que agora existe a narrativa de um possível filho do Velho, que esteja em seu lugar, porém menos “malino” como o “Velho” era. A narrativa do filho não é muito difundida como a narrativa do “Velho” propriamente dita e não é repassada aos novos descendentes, não repassando assim, as memórias desse ou daquele contexto social. Segundo Bakhtin (2017a):

O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento-compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não coincidência consigo mesmo). O Elemento de intrepidez no conhecimento. O temos e a intimidação na expressão (seriedade), na autorrevelação, na fraqueza, na palavra. O momento correspondente de resignação do cognoscente (Bakhtin, 2017a, p. 60).

Nessa perspectiva, Bakhtin (2017a) destaca que o passado não é um dado fixo, mas algo que nunca coincide plenamente consigo mesmo, pois está sempre sendo ressignificado no presente, como vemos nas falas dos moradores sobre a entidade “Filho do Velho do Igarapé” destacando a complexidade do ato de conhecer e compreender o passado, ressaltando seu caráter inacabado e sua constante transfiguração pela memória.

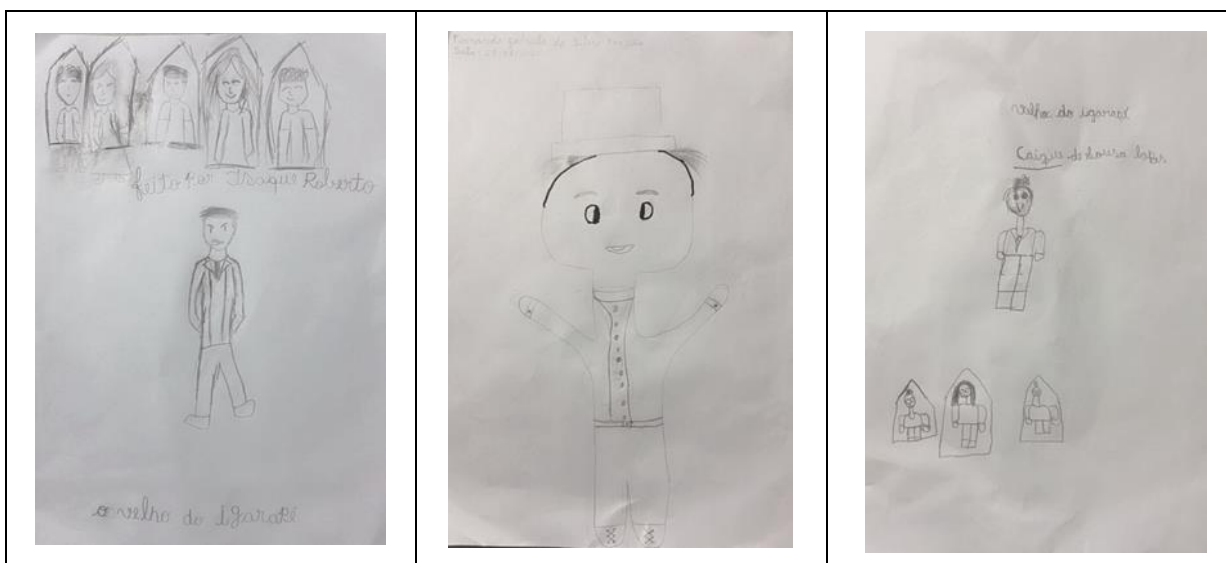
Essa evidência de as pessoas da comunidade não gostarem de falar sobre a narrativa mencionada, nos leva também a apontamentos em que eventos históricos, traumas coletivos e experiências individuais, bem como o fato ocorrido com a menina e os demais envolvidos no resgate, de acordo com a narrativa apresentada, moldam a memória coletiva de uma sociedade.

A recusa de muitos moradores em falar sobre essa história aponta para a presença de medos, traumas e experiências coletivas que atravessam gerações. Três interpretações se apresentam: a narrativa como possível encobrimento de crimes; como estratégia moralizante para disciplinar crianças; ou como manifestação de um ser encantado protetor da natureza. Independentemente da interpretação, o que se evidencia é que essas narrativas constituem um **patrimônio simbólico ancestral** do Taiassuí, mobilizando saberes indígenas, práticas de pajelança e modos próprios de compreender o mundo e a relação com a natureza.

Com o intuito de aprofundar o diálogo entre narrativa oral, memória e produção simbólica infantil, inserem-se nesta subsessão três desenhos produzidos por crianças

da comunidade, os quais representam a figura do velho do igarapé. As imagens foram elaboradas a partir das histórias e descrições compartilhadas pela participante Ana Cláudia e, durante a atividade, as próprias crianças explicaram os elementos presentes nos desenhos, indicando que as figuras representadas ao redor do personagem correspondem às **crianças que teriam desaparecido**, levadas pelo velho, segundo as narrativas que circulam no território. As produções revelam, assim, diferentes formas de apropriação e reelaboração do encantamento pela infância, evidenciando a força simbólica da narrativa no imaginário coletivo, conforme vemos:

Imagem 17: Representação do velho do igarapé – perspectivas de crianças



Fonte: Escaneamento das imagens produzida por crianças, no dia 29 de janeiro de 2026

Na primeira imagem, a criança apresenta uma representação do velho do igarapé que dialoga diretamente com as características descritas por Ana Cláudia. O personagem surge como uma figura masculina adulta, de postura firme, ocupando posição central no desenho, o que reforça a ideia de autoridade e vigilância atribuída a ele nas narrativas orais. As crianças desaparecidas aparecem próximas ao personagem, indicando a compreensão do velho como agente de controle do território e como presença associada ao perigo, ao medo e à necessidade de cuidado.

Na segunda imagem, o velho do igarapé é representado de forma mais destacada, com elementos que remetem à tradição e ao passado, como o chapéu e o vestuário. A expressão do personagem, contudo, apresenta-se menos ameaçadora, sugerindo uma leitura ambígua do encantado, que oscila entre o medo e a proteção. Essa ambivalência evidencia como a criança reelabora a narrativa recebida dos

adultos, atribuindo ao velho não apenas o papel de causador do desaparecimento, mas também de guardião simbólico do espaço do igarapé.

Já na terceira imagem, o personagem aparece em escala reduzida, acompanhado novamente por figuras humanas identificadas como as crianças que sumiram. A disposição espacial dos elementos reforça a ideia de afastamento e ausência, destacando o desaparecimento como consequência simbólica associada ao desrespeito às normas de cuidado ensinadas pelos mais velhos. O desenho evidencia, desse modo, o caráter educativo da narrativa do velho do igarapé, que opera como um saber ancestral mobilizado para orientar comportamentos, proteger as crianças e preservar a vida no território ribeirinho.

Essa composição visual evidencia como o encantamento é compreendido pela infância como uma narrativa de **perda, ausência e vigilância**, mobilizando sentimentos de medo, curiosidade e respeito. Ao representarem graficamente as crianças levadas pelo velho, os desenhos materializam um imaginário coletivo no qual o desaparecimento funciona como alerta e forma de controle simbólico, articulando cuidado, perigo e território. As imagens, portanto, não apenas ilustram a narrativa oral, mas constituem-se como produções discursivas infantis que revelam a maneira como o encantamento atravessa gerações e se inscreve nos modos de sentir, imaginar e explicar o mundo.

2.2 Breve discussão sobre a decolonialidade

Para o embasamento teórico-filosófico desta pesquisa apresento, primeiramente, as discussões decoloniais como eixo central de diálogo com o objeto investigado – os saberes ancestrais da comunidade ribeirinha do Taiassuí. Trata-se de uma abordagem que propõe novas possibilidades epistemológicas ao tensionar e romper com os padrões de conhecimento historicamente impostos pela colonização, reconhecendo os saberes produzidos nos territórios como legítimos, situados e atravessados por experiências históricas, culturais e políticas próprias.

O pensamento decolonial emerge no final do século XX como um movimento crítico às formas de colonização e às continuidades da colonialidade na modernidade. Nesse contexto, estudiosos como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, entre outros, passam a dialogar e a fundamentar reflexões sobre os conceitos de modernidade, colonialidade e decolonialidade, abrindo caminhos para

a revisão das epistemologias dominantes nas ciências humanas e sociais.

Nesse horizonte, o trabalho do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, inspirado pelo Grupo de Estudos Subalternos do sul da Ásia, constitui uma referência importante ao problematizar as condições de subalternidade nas sociedades plurais da América Latina. Conforme o grupo afirma:

O trabalho do Grupo de Estudos Subalternos, uma organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos dirigida por Ranajit Guha, inspirou-nos a fundar um projeto semelhante dedicado ao estudo do subalterno na América Latina. O atual dismantelamento dos regimes autoritários na América Latina, o final do comunismo e o consequente deslocamento dos projetos revolucionários, os processos de democratização, as novas dinâmicas criadas pelo efeito dos meios de comunicação de massa e a nova ordem econômica transnacional: todos esses são processos que convidam a buscar novas formas de pensar e de atuar politicamente. Por sua vez, a mudança na redefinição das esferas política e cultural na América latina durante os anos recentes levou a vários intelectuais da região a revisar epistemologias previamente estabelecidas nas ciências sociais e humanas. A tendência geral para uma democratização outorga prioridade a uma reconceitualização do pluralismo e das condições de subalternidade no interior das sociedades plurais (Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, 1998, p. 70).

Esse movimento evidencia a necessidade de revisão das epistemologias previamente estabelecidas, colocando em questão quem produz conhecimento, a partir de onde e com quais interesses. Assim, o pensamento decolonial avança em relação ao pensamento pós-colonial ao propor não apenas a crítica às heranças coloniais, mas a desconstrução ativa dos padrões de saber impostos aos povos historicamente subalternizados, objetivando a construção de conhecimentos comprometidos com os sujeitos, os grupos e as comunidades silenciadas.

Dentre esses estudiosos, destaca-se o filósofo decolonial porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2008), que apresenta o conceito de **giro decolonial**, compreendido como um movimento de resistência teórica e prática, política e epistemológica, que se opõe à lógica articulada entre modernidade e colonialidade. Segundo o autor:

O giro descolonial é uma resposta simultânea à crise da Europa e à condição dos sujeitos racializados e colonizados na modernidade. Ele postula a primazia da ética como antídoto aos problemas com as concepções ocidentais de liberdade, autonomia e igualdade, bem como a necessidade da política de forjar um mundo onde as relações éticas se tornem a norma e não a exceção¹⁷ (Torres, 2008, p. 7).

¹⁷ Textos traduzido para o português sob minha responsabilidade, segue a versão original, na língua

O giro decolonial propõe, assim, uma reorientação profunda do pensamento e da política, colocando a dignidade humana e o reconhecimento do outro como princípios estruturantes. O autor ressalta ainda que:

O giro descolonial destaca a relevância epistêmica da busca escravizada e colonizada pela humanidade. Busca abrir as fontes para o pensamento e romper o *apartheid* dos domínios teóricos por meio de formas renovadas de crítica e criouliização epistêmica (Torres, 2008, p. 7).¹⁸

Essa afirmação evidencia um dos pilares centrais da decolonialidade: a valorização das epistemologias que emergem das margens, dos corpos e dos territórios historicamente desumanizados. A noção de **criouliização epistêmica** aponta para processos de mistura, reinvenção e resistência, nos quais saberes silenciados se encontram e produzem novas formas de crítica, ancoradas na pluralidade das experiências humanas.

No contexto brasileiro, Luciana Ballestrin (2013) contribui para esse debate ao afirmar que a perspectiva pós-colonial parte da “diferença colonial” e intercede em favor do colonizado, constituindo-se como um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 91).

A decolonialidade também foi discutida por Catharine Walsh, professora, pesquisadora, linguista estadunidense que pauta suas discussões na pedagogia decolonial, que é uma atuação de instigar o poder colonial e cogitar a elaboração de outros modos de viver, saber e poder. A pedagogia decolonial, atrelada ao conceito de **interculturalidade crítica** traz uma concepção carregada de sentido ligados aos movimentos sociais, indígenas, negros e latino-americanos, conforme aponta Walsh:

A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela

inglesa: The decolonial turn is a simultaneous response to the crisis of Europe and the condition of racialized and colonized subjects in modernity. It posits the primacy of ethics as an antidote to problems with Western conceptions of freedom, autonomy, and equality, as well as the necessity of politics to forge a world where ethical relations become the norm rather than the exception (Torres, 2008, p. 7).

¹⁸ The de-colonial turn highlights the epistemic relevance of the enslaved and colonized search for humanity. It seeks to open up the sources for thinking and to break up the apartheid of theoretical domains through renewed forms of critique and epistemic creolization (Torres, 2008, p. 7).

transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007, p. 8).

Essa concepção tem por princípio repensar os setores da sociedade para combater as desigualdades e garantir que a educação faça sentido para a comunidade e território "assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella e Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade" (Walsh, 2007, p. 9), essa perspectiva tem como base as políticas educacionais de Paulo Freire e a teoria de Frantz Fanon sobre a consciência do oprimido e a necessidade de humanização dos povos subalternizados.

Essa pedagogia decolonial de Walsh dialoga diretamente com a realidade amazônica, pois "o imaginário amazônico, repleto de simbolismos ligados à natureza e às tradições culturais dos povos locais desempenha um papel fundamental na construção de uma interculturalidade crítica" (Coimbra, Oliveira e Bentes, 2025. p. 28), evidenciando que, os processos educativos não se organizam apenas a partir das instituições formais, mas também das cosmologias, narrativas orais, práticas espirituais e modos comunitários de relação com o território.

Na esteira desses fundamentos filosóficos, convoco aqui Bakhtin (2017), sobre o constructo da arquitetura da alteridade com base nos momentos fundamentais que são o "eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro" (Bakhtin 2017, p. 114), que esses momentos estabelecem a relação de alteridade no plano concreto da vida real presente nesta pesquisa.

Essa relação de alteridade é um princípio fundamental para a constituição e formação do eu a partir da relação estabelecida com os outros na interação e comunicação humana. Todos os atos sobretudo os atos políticos exigem uma participação de responsabilidade pessoal e singular de cada um, a exemplo dessa pesquisa sobre a discussão e divulgação dos saberes ancestrais advindos da comunidade ribeirinha do Taiassuí em Benevides, que requer de nós atos responsáveis:

Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade do sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-

volitivo figuram como momentos de uma única decisão (Bakhtin, 2017b, p. 80).

Essa responsabilidade do ato permite considerar simultaneamente a validade do sentido e a execução factual, em sua concreta historicidade e individualidade, reunindo em um único plano a dimensão teórica, histórica e emotivo-volitiva da decisão (Bakhtin, 2017b). Tal concepção é central para esta pesquisa, que se propõe a discutir e a divulgar os saberes ancestrais da comunidade ribeirinha do Taiassuí, exigindo da pesquisadora um posicionamento ético diante das vozes que emergem desse território.

Nesse horizonte convoco o autor Valdemir Miotello (2018), o qual insere a noção de escuta responsiva em diálogo direto com o pensamento bakhtiniano “Eu preciso estar à escuta. Estar à escuta é a atitude mais fundamental do ser humano” (Miotello 2018 p, 25). Para o autor, a escuta não se configura como um ato neutro ou passivo, mas como um gesto ético implicado, no qual compreender uma palavra significa sempre responder a ela. A escuta responsiva reconhece a alteridade como ponto de partida e exige do sujeito uma tomada de posição diante do outro, assumindo a responsabilidade pelos efeitos dessa compreensão, conforme aponta Miotello:

Aprender a desenvolver o processo de escuta, se colocar na escuta, colocar-se na escuta não é ouvir, às vezes eu ponho a mão na orelha para denotar esse processo de escuta, mas a gente escuta é com tudo: é com o olho, é com a alma, é com a posição do corpo, é o modo como a gente está voltado para o outro; escutar é um processo inteiro, não é só “ouvir” (Miotello, 2018, p. 36).

Assumir a escuta como responsiva, no contexto desta pesquisa autoetnográfica, implica reconhecer que as falas e narrativas da comunidade ribeirinha do Taiassuí não se apresentam como dados a serem coletados ou analisados de forma distanciada, mas como vozes que interpelam a pesquisadora e demandam uma resposta ética. Desse modo, a escuta dos saberes ancestrais se configura como um ato ético-político conjuntural, alinhado às perspectivas decoloniais que buscam romper com o silenciamento epistemológico e afirmar a legitimidade dos conhecimentos produzidos nos territórios e nas experiências vividas.

Esses atos responsáveis como os científicos, os educacionais, os artísticos e inclusive político conjuntural embora sejam coletivos não invalidam a responsabilidade singular, única e irrepetível do sujeito humano nas suas relações de vida concreta e de vida artística. Para Miranda e Mello (2018) sobre atividade estética, questão a qual

Bakhtin se dedicou durante toda a sua vida, na perspectiva de que essa atividade pudesse realizar uma descrição da vida, sendo assim as autoras afirmam:

Uma possibilidade de manter a alteridade da vida na arquitetônica estética, como cronotopo artístico, por ser realizada a partir de um ponto de vista transgrediente, extralocalizado, do autor criador onde este mantém uma relação de alteridade com o herói: duas coincidências que não coincidem (Miranda e Mello, 2018, p. 119).

A vida e arte que é mediada ou intercedida pelos sujeitos de forma interessada, amorosa e não interesseira como ocorre enquanto princípio na descrição narrativa com episódios/cronotopos marcantes de comunidades ancestrais, caracterizada pela pesquisa autoetnográfica.

O que pode ser dialogado com ancestralidade de Ailton Krenak, que é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenak é atualmente membro da Academia Brasileira de Letras. Krenak (2019) acredita que “o pensamento colonial se prolifera como praga”, segundo ele, “hoje as grandes corporações, o tempo inteiro ligadas e oniscientes, controlam tudo, desde a infraestrutura das cidades até os serviços públicos. Nossos governantes são apenas gerenciadores de pacotes atribuídos por elas” (Leuck, 2017, p.3). Essas colocações são fundamentais para nos ajudar a pensar a ancestralidade e a partir delas trilhar diretrizes que venham corroborar para um pensamento decolonial.

A premissa apontada por Krenak (2019) está apresentada em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo. O autor diz que:

Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover (Krenak 2019, p. 26).

A provocação de Krenak (2019) na afirmação sobre adiar o fim do mundo é em poder contar sempre uma nova história levando-nos também a cunharmos nossos pensamentos, afastando-nos do pensamento enraizado de uma sociedade colonizadora. Dessa forma, Krenak (2022) acredita que é possível vivermos em um mundo em que “As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão as portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós” (Krenak 2022, p. 57), o autor

reforça a centralidade dos saberes ancestrais como práticas vivas, transmitidas nas relações cotidianas e nos territórios.

2.3 Discussão sobre o embasamento teórico-metodológico

Os caminhos metodológicos desta pesquisa não se desenham apenas como um conjunto de procedimentos técnicos, mas como um percurso vivido, atravessado por experiências, afetos e responsabilidades éticas. Nesse espaço metodológico, falo do lugar de quem caminha pelo igarapé Taiassuí não apenas como pesquisadora, mas como alguém que se reconhece implicada nos modos de vida, nos saberes e nas narrativas que emergem desse território.

Assumo que minha presença no campo não é neutra. Ela é marcada pela minha trajetória profissional, pelas memórias construídas no exercício da função técnica no CME de Benevides e pelas inquietações que me mobilizaram a transformar a experiência vivida em investigação científica. Assim, o método que escolho não se limita a um conjunto de técnicas, mas se configura como uma postura diante do outro e do conhecimento.

Pesquisar, neste contexto, exige escuta, tempo e deslocamento. Exige reconhecer que os saberes ribeirinhos não se oferecem de forma imediata, mas se revelam nas relações, nos percursos cotidianos, nos silêncios e nas palavras partilhadas. Por isso, este percurso apresenta os caminhos metodológicos que sustentam a pesquisa, compreendendo-os como processos construídos no diálogo entre teoria, experiência e território.

Ancorada na abordagem qualitativa e na perspectiva autoetnográfica de Herrmann e Adams (2004), assumo a escrita como parte constitutiva do método. Escrever é revisitar o campo, reorganizar memórias, interpretar narrativas e responder eticamente às vozes que me foram confiadas. Nesse sentido, o método não antecede o campo de forma rígida, mas se constrói com ele, em um movimento contínuo de escuta e reflexão.

Inspirada pelo pensamento bakhtiniano, compreendo que toda pesquisa é um acontecimento dialógico e que toda produção de conhecimento envolve responsabilidade. A escuta ativa e o ato responsivo orientam minha postura metodológica, entendendo que cada narrativa escutada convoca uma resposta situada, comprometida e ética. Assim, os procedimentos adotados ao longo da

investigação buscam respeitar os sujeitos da pesquisa como autores de suas histórias e os saberes ancestrais como conhecimentos legítimos.

2.3.1 Autoetnografia como gesto ético, político e de pertencimento

Assumir a autoetnografia como caminho metodológico nesta pesquisa não se restringe a uma escolha técnica, mas constitui um gesto ético, político e de pertencimento. Trata-se de uma forma de investigar que reconhece que o conhecimento não se produz à distância, nem a partir de um olhar neutro ou desimplicado, mas no entrelaçamento entre experiência vivida, escuta sensível e escrita responsiva. Ao retornar à comunidade de Santo Antônio, no distrito do Taiassuí, na condição de pesquisadora e, simultaneamente, de filha de um antigo morador do território, a pesquisa passa a ser atravessada por memórias, afetos e responsabilidades que não podem – nem devem – ser silenciados no texto acadêmico.

Do ponto de vista ético, a autoetnografia implica assumir responsabilidade pelas vozes escutadas e pelos sentidos produzidos a partir delas. À luz de Bakhtin (2017a), toda enunciação é situada, valorada e responsiva; logo, escrever sobre o outro é sempre responder ao outro. Nesse sentido, a palavra do pesquisador não é soberana nem conclusiva, mas se constrói em diálogo com as palavras que a antecedem e a atravessam. As narrativas dos moradores do Taiassuí, do barqueiro, das professoras, das mães e das crianças não foram tratadas como “dados” a serem extraídos, mas como enunciações vivas, carregadas de história, memória e autoria. Escutá-las e reinscrevê-las no texto exigiu cuidado, tempo e atenção aos modos como essas vozes desejavam – ou não – se fazer ouvir.

Essa postura dialoga diretamente com a noção de escuta responsiva desenvolvida por Miotello (2018), para quem ouvir o outro não é um ato passivo, mas uma ação ética que implica posicionamento e responsabilidade. Na autoetnografia, escutar não significa apenas registrar falas, mas permitir que elas tensionem as categorias analíticas, desestabilizem certezas e convoquem o pesquisador a revisar continuamente seus próprios pressupostos. Assim, a escrita torna-se um espaço de negociação de sentidos, no qual a pesquisadora se reconhece atravessada pelas vozes do território e responde a elas sem pretensão de encerramento ou totalização.

Além de ética, a autoetnografia assume, nesta pesquisa, uma dimensão explicitamente política. Ao eleger como centro da investigação os saberes ancestrais

e as experiências educativas de uma comunidade ribeirinha amazônica, a pesquisa se inscreve em um movimento de enfrentamento à colonialidade do saber, tal como problematizada por Maldonado-Torres (2008). Produzir conhecimento a partir das margens, da oralidade, da memória e do cotidiano de sujeitos historicamente subalternizados é um gesto que desloca as hierarquias epistêmicas e questiona a centralidade dos saberes hegemônicos legitimados pela academia moderna-colonial.

Nesse contexto, a autoetnografia opera como uma prática de reexistência, na medida em que afirma outras formas de conhecer, narrar e habitar o mundo. Ao escrever desde o território – e não apenas sobre ele –, a pesquisa recusa a lógica extrativista do conhecimento e se aproxima de uma epistemologia comprometida com a justiça epistêmica. Como aponta Ballestrin (2013), o giro decolonial não consiste apenas em incluir novos objetos de estudo, mas em transformar as formas de produzir conhecimento. Assim, a escrita autoetnográfica, ao articular corpo, memória, afeto e teoria, tensiona os limites do discurso acadêmico tradicional e afirma que o conhecimento também se constrói na experiência vivida.

A dimensão política da autoetnografia manifesta-se, ainda, na recusa da neutralidade. Nesta pesquisa, a pesquisadora não se coloca como observadora externa, mas como sujeito implicado, cuja história pessoal se entrelaça à história do território investigado. Essa implicação não fragiliza o rigor da pesquisa; ao contrário, fortalece-o, pois explicita o lugar de onde se fala e os vínculos que sustentam a escuta. Como propõem Herrmann e Adams (2024), a autoetnografia exige que o pesquisador se coloque em risco, permitindo que sua própria trajetória seja interpelada pelo campo e pela escrita. Nesse sentido, a pesquisa não apenas analisa experiências, mas é, ela própria, uma experiência transformadora.

É justamente nessa implicação que emerge a autoetnografia como gesto de pertencimento. Retornar ao Taiassuí, agora como pesquisadora, significou revisitar memórias familiares, reatar vínculos interrompidos pelo deslocamento para a área urbana e reconhecer que o território continua operando como espaço formador, mesmo à distância. O pertencimento, aqui, não é compreendido como identidade fixa ou romantizada, mas como relação construída no tempo, marcada por ausências, retornos e deslocamentos. Escrever sobre o Taiassuí, portanto, é também escrever a partir de uma travessia pessoal, na qual passado e presente se encontram e se tensionam.

Herrmann e Adams (2024) defendem que a autoetnografia permite

compreender o conhecimento como algo encarnado, situado e relacional. Nessa perspectiva, o corpo da pesquisadora – atravessado por memórias, afetos e histórias familiares – torna-se também lugar de produção de saber. As lembranças do pai, a narrativa da mãe e outras ouvidas na infância, os silêncios que atravessam a história da comunidade e as descobertas feitas no retorno ao território constituem elementos que informam a análise e dão densidade à escrita. Não se trata de substituir a teoria pela experiência, mas de colocá-las em diálogo, reconhecendo que toda teoria é também produzida a partir de um lugar.

Assim, a autoetnografia, neste estudo, não se apresenta apenas como método, mas como postura epistemológica. Ela orienta a forma de escutar, de analisar e de escrever, sustentando uma pesquisa que se compromete com o território e com os sujeitos que o habitam. Ao assumir-se como gesto ético, político e de pertencimento, a autoetnografia possibilita que a investigação sobre os saberes ancestrais do Taiassuí não seja apenas uma descrição acadêmica, mas uma escrita implicada, que reconhece a autoria das vozes escutadas e a responsabilidade de mantê-las em movimento no texto.

2.3.2 A autoetnografia

“Ancorei-me” mesmo nesta pesquisa quando amarrei as cordas na ponte da estrada do Taiassuí onde fica a Escola Municipal “Maria Amélia”, quando em uma visita técnica, para conhecer o percurso pelo qual os discentes navegam para chegar nessa escola, pois antes estavam matriculados na Escola Municipal “Maria Flora”, que foi desativada por falta de matrícula suficiente de estudantes.

Estas minhas experiências são como a que relata Herrmann e Adams (2024):

experiências que nos fazem pensar hummmm, aquela que nos emaranham, nos marcam, nos confundem, geram curiosidades – uma conversa que ouvimos por acaso, a reação incomum de alguém a nós, um comentário inusitado de um entrevistado, ficar fascinado ou frustrado com determinado texto¹⁹ (Herrmann; Adams, 2024. p. 107).

O que nos intriga nessa abordagem é o fato desta usar as experiências

¹⁹ “we focus on experiences that make us go hummmm, those that tangle us, mark us, confuse us, generate curiosity — a conversation we overheard, someone’s unusual reaction to us, a novel remark from an interviewee, being fascinated or frustrated by a particular text. (Herrmann; Adams, 2024. p. 107).”

peçoais como primeiro plano discursivo porque “detectamos algo nesses fenômenos e não sabemos ao certo o quê, ou o que acontecerá em seguida ou como a experiência nos assombrará, nos mudará e alterará nossa trajetória de vida”²⁰ (Herrmann; Adams, 2024. p. 107). Isso implica em dizer que há uma relação imbricada da pesquisadora que realiza autoetnografia, com os modos de vida cultural de uma comunidade pesquisada, pois “precisamos encontrar maneiras de sair de nós mesmos, envolver outras pessoas e avaliar como nossas experiências se alinham ou divergem da pesquisa e da representação existente.”²¹

Nesse sentido, a compreensão de o que se entende por uma pesquisa autoetnográfica:

a autoetnografia é composta não por um, mas por dois tipos de grafismo. O primeiro é a grafia associada à autobiografia, a arte de escrever (sobre) a própria vida. Aqui a ênfase está na experiência pessoal, no "eu", no escritor autorreflexivo que produz um texto, no sujeito e no objeto de pesquisa. A segunda é a etnografia, a arte e a ciência de representar princípios, práticas e produtos culturais. A etno enfatiza o olhar para fora, a observação do mundo ao nosso redor e a representação desse mundo por meio da produção de descrições densas, concretas e convincentes.²²

Não há autoetnografia sem a escrita constante durante a pesquisa por isso faço uso de diários de pesquisa tendo como foco orientador da narrativa descritiva os sujeitos partícipes e o objeto de pesquisa enquanto aspectos político-culturais de uma comunidade, a exemplo a comunidade Santo Antônio, no Taiassuí, em Benevides/PA.

O "auto" da autoetnografia “se relaciona com a experiência vivida, o eu, a subjetividade e a identidade de um autor”; “O etno nos empurra para fora e além de nós mesmos; ele conecta o pessoal e o político, retrata o eu na/como cultura e interroga as interseções da subjetividade e da vida social”; e o gráfico compreende a grafia que “indica a arte e a prática da escrita e da representação” (Herrmann; Adams, 2024. p. 6).

²⁰ “We’ve detected something from these phenomena, and we’re not sure what, or what will happen next, or how the experience will haunt us, change us, and alter our perceived life trajectory. (Herrmann; Adams, 2024. p. 107).”

²¹ “We must find ways to get out of ourselves, engage others, and assess how our experiences align with, or diverge from, extant research and representation”. (Herrmann; Adams, 2024. p. 107).

²² “For us, autoethnography is comprised of not one but two kinds of graphy. First is the graphy associated with autobio-graphy, the art of writing (about) one’s life. Here the emphasis is on personal experience, the “I,” the self-reflective writer who produces a text, the subject and the object of research. The second graphy is the graphy of ethno-graphy, the art and science of representing cultural principles, practices, and products. The ethno emphasizes looking outward, observing the world around us, and representing that world by producing concrete and compelling thick descriptions.”

A presença da pesquisadora neste texto autoetnográfico é fundamental pois é por meio dessas reflexões e experiências que o texto se torna autoetnográfico. O “auto” traz a essa visão de pesquisadora com suas emoções e percepções, o “etno” transmite a visão do cultural, algo para além de nós enquanto pesquisadores, já o “gráfico” é a forma como esses outros componentes serão escritos e é por meio da descrição densa, detalhada, rica desses termos que perceberemos essa autoetnografia.

Não é de qualquer forma que faz autoetnografia, além dos componentes centrais existem também algumas práticas autoetnográficas, como apontam Herrmann e Adams (2024):

escolher um local para pesquisar e fazer o trabalho de campo; usar, apreciar e observar com todos os sentidos disponíveis no campo; escrever anotações de campo; ir para casa e escrever anotações mais extensas, a necessidade de uma descrição detalhada; revisar nossas anotações para discernir temas e padrões; fazer anotações autorreflexivas nas margens dessas anotações; e escrever tudo isso (Herrmann e Adams, 2024. p. 10)²³.

Essas práticas são importantes pois são a partir delas que as autoetnografias fluem juntamente a outros procedimentos. Para essa pesquisa, sobre os saberes ancestrais da comunidade ribeirinha do Taiassuí, optei pelos seguintes procedimentos a seguir.

2.4 Tipo de pesquisa e abordagem

Esta é uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, que nasce do meu encontro com o igarapé Taiassuí e com as pessoas que habitam suas margens. Ao escolher a tipo autoetnográfica, assumo que não caminho sozinha neste percurso: levo comigo minha história, minha atuação profissional, meus afetos e inquietações, que se entrelaçam às experiências e aos saberes da comunidade ribeirinha investigada. Pesquisar, aqui, é também narrar-se em relação com o outro.

A autoetnografia, conforme Herrmann e Adams (2024), permite que eu articule o “auto”, o “etno” e o “gráfico” como dimensões inseparáveis do processo investigativo.

²³ “Picking a site to research and do fieldwork; using, appreciating, and observing with all available senses in the field; writing field notes; going home and writing extended notes, the necessity of thick description; reviewing our notes to discern themes and patterns; making self-reflective notes in the margins of these notes; and writing it all up.”

O “auto” refere-se à minha trajetória enquanto técnica da educação e pesquisadora; o “etno” diz respeito aos modos de vida, aos saberes e às práticas da comunidade ribeirinha do igarapé Taiassuí; e o “gráfico” se materializa na escrita, entendida como espaço de reflexão, memória e produção de sentidos. Assim, escrever não é apenas registrar o campo, mas revisitar experiências, escutar vozes e responder eticamente a elas.

Ao assumir essa abordagem, compreendo que os fenômenos educativos que atravessam a vida das crianças ribeirinhas não se encerram nos limites da escola. Eles se produzem também nos deslocamentos pelo igarapé, nas relações com a Mãe Terra, nas conversas cotidianas, nos silêncios e nos gestos que ensinam outras formas de estar no mundo. Por isso, escolho uma pesquisa que não busca generalizações, mas sentidos, vínculos e compreensões situadas.

Essa escolha metodológica dialoga com o pensamento de Bakhtin (2017b), ao reconhecer que todo conhecimento se constrói na relação com o outro e que toda palavra é atravessada por vozes. Ao escutar as narrativas dos sujeitos da pesquisa, reconheço-os como autores de suas próprias histórias, e a mim mesma como alguém implicada nesse processo, afetada pelo que escuto e responsável pelo que escrevo.

Nesse movimento, a escuta ativa e o ato responsivo, conforme discutidos por Miotello (2018), orientam minha postura no campo. Escutar, para mim, não é apenas ouvir, mas me colocar em disponibilidade ética diante da palavra do outro. O ato responsivo se concretiza quando assumo a responsabilidade pelas interpretações que produzo, entendendo que toda leitura é também uma resposta, situada e comprometida.

Minha escolha metodológica também se ancora em uma perspectiva decolonial, ao reconhecer que os saberes ribeirinhos são conhecimentos legítimos, produzidos nas margens e historicamente silenciados pelas epistemologias hegemônicas. Dialogo, assim, com Maldonado-Torres (2005) e Ballestrin (2013), ao compreender que pesquisar na Amazônia exige deslocar o olhar, ouvir outras racionalidades e valorizar saberes que emergem do território, da ancestralidade e da relação com a natureza.

Dessa forma, a pesquisa que realizo se constrói no entrelaçamento entre **vivência, escuta, narrativa e responsabilidade ética**. Caminho metodologicamente pelo igarapé Taiassuí reconhecendo-o não apenas como espaço físico, mas como um tempo-espaço educativo, onde se produzem saberes, memórias e modos de

existência que orientam esta investigação.

2.4 Os procedimentos de pesquisa

Os procedimentos desta pesquisa autoetnográfica estão fundamentados em conceitos-categorias que atravessam tanto o plano teórico-filosófico quanto o teórico-metodológico, orientando o modo como me posiciono enquanto pesquisadora e como produzo conhecimento a partir do território vivido. Esses conceitos-categorias estruturam-se a partir da arquetônica da alteridade e organizam-se da seguinte forma: 1) **Autoescritura**, compreendida como a escritura singular da pesquisadora a partir de suas experiências pessoais, memórias e afetos, com ênfase no momento altérico do *eu-para-mim*; 2) **Relações éticas-estéticas estabelecidas com os participantes** (gestora, mãe de aluno, professora, barqueiro, entre outros), entendidas como experiências singulares do *eu* em relação ao outro, tendo como foco o momento altérico do *eu-para-o-outro*; 3) **Etno-saberes**, compreendidos como experiências singulares do *outro*, expressas nas práticas, produtos, modos de viver e de pensar da comunidade, enfatizando o momento altérico do *outro-para-mim*.

Esses conceitos-categorias não são tomados como compartimentos estanques, mas como dimensões inter-relacionadas que se constituem no próprio movimento da pesquisa, a partir do encontro entre a pesquisadora, os participantes e o território vivido.

No que se refere às etapas da pesquisa, os procedimentos metodológicos foram organizados da seguinte maneira: **Primeira etapa**: realização de consulta, estudo e interlocução com produções científicas que tratam da temática investigada, com a finalidade de ampliar e consolidar bases teóricas sólidas para a investigação e para os processos analíticos, perpassando todas as fases da pesquisa.

Segunda etapa: aproximação com os membros do distrito do Taiassuí, por meio de interações iniciais e conversas informais, seguidas do convite formal para participação na pesquisa, mediante apresentação, esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Terceira etapa: observação do cotidiano comunitário e escolar, mobilizando todos os sentidos da pesquisadora, com registros em diário de pesquisa a partir das conversas, dos gestos, dos silêncios e das práticas observadas.

Quarta etapa: ampliação e sistematização das anotações do diário de

pesquisa, com descrições mais densas e detalhadas, incluindo registros fotográficos e/ou gravações, garantindo a possibilidade de revisitação e reanálise do material produzido.

Quinta etapa: análise descritiva e interpretativa das narrativas e conversas, culminando na produção do relatório de pesquisa, articulando empiria, teoria e autoescritura.

Com base nesses procedimentos, apresento, a seguir, o quadro 1, que sintetiza o constructo da arquitetônica da alteridade mobilizado na pesquisa.

Quadro 1: constructo da arquitetônica da alteridade

Conceitos categorias	Partícipes	Momentos vividos de alteridade e de memória
Autoescritura	Pesquisadora autoetnográfica	eu-para-mim
Relações éticas-estéticas com os partícipes	A gestora, a mãe de aluno, a professora, o barqueiro, os moradores.	eu-para-o-outro
Etno-saberes	Comunidades Santo Antônio, Divino Espírito Santo e Santo Amaro	o-outro-para-mim

Fonte: elaboração própria (2025)

A base filosófica desse constructo ancora-se no projeto de **escuta responsiva**, fundamentado no pensamento de Bakhtin (2017a), especialmente no que se refere à escuta como princípio constitutivo do diálogo. Então, a escuta é tomada, nesta pesquisa, como ponto de partida para a compreensão da alteridade e da memória, constituídas a partir dos saberes ancestrais expressos pelos sujeitos do distrito do Taiassuí. Nessa perspectiva, ouvir não significa apenas captar informações, mas responder ética e responsivamente às vozes do outro, reconhecendo-as como mediadoras de sentido.

Dessa forma, adotam-se como categorias de análise os conceitos apresentados no quadro teórico do constructo da arquitetônica da alteridade e da memória, a saber: **autoescritura**, **relações éticas-estéticas** e **etno-saberes**. Tais categorias são compreendidas à luz da experiência única e irrepetível, mobilizando os aportes teóricos da alteridade e da memória (Bakhtin, 2017a; 2017b), da escuta responsiva (Miotello, 2018) e da autoetnografia (Herrmann; Adams, 2024), em diálogo com posicionamentos ético-estéticos, e com o giro decolonial (Ballestrin, 2013), situados no contexto político-conjuntural do distrito do Taiassuí (ver Quadro 2).

Quadro 2: Saberes ancestrais representados pelos sujeitos do distrito do Taiassuí

Saberes sobre	a floresta; os rios; os ciclos da natureza; as práticas de pesca; a agricultura; a medicina natural; a culinária; as narrativas orais, mitos e lendas locais; o benzimento.
---------------	---

Fonte: Elaboração própria a partir da análise (2025)

Esses saberes ancestrais são compreendidos, nesta pesquisa, como elementos fundamentais para articular a teoria decolonial com a educação de crianças ribeirinhas, possibilitando a reflexão sobre práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos locais e tensionem imposições culturais eurocêntricas. A perspectiva decolonial questiona a hegemonia de um modelo único de conhecimento, historicamente associado a matrizes europeias e urbanas, abrindo espaço para epistemologias outras.

No contexto do distrito do Taiassuí, e da Escola Municipal Maria Amélia, é possível identificar a presença de um currículo diferenciado que, embora ainda não rompa completamente com o currículo tradicional, apresenta elementos contra-hegemônicos, conforme sistematizado no **Quadro 3**.

Quadro 3: Ancestralidade presente no currículo escolar da escola Maria Amélia

conteúdos adaptados à realidade local;
expressões culturais da comunidade;
histórias e experiências dos próprios alunos e suas famílias.

Fonte: Elaboração própria

Essas inserções no currículo escolar contribuem para que as crianças reconheçam que seus saberes e vivências possuem valor social, cultural e educativo. Tal reconhecimento fortalece identidades, amplia a autoestima e atua no enfrentamento de estigmas que frequentemente associam o “interior” ou o “ribeirinho” a ideias de atraso ou inferioridade.

Por fim, destaca-se que a **Lei Municipal nº 1.114/2014**, que institui o Plano Municipal de Educação de Benevides, contempla, em sua **Meta 12 – Educação no Campo, do Campo e das Águas**, proposições que dialogam diretamente com os pressupostos desta pesquisa, uma delas é “promover educação às populações do campo e das águas que atenda à diversidade socioregional e sustentável, considerando as particularidades culturais e econômicas do município” (Benevides,

2014, p. 19). Entre as ações estratégicas previstas no citado Plano, destaca-se a orientação para “elaborar projetos pedagógicos apropriados à proposta de educação do campo e das águas” (Benevides, 2014, p. 19), reforçando a legitimidade institucional da valorização dos saberes ancestrais no contexto escolar.

2.5 O lócus de pesquisa

O lócus desta pesquisa é o distrito do Taiassuí, localizado no município de Benevides, no estado do Pará, tendo como principal referência a Escola Municipal Maria Amélia, situada na comunidade Santo Antônio. A escolha desse espaço não se restringe a uma delimitação geográfica ou institucional, mas se fundamenta na compreensão do território como um lócus vivo, atravessado por histórias, memórias, práticas culturais, saberes ancestrais e relações sociais que constituem o cotidiano da comunidade ribeirinha investigada.

Nesse sentido, o território do Taiassuí é compreendido como um espaço de produção de sentidos, onde natureza, cultura, espiritualidade e educação se entrelaçam. O igarapé, as casas, a escola, os caminhos fluviais e terrestres, assim como as relações entre os moradores, configuram-se como elementos constitutivos do campo de pesquisa, dialogando diretamente com os procedimentos metodológicos adotados, especialmente aqueles vinculados à abordagem autoetnográfica, à observação participante e à escuta responsiva.

A Escola Municipal Maria Amélia ocupa um lugar central nesse território, não apenas enquanto instituição educativa formal, mas como espaço de memória, pertencimento e circulação de saberes. A escola recebe o nome de Maria Amélia, professora que, antes da institucionalização do ensino no local, lecionava em sua própria residência, enfrentando, junto à comunidade, diversas dificuldades relacionadas às condições de acesso, infraestrutura e permanência dos estudantes. Em 1990, Maria Amélia já não residia mais na comunidade e faleceu no Distrito Federal, onde vivia naquele momento. Ao tomarem conhecimento de seu falecimento e no contexto da construção da escola, os representantes da comunidade decidiram homenageá-la, atribuindo seu nome à instituição, como forma de reconhecimento por sua trajetória e contribuição à educação local.

No início de seu funcionamento, a escola contava com apenas uma sala de aula e operava em dois turnos – manhã e tarde. Somente nos anos 2000 a instituição

passou por um processo de reforma e ampliação, passando a dispor de três salas de aula e a funcionar em três turnos: manhã, tarde e noite (PPP da EMEIF Maria Amélia, 2024). Essas transformações estruturais acompanham as mudanças no território e refletem as necessidades educacionais da comunidade ao longo do tempo.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) Maria Amélia é uma instituição pública integrante da Rede Municipal de Ensino de Benevides, situada no Distrito do Taiassuí, nº 50, nas proximidades do igarapé Taiassuí. A escola é mantida e financiada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tendo como instituição executora a própria SEMED, localizada na Avenida Joaquim Pereira de Queiroz, s/n, CEP 68795-000. A proximidade com o igarapé, elemento estruturante da vida comunitária, evidencia a relação indissociável entre educação, território e modos de vida ribeirinhos.

No cotidiano escolar do distrito do Taiassuí, o deslocamento dos estudantes até a escola ocorre, em muitos casos, por meio do transporte fluvial, utilizando o igarapé como principal via de acesso à instituição. Essa dinâmica cotidiana evidencia que o percurso educativo se inicia ainda nos trajetos realizados pelas águas, integrando o ambiente natural às experiências de escolarização vividas na comunidade. Nesse sentido, os caminhos fluviais não se configuram apenas como meios de transporte, mas como territórios de formação, atravessados por memórias, saberes e práticas sociais que constituem o modo de vida ribeirinho, conforme imagem a seguir:

Imagem 18 – Estudantes em deslocamento escolar pelo igarapé Taiassuí



Fonte: Acervo pessoal. 2025

A imagem apresenta estudantes que realizam diariamente o trajeto escolar pelo

igarapé Taiassuí, utilizando o transporte fluvial como principal meio de acesso à escola. Nesse trajeto o barqueiro, responsável, aguarda previamente as crianças e as orienta quanto a disposição de cada uma na embarcação de modo a garantir o equilíbrio do barco, enquanto a monitora escolar acompanha todo o percurso, assegurando o uso de coletes salva-vidas e contribuindo para a organização e a segurança de todos no transporte escolar fluvial.

O registro evidencia que, no território pesquisado, os caminhos da educação se entrelaçam às dinâmicas das águas e às condições geográficas locais, revelando que o percurso escolar não se restringe ao espaço da sala de aula, mas começa nas travessias cotidianas que mobilizam famílias, estudantes e trabalhadores do transporte fluvial. Nesse contexto, o igarapé configura-se não apenas como elemento natural da paisagem, mas como parte constitutiva das experiências educativas vividas pelos sujeitos da comunidade.

Para Sarraf-Pacheco (2018), as águas amazônicas são “águas contadoras de histórias, memórias, práticas, saberes, modos de vida e de luta” (Sarraf-Pacheco, 2018, p. 1), indo muito além de um simples meio de transporte. Assim, as águas do igarapé configuram-se como espaço de circulação de experiências, encontros e sociabilidades, reafirmando a indissociabilidade entre território, modos de vida ribeirinhos e processos de escolarização no Taiassuí.

Além de evidenciar as condições de acesso à escola, o deslocamento fluvial cotidiano também se constitui como espaço formativo, no qual as crianças convivem, compartilham experiências e constroem relações de pertencimento ao território. Ao acompanhar, em diferentes momentos, o embarque e o percurso dos estudantes, pude observar que essas travessias se integram às rotinas comunitárias e revelam que os processos educativos não se restringem ao espaço físico da escola, estendendo-se aos percursos, às interações e às vivências que antecedem e acompanham o momento escolar.

No que se refere à organização institucional, atualmente, a escola Maria Amélia conta com o seguinte quadro de funcionários: uma gestora; um secretário escolar; seis professores; uma coordenadora pedagógica; três profissionais para o Atendimento Educacional (ATE); dois auxiliares administrativos; dois servidores de serviços gerais; duas manipuladoras de alimentos; dois vigias; uma monitora do transporte escolar – incluindo a embarcação escolar – e um barqueiro. A instituição atende aproximadamente 85 alunos, sendo 35 da educação infantil e 50 do ensino

fundamental até o 5º ano (PPP da EMEIF Maria Amélia, 2024). Esses sujeitos, em suas diferentes funções, constituem parte essencial do campo de pesquisa, uma vez que suas práticas e narrativas revelam aspectos significativos dos saberes e da dinâmica sociocultural da comunidade.

Para além do espaço escolar, o lócus da pesquisa se estende às residências dos moradores da comunidade, entendidas como espaços privilegiados de convivência, memória e transmissão de saberes ancestrais. Até o momento, foram realizadas conversas informais e de caráter amistoso em algumas dessas residências, como nas casas de dona Cassi, dona Sabina e seu Inácio. Esses encontros iniciais tiveram como objetivo o estreitamento de laços, a construção de confiança e a escuta sensível das narrativas locais, configurando-se como parte fundamental dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Ainda estão previstas conversas mais aprofundadas com os participantes oficiais da pesquisa, entre eles a gestora escolar, duas professoras, a mãe de um aluno, o barqueiro responsável pela embarcação escolar e alguns moradores. No caso do barqueiro, já houve uma conversa inicial, ainda de caráter informal, que possibilitou compreender a relevância de seu papel no cotidiano escolar e no deslocamento dos estudantes pelo igarapé. Sua atuação evidencia a centralidade dos rios e caminhos fluviais como componentes estruturantes do território e da experiência educativa no Taiassuí.

Desse modo, o lócus desta pesquisa configura-se como um território vivo, no qual os procedimentos metodológicos não se aplicam de forma externa ou distanciada, mas se constroem na relação contínua entre pesquisadora, sujeitos, espaços e narrativas. A escola, o igarapé, as casas e os percursos cotidianos tornam-se, assim, espaços de produção de conhecimento, reafirmando a indissociabilidade entre território, cultura e saberes ancestrais na comunidade ribeirinha do Taiassuí.

Compreender o lócus desta pesquisa como território vivo implica reconhecer que os sujeitos que nele habitam, circulam e constroem sentidos não podem ser dissociados do espaço que ocupam. O distrito do Taiassuí, atravessado pelo igarapé que organiza a vida cotidiana, escolar e comunitária, constitui-se como um espaço relacional, onde saberes, práticas, memórias e afetos se entrelaçam. É nesse território, vivido e narrado, que emergem os participantes da pesquisa, não como indivíduos isolados, mas como sujeitos historicamente situados, cujas experiências estão profundamente vinculadas às dinâmicas do lugar. Assim, a passagem do lócus

aos sujeitos não se dá como uma mudança de foco, mas como um desdobramento natural da compreensão de que é no território, e a partir dele, que as vozes se constituem e se fazem ouvir.

2.6 Os participantes da pesquisa

Para iniciar este tópico, esclareço que os sujeitos desta pesquisa são nomeados como **participantes**, termo que dialoga diretamente com a metodologia autoetnográfica adotada. Essa escolha conceitual não é meramente terminológica, mas expressa uma compreensão ética e epistemológica segundo a qual os sujeitos não são tratados como objetos de investigação, mas como partícipes ativos do processo de produção do conhecimento, contribuindo com saberes, experiências e narrativas ancoradas em seus modos de vida e em suas relações com o território.

Os participantes desta pesquisa colaboraram, inicialmente, por meio de conversas informais, de forma voluntária e consciente, compartilhando informações, experiências e narrativas relacionadas aos saberes ancestrais da comunidade ribeirinha do Taiassuí. Todo o processo de interação respeitou os princípios éticos que regem a pesquisa em Ciências Humanas, especialmente no que diz respeito ao respeito à dignidade humana, à autonomia, à privacidade e ao direito à informação. Foi garantido, ainda, o consentimento livre e esclarecido, assegurando que todos estivessem plenamente informados sobre os objetivos, os procedimentos e os possíveis desdobramentos da pesquisa.

Ao adentrar a comunidade com o intuito de investigar os saberes ancestrais do Taiassuí, busquei inicialmente moradores conhecidos e moradores mais antigos, reconhecidos localmente como detentores de memórias, práticas culturais e conhecimentos cotidianos sobre a história e o modo de vida da comunidade. Nesse percurso inicial, emergiu de forma recorrente a informação de que parte dos discentes utiliza o igarapé Taiassuí como via de acesso à escola, o que evidenciou a centralidade desse elemento territorial não apenas na vida educacional, mas na organização social e simbólica da comunidade.

Diante desse contexto, optei por trabalhar, de forma mais sistematizada, com oito participantes, cujas experiências se articulam em diferentes dimensões do cotidiano do Taiassuí. Cinco deles vivenciam diretamente a realidade escolar dos alunos ribeirinhos – duas professoras, a gestora escolar, a mãe de um aluno e o

barqueiro responsável pela embarcação escolar –, enquanto os outros três, embora não estejam vinculados diretamente à vida escolar, ocupam lugares significativos no cotidiano comunitário, contribuindo com narrativas, memórias e práticas que iluminam os saberes ancestrais, as relações com o território e os modos de viver às margens do igarapé. Todos aceitaram o convite oficial para participar da pesquisa, reconhecendo a relevância do estudo e demonstrando disposição para contribuir com suas experiências e histórias de vida.

Entre os participantes, ressalto a presença de duas professoras da escola Maria Amélia, professora Ana Cláudia e professora Giovana, cujas narrativas não se sobrepõem, mas se complementam. Uma contribui a partir de uma escuta voltada às narrativas comunitárias e aos ritos ancestrais, enquanto a outra aborda a ancestralidade desde a prática pedagógica e da contação de histórias no contexto escolar. A presença de ambas permite compreender como os saberes ancestrais atravessam a educação escolar por diferentes mediações docentes.

Cada participante traz consigo uma perspectiva singular sobre o percurso educativo das crianças ribeirinhas e sobre a vida comunitária no Taiassuí, especialmente no que se refere aos esforços cotidianos empreendidos para garantir o acesso à educação escolar, à manutenção das tradições e à convivência com o território das águas. São sujeitos que conhecem de perto a realidade da comunidade, seus desafios, suas práticas culturais e os trajetos percorridos pelos discentes através do igarapé Taiassuí, mantendo relações de proximidade e pertencimento que conferem densidade, legitimidade e sentido às narrativas compartilhadas no âmbito desta pesquisa.

Enquanto pesquisadora, comprometo-me a assegurar a transparência, a clareza e o fornecimento de informações compreensíveis sobre todos os procedimentos envolvidos, incluindo a forma como os dados são coletados, registrados, armazenados, utilizados e compartilhados. Mediante autorização expressa dos participantes, serão utilizados seus nomes reais ao longo da pesquisa, compreendendo que os saberes ancestrais, as memórias e os conhecimentos do passado constituem um bem coletivo da comunidade. Longe de provocar constrangimentos, a nomeação dos participantes busca valorizar os sujeitos e o território de pertencimento, reconhecendo suas vozes como fundamentais para a construção e a divulgação do conhecimento produzido.

Cabe destacar que cada participante será apresentado de forma individualizada

em tópico específico mais adiante, no qual suas trajetórias, lugares de fala e contribuições serão aprofundados, com destaque para trechos significativos de suas falas, respeitando o princípio da escuta responsiva e da autoria compartilhada que orienta esta investigação.

3 VOZES DE SABERES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA NÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES RIBEIRINHOS

3.1 Inventário de saberes ancestrais da comunidade do Taiassuí

Inventariar não é apenas contar ou listar coisas. Inventariar é um gesto profundo de reconhecimento, de nomeação e de cuidado com aquilo que tem valor. Quando me refiro ao inventário de saberes e ancestralidades, não estou falando de números, categorias estanques ou registros frios, mas de histórias vivas, de vozes que resistem ao tempo, de gestos cotidianos que atravessam gerações e continuam a ensinar, mesmo fora dos muros da escola.

Realizar um inventário de saberes ancestrais é, antes de tudo, cuidar daquilo que nos forma – mesmo quando não temos plena consciência disso. É olhar para trás não com nostalgia paralisante, mas com gratidão, responsabilidade e compromisso ético com a memória coletiva. É compreender que há caminhos abertos por aqueles e aquelas que vieram antes de nós e que seguir esses caminhos não significa repeti-los de forma mecânica, mas reinventá-los à luz do presente.

Inventariar, portanto, ultrapassa o sentido de um verbo técnico ou metodológico. Trata-se de uma prática de amor, de permanência e de resistência. É registrar o que muitas vezes foi considerado invisível ou menor, para que não seja silenciado, esquecido ou apagado. É reconhecer que esses saberes sustentam modos de vida, educam corpos e mentes e produzem sentidos que dialogam diretamente com a educação escolar.

A ancestralidade, nesse horizonte, compreende tudo aquilo que se relaciona com a nossa ascendência, com as gerações que nos antecederam e que continuam presentes em nossas práticas, crenças, falas e gestos. Ailton Krenak (2022), ambientalista, filósofo e líder indígena brasileiro, compreende a ancestralidade como uma ponte que liga o presente ao passado, permitindo-nos entender quem somos, de onde viemos e qual é o nosso lugar no mundo. Assim, a ancestralidade pode ser entendida como um conjunto de saberes, valores e modos de existir transmitidos de geração em geração, profundamente ligados às origens familiares, comunitárias e territoriais.

É a partir dessa compreensão que realizo este inventário, tomando como base as vozes de oito moradores do distrito do Taiassuí, que aceitaram compartilhar suas

memórias, experiências e saberes: Seu Inácio Gomes; Sra. Ana Cláudia Andrade; Sra. Hellen Amorim; Sra. Eliana Cardoso; Seu Manuel Conceição, Sra. Nazaré Seabra e Sra. Laureci Nunes. Participaram ainda, de forma indireta, outros moradores e moradoras, cujas falas, escutas e convivências atravessam esta pesquisa, como Dona Cassimira Ferreira (a Dona Cassi) e Dona Sebastiana (Dona Sabina) e suas filhas Ivanilde e Kelly Guimarães.

Essas vozes não são tomadas aqui como dados isolados, mas como expressões de uma memória viva, coletiva e situada, que se constrói no cotidiano da comunidade, nas relações com o território, com o rio, com a floresta e com a educação das crianças ribeirinhas. É por meio dessas narrativas que busco compreender as vozes de saberes que atravessam a educação escolar e a não escolar no Taiassuí.

Início este inventário pela voz de Seu Inácio Gomes.

3.2 Conversa com seu Inácio

Seu Inácio Gomes é o condutor da embarcação escolar, conhecido na comunidade como “o barqueiro”. Conheci Seu Inácio no dia da visita do Conselho Escolar para percorrer a rota realizada pelos alunos ribeirinhos. Naquele momento, iniciei com ele uma conversa informal. Em um segundo momento, quando percorri novamente a rota, já com o olhar mais atento da pesquisa, realizamos outra conversa, no dia 04 de maio de 2024, ainda de caráter informal, porém com maior densidade de informações e subsídios para a investigação. A seguir imagem de seu inácio.

Imagem 19: Seu Inácio, o barqueiro



Fonte: Acervo pessoal. 2024

O barqueiro, como venho intitulando Sr. Inácio nesta pesquisa, é morador das margens do igarapé Taiassuí, na comunidade de Santo Antônio, e relata que já trabalha nesse percurso com alunos ribeirinhos há muitos anos. Segundo ele, anteriormente, quando a Escola Maria Flora, localizada na comunidade Santo Amaro, ainda estava em funcionamento, era responsável também pelo transporte dos professores até aquela unidade escolar.

Atualmente, o trajeto que os discentes percorrem de barco, de suas residências até a escola, leva, segundo Seu Inácio, cerca de quarenta minutos. A embarcação é de estrutura de alumínio, com bordas altas, sem cobertura, movida a motor. O condutor possui ampla experiência no percurso do igarapé e destaca que esse deslocamento exige atenção constante e profundo conhecimento das águas:

(01)

Às vezes é necessário sair de casa às 4h da manhã para evitar a seca do igarapé e muitas vezes na seca em certos trechos é preciso empurrar a embarcação para desengalhar para que as crianças cheguem até a escola (Conversa com Sr. Inácio, 04/05/2024).

Alguns dos discentes partem da fronteira entre os municípios de Benevides e Marituba, onde três deles embarcam na embarcação escolar com destino à Escola

Municipal Maria Amélia, instituição na qual estão matriculados por opção das famílias. A embarcação escolar, meio de transporte desses estudantes, é conduzida pelo barqueiro a partir de seus conhecimentos empíricos sobre a maré, seguindo o trajeto pelo igarapé até a divisa municipal, tendo como referência a primeira ponte do complexo viário denominado “Alça Viária”, ponto onde encontra os primeiros alunos.

O barqueiro segue, então, em direção a outras residências para recolher os demais discentes, transportando-os ao longo do rio Guamá até entrar em um de seus braços, percorrendo um igarapé com oitenta e quatro curvas. Trata-se de um percurso formado por águas escuras e muitas árvores, em que, em alguns trechos, a vegetação quase cobre completamente o igarapé, formando verdadeiros túneis naturais, refletidos como espelhos na superfície da água.

Conforme informações de Seu Inácio, em alguns pontos o igarapé possui cerca de dois metros de profundidade, podendo atingir até quatro metros durante a cheia do rio. Ao longo do trajeto, especialmente no período de maré cheia, que ocorre diariamente, surgem diversos obstáculos, como galhos e troncos de árvores atravessando o leito do igarapé e, por vezes, árvores de grande porte que caem sobre o curso da água.

Essas situações exigem habilidade e conhecimento do barqueiro, que precisa reduzir a velocidade da embarcação, desviar dos obstáculos e, em determinadas ocasiões, orientar os discentes a se abaixarem, quase deitando nos bancos do barco, para evitar choques com os troncos e galhos.

Durante todo o percurso, os discentes estão acompanhados por uma monitora e utilizam coletes salva-vidas. A atenção constante e o olhar voltado para frente são fundamentais para a segurança de todos. Segundo os relatos, é raro o registro de acidentes envolvendo discentes, visitantes ou moradores da localidade.

As crianças embarcam nas pontes e trapiches de suas casas, construídas sobre palafitas – estacas que sustentam e elevam as residências às margens do rio. São recebidas pela monitora, servidora da Secretaria Municipal de Educação de Benevides, que organiza cuidadosamente os discentes nos bancos da embarcação e coloca os coletes salva-vidas em cada um deles.

Ao longo dessa trajetória, é possível perceber uma série de experiências sensoriais que estimulam os sentidos: o toque das mãos na água, o vento frio no rosto e nos cabelos, o colorido das borboletas – especialmente as azuis – que se destacam entre o verde da mata, além do cheiro da terra, da água e da vegetação. Esses

elementos compõem o cotidiano dos discentes e integram, de forma significativa, seus processos de aprendizado e desenvolvimento.

O trajeto, que dura cerca de quarenta minutos, é realizado em uma embarcação de alumínio, sem cobertura, movida a motor a diesel. Seu Inácio da Conceição Pereira, nosso principal interlocutor neste tópico, nasceu e foi criado na comunidade Santo Antônio, tem 58 anos e atua no transporte escolar desde 2021. Segundo ele, estudar é fundamental, e essas crianças estão tendo uma oportunidade importante, mesmo diante das dificuldades enfrentadas diariamente. Ele afirma:

(02)

Existe um interesse tanto da minha parte como da parte das crianças, né! Pelo o horário que eu saio daqui eu pego eles lá na casa deles. Deixo aqui quando é mais tarde eu vou deixar de volta de novo. É um trajeto complicado esse igarapé, problemático! Mas a gente consegue fazer esse tipo de trabalho todo ano graças à Deus! (Conversa com Sr. Inácio, dia 27/08/2024).

Seu Inácio destaca ainda que a educação dessas crianças é muito importante, visão que carrega mesmo sendo um homem que não teve oportunidades formais de estudo. Ao ser questionado sobre quais valores considera essenciais na educação das crianças, respondeu:

(03)

O cuidado de não tá jogando lixo no rio, poluindo a natureza. Às vezes eles querem jogar o papel, um plástico na água aí a monitora já não deixa. Mas a gente não tá presente toda hora, mas quando a gente tá presente a gente evita, ensina e passa esses valores pra eles, que eles possam passar para os outros. Porque daqui três anos, cinco anos, dez anos eu não veja mais. Mas quanto mais a gente proteger será muito importante (Conversa com Sr. Inácio, dia 27/08/2024).

Outro aspecto abordado na conversa refere-se ao que, em sua visão, poderia melhorar na educação das crianças transportadas até a escola. Seu Inácio afirmou que muitas melhorias já foram alcançadas, mas ressaltou que, se a escola Maria Flora ainda estivesse em funcionamento, seria ainda melhor, pois as crianças poderiam estudar mais próximas de suas residências. Ele concluiu dizendo:

(04)

só o fato deles tarem saindo de lá, nesse horário que eles saem, pra ir pra cidade estudar já é muito importante isso (Conversa com Sr. Inácio, dia 27/08/2024).

Ao se referir à “cidade”, Seu Inácio menciona a comunidade Santo Antônio,

para onde os discentes se deslocam a fim de frequentar a escola. Essas vivências e experiências compõem parte significativa do processo educacional dessas crianças ribeirinhas. Na chegada ao igarapé, ponto de referência para o acesso à escola, os discentes são recebidos por outra monitora, responsável pelo transporte terrestre, e conduzidos até a unidade escolar, onde são acolhidos pela coordenadora e pela gestora, sendo, em seguida, encaminhados às salas de aula.

O tema da **sustentabilidade** do rio emerge com força quando pergunto a Seu Inácio sobre suas expectativas em relação à educação das crianças que transporta. Ressalto que o “rio” ao qual ele se refere é o igarapé Taiassuí, denominado assim pelos moradores da comunidade. Sua expectativa é que as crianças aprendam a não poluir o igarapé e consigam transmitir essa consciência ambiental a seus familiares e às futuras gerações. Em sua fala, há a compreensão de que, embora ele um dia não esteja mais presente, as crianças permanecerão no território.

Outro tema de grande relevância mencionado por Seu Inácio refere-se ao **manuseio da embarcação**. Ao relatar que precisa sair de casa por volta das quatro horas da madrugada para aproveitar a enchente da maré, ele demonstra profundo conhecimento sobre o tempo das águas, saber que orienta sua prática cotidiana, especialmente no período do verão, quando o nível do rio diminui significativamente. É observável na fala de Inácio o conhecimento empírico do manusear embarcação quando podemos verificar em sua fala que é preciso empurrar a embarcação em certos trechos para desencilhar.

Observa-se, em sua fala, um saber empírico consolidado sobre a navegação, evidenciado quando menciona a necessidade de empurrar a embarcação em determinados trechos para desencilhá-la. Trata-se de um saber de experiência, transmitido ao longo do tempo e exercido com maestria, permitindo-lhe conduzir a embarcação com segurança pelas oitenta e quatro curvas do igarapé até alcançar o rio Guamá.

Podemos aqui estabelecer uma relação metafórica de seu inácio – o barqueiro, com o barqueiro da **Divina Comédia**, de Dante Alighieri, figura responsável por conduzir as almas pelo rio Aqueronte. Diferentemente do barqueiro dantesco, que transporta almas condenadas ao inferno, Seu Inácio emerge, nesta pesquisa, como um **barqueiro da vida**, aquele que conduz crianças e jovens não para a perdição, mas para a possibilidade de aprendizagem, de permanência na escola e de acesso a outros horizontes de existência. Essa leitura, acolhida aqui como gesto interpretativo

e não como equivalência literária, reforça a compreensão do trajeto pelo igarapé Taiassuí como um cronotopo de travessia, no qual o deslocamento físico se articula a um deslocamento simbólico, ético e formativo. Assim, a figura de Seu Inácio se inscreve como mediador entre territórios, tempos e futuros possíveis, reafirmando o valor dos saberes de experiência e do cuidado cotidiano como fundamentos silenciosos, porém vitais, da educação ribeirinha.

A seguir, apresento a segunda participante desta pesquisa: Hellen Amorim.

3.3 Conversa com Hellen

Hellen Amorim é a gestora da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) “Maria Amélia”. Foi por meio da conversa com Hellen que obtive informações mais sistematizadas sobre os discentes ribeirinhos que se deslocam pelo igarapé Taiassuí para o acesso à educação escolar. A conversa com a gestora foi realizada no dia 29 de agosto de 2024 e teve início com questões relacionadas à rotina dos estudantes, especialmente daqueles que realizam o percurso fluvial diariamente.

Imagem 20: Hellen Amorim, a gestora escolar



Fonte: Acervo de Hellen. 2024

A gestora da EMEIF “Maria Amélia”, Sra. Hellen Amorim, é formada em Letras e Pedagogia, com especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica, e assumiu o cargo de gestora escolar por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS)

municipal, no ano de 2024. Segundo a gestora, a escola atende alunos oriundos de comunidades distantes, tais como: Divino Espírito Santo (Casco), Comunidade da Maravilha, Santa Maria, Centrinho, Sena e Humaniteua — estas últimas pertencentes ao município de Santa Izabel do Pará — além de alguns alunos ribeirinhos residentes às margens do igarapé Taiassuí.

É ressaltado ainda pela gestora, que:

(05)

a maioria dos alunos pertencem a famílias de classe social baixa. Seus pais não possuem uma profissão definida, vivendo da agricultura e da pesca, trabalhando por conta própria, fabricando seus próprios produtos, para a comercialização para outros moradores e nas feiras do Centro de Benevides. (Conversa com a gestora Hellen, 29/08/2024)

Outro aspecto que se evidenciou nessa conversa inicial foi o papel social que a escola busca desempenhar: o de oferecer uma educação justa e igualitária para todo o alunado, com o objetivo de formar sujeitos críticos, reflexivos e participativos, capazes de compreender e intervir em seu contexto social. A gestora destacou, ainda, o compromisso da escola com a valorização cultural, por meio do resgate da ancestralidade presente na história da comunidade.

No que se refere especificamente aos alunos do igarapé Taiassuí, a gestora informou que atualmente são nove discentes que realizam o trajeto fluvial para acessar a escola. Segundo ela, os direitos desses alunos são assegurados, e a escola garante toda a assistência necessária no que diz respeito à acolhida, à segurança e à alimentação, desde a chegada até o retorno às suas residências, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB nº 9.394/1996, em seu Art. 5º:

(06)

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996, p. 3).

Nesse sentido, a gestora, amparada pela legislação vigente, assegura a permanência dos alunos na escola mesmo nos períodos de seca do igarapé, quando o traslado se torna mais difícil e, conseqüentemente, mais demorado:

(07)

O transporte do barco tem rota indefinida devido a influência da maré tanto no verão, como no inverno. No verão, a rota é iniciada às 4h da manhã – com a busca dos (as) discentes –, e finalizada às 13h ou até 15h com a entrega dos (as) discentes em suas respectivas residências. No inverno, com as cheias da maré no período da manhã, o transporte costuma seguir o horário regular de aula fazendo com que os(as) discentes cheguem em suas residências por volta de 12h e 13h (Conversa com a gestora Hellen, 29/08/2024).

A descrição da rota indefinida do barco escolar apresentado pela gestora evidencia, sob uma perspectiva decolonial, como as dinâmicas territoriais e naturais – como a maré – moldam as práticas cotidianas dos estudantes. Nesse sentido, o transporte que se ajusta à maré não é um problema logístico, mas uma resistência à colonialidade, que tenta homogeneizar experiências diversas sob um modelo único. No tocante a fala da gestora é possível reconhecer a valorização dessa dinâmica que é, portanto, um ato de descolonização sobre a educação e a mobilidade.

Durante a conversa, também adentramos a seara das atividades de subsistência desenvolvidas por algumas famílias dos alunos, como a agricultura, a caça, a pesca e o artesanato. A gestora comentou que essas práticas constituem importantes fontes de sustento, tanto para o consumo próprio quanto para a comercialização em feiras do centro urbano da cidade.

Essas atividades são atravessadas por saberes ancestrais, uma vez que as técnicas e os instrumentos utilizados – como a preparação de armadilhas, o uso de lanças, a confecção de redes de pesca e a produção artesanal - são conhecimentos transmitidos, em sua maioria, pela oralidade, de geração em geração. Além das técnicas, são compartilhados saberes relacionados aos ciclos da natureza, ao comportamento dos animais, às fases da lua e à preservação do ecossistema local.

Cabe destacar, ainda, que a ancestralidade também ensina a reconhecer e evitar práticas predatórias, compreendidas como ações que comprometem o equilíbrio ambiental e afetam todo o ecossistema. Tal compreensão emerge como um ensinamento fundamental das ancestralidades, reafirmando uma ética de cuidado com a vida e com o território.

A próxima participante é Ana Cláudia Andrade.

3.4 Conversa com Ana Cláudia

Ana Cláudia Andrade é moradora da comunidade da Maravilha e professora na comunidade Santo Antônio, atuando na Escola Municipal Maria Amélia, localizada às

margens do igarapé Taiassuí. A conversa com Ana Cláudia surgiu, inicialmente, da necessidade de produção de um artigo acadêmico a partir de uma narrativa oral intitulada “O velho do igarapé”, que envolve as comunidades da Maravilha e de Santo Antônio, realizada no dia 26 de setembro de 2024. No entanto, à medida que o diálogo se desenvolvia, novos temas emergiram, revelando camadas de saberes ancestrais, memórias coletivas e práticas culturais que atravessam o cotidiano das comunidades ribeirinhas.

Imagem 21: Ana Cláudia Andrade, a professora



Fonte: Acervo de Ana Cláudia. 2024

Durante a conversa, o tema do **benzimento** surgiu de forma espontânea. Ana Cláudia comentou que esse rito ancestral – em muitos casos transmitido de pais para filhos – ainda permanece presente entre os moradores das comunidades, embora com menor frequência nos dias atuais. Segundo a professora, o benzimento era tradicionalmente realizado para “desencantar” criancinhas consideradas “malinadas” pelo chamado “Velho do Igarapé”, assim como para a cura de enfermidades comuns, como dor de cabeça, dor de dente, dor de barriga, entre outras. Esse saber-fazer aparece materializado em sua fala:

(08)

O meu avô, chamado Rufino, ele era uma dessas pessoas que benzia as crianças quando elas tinham sido 'malinada' que a gente dizia na época né! Malinada pelo Velho do Igarapé (Conversa com Ana Cláudia, 26/09/24).

O relato evidencia que, para muitos moradores, o benzimento constitui uma **forma legítima de cura e proteção**, ancorada em saberes ancestrais e na relação entre corpo, natureza e espiritualidade. Trata-se de um conhecimento que não se separa do território, mas emerge dele, articulando experiências, crenças e práticas transmitidas oralmente ao longo das gerações.

Permito-me, neste ponto, inserir brevemente uma experiência pessoal, em consonância com a abordagem autoetnográfica que orienta este trabalho. Quando meus filhos ainda eram bebês, eu os levava para serem benzidos por uma senhora da comunidade que realizava o ritual com folhas verdes de pião-roxo, retiradas do quintal de sua casa. O gesto consistia em bater suavemente as folhas nas costas da criança, acompanhado do sinal da cruz e de rezas ou orações. Ao final do ritual, a curandeira mostrava uma folha visivelmente murcha – distinta de como fora retirada da planta – explicando que ela havia murchado em razão da força do quebranto presente na criança. Essa vivência reforça que também fui usuária dessa prática ancestral de cura e proteção, ainda reconhecida na comunidade como um modo legítimo de restaurar o equilíbrio e afastar doenças e “malinagens”.

Retomando o relato da professora Ana Cláudia, outro tema abordado foi o das **festas tradicionais** da comunidade. Embora ela não soubesse informar com precisão a origem dessas celebrações, afirmou que elas sempre estiveram presentes em suas lembranças. Ana Cláudia destacou, em especial, a festa de São Sebastião, padroeiro da comunidade da Maravilha, que anteriormente era muito mais movimentada, mesmo diante das dificuldades de acesso ao território. À época, não havia estrada interligando as comunidades; o deslocamento era feito por caminhos alagados, com água e lama, chamados pelos moradores de “igapós”, nos quais era necessário atravessar troncos de árvores dispostos como pontes improvisadas, conforme evidencia o trecho a seguir:

(09)

Teve uma época que houve uma grande festa na comunidade, a festa tradicional naquela época que era a festa de São Sebastião e nessa festa vinha gente de todo canto (Conversa com Ana Cláudia, 26/09/24).

Essas festividades remetem ao processo histórico de colonização, no qual a

evangelização dos povos indígenas e ribeirinhos constituiu um dos eixos centrais da atuação da Igreja Católica. Ainda hoje, o Círio da comunidade permanece como uma manifestação religiosa significativa no território. Apesar disso, nem Ana Cláudia nem outros moradores souberam informar com precisão o momento ou os motivos que levaram as comunidades a receberem nomes de santos. Tal lacuna aponta para a necessidade de investigações futuras mais aprofundadas em registros públicos e documentos históricos do município, a fim de compreender melhor essas denominações e seus atravessamentos históricos e simbólicos.

Um relato de Ana Cláudia que não pode ficar fora desse estudo, principalmente sobre a narrativa do velho do igarapé é a descrição que a mesma fez sobre o citado velho. Conforma Ana cláudiar:

(10)

Era alto, magro, cabelo e olhos pretos, rosto com aparência séria, apesar de ser chamado de velho não tinha aparência de um, e sim de uma pessoa de uns 50 anos mais ou menos, sempre usava terno branco e calça branca também, mas sem gravata e usava sapato branco também (Conversa com Ana Cláudia, 26/09/24).

Ao apresentar o velho, Ana afirma também, em tempos passados, já tê-lo visto enquanto caminhava ao entardecer pelas ruas do distrito com seu avô que tinha o “dom” de ver a entidade velho do Igarapé. Ana relata ainda que seu avô quando atingiu uma idade mais avançada, já não conseguia andar e muitas vezes era encontrado em outros compartimentos da casa e até mesmo em lugares distantes, fora da casa, o que faziam com que os familiares questinassem o como conseguira chegar até certo local com a dificuldade de se locomover.

Nesse sentido, a conversa com Ana Cláudia evidencia o modo como a escuta, enquanto procedimento metodológico, ultrapassa a coleta de dados e se constitui como um gesto ético e dialógico. Ao narrar experiências, memórias e práticas ancestrais, a participante não apenas informa, mas produz sentidos em interação com a pesquisadora, instaurando um espaço de coautoria do conhecimento. A narrativa emerge, assim, como forma legítima de produção de saber, na qual o vivido, o contado e o escutado se entrelaçam.

É nesse movimento que a autoetnografia se afirma como horizonte metodológico, permitindo que a pesquisadora reconheça sua implicação no campo, entrecruzando a experiência pessoal às vozes da comunidade, sem hierarquizá-las, mas assumindo a incompletude, a responsividade e a alteridade como princípios do

processo investigativo. Desse modo, a escuta das narrativas não escolares torna-se também um ato de descolonização do conhecimento, ao legitimar saberes historicamente silenciados e inscritos no território ribeirinho.

A próxima participante desta pesquisa é Giovana Ferreira.

3.5 Conversa com Giovana

Giovana Ferreira é professora titular da Escola Municipal “Maria Amélia”, atuando no ensino fundamental em uma escola situada em território ribeirinho. No dia 25 de março de 2025, realizei uma conversa com a professora, na qual dialogamos, principalmente, sobre ancestralidade e contação de histórias no contexto escolar. A escuta dessa narrativa mostrou-se especialmente produtiva, pois permitiu refletir sobre práticas pedagógicas que articulam saberes escolares e saberes ancestrais, situados no território do igarapé Taiassuí e atravessados pelas experiências cotidianas da comunidade.

Imagem 22: Giovana Ferreira, a professora



Fonte: Acervo pessoal. 2025

A Escola Municipal “Maria Amélia” possui um corpo docente composto por seis professores. Dentre eles, Giovana aceitou participar desta conversa inicial acerca de sua atuação profissional em uma escola rural que atende estudantes ribeirinhos.

Formada em Pedagogia, a professora compartilhou sua compreensão sobre o trabalho docente em um contexto marcado por fortes traços de ancestralidade indígena e negra, reconhecendo o território não apenas como cenário, mas como elemento constitutivo dos processos educativos e das relações estabelecidas na escola.

Durante o diálogo, refletimos sobre o conceito de ancestralidade, compreendida como tudo aquilo que nos conecta às gerações que nos antecederam: histórias, memórias, práticas culturais e modos de existir que atravessam o tempo. Ao ser questionada sobre como essa temática é trabalhada em sala de aula, Giovana destacou a contação de histórias como uma estratégia pedagógica central para a compreensão da história local, da identidade e da cultura da comunidade. Em sua fala, a professora relembra a lenda que explica a origem do nome do igarapé Taiassuí:

(11)

Como as lendas do Taiassuí, em especial a lenda do nome Taiassuí (nome indígena) é uma história que nos foi repassada por gerações e que nos ensina sobre a importância de valor ou lição. É um exemplo de como nossos antepassados pode nos ajudar a entender melhor a nossa própria identidade e cultura (Conversa com a professora Giovana, 24/03/2025).

Essa narrativa evidencia como a oralidade ocupa um lugar de destaque no cotidiano escolar, funcionando como elo entre passado e presente. Ao trazer as lendas para o espaço da sala de aula, a professora contribui para que os estudantes reconheçam a legitimidade dos saberes ancestrais, muitas vezes aprendidos fora da escola, no convívio com as famílias, com os mais velhos e com o próprio território. A contação de histórias, nesse sentido, torna-se uma prática de resistência e de valorização cultural, ao afirmar conhecimentos que historicamente foram silenciados ou desconsiderados pelos currículos hegemônicos.

Giovana ressaltou ainda que, em suas aulas, utiliza diferentes recursos pedagógicos para estimular os alunos a conhecerem conteúdos relacionados à ancestralidade indígena e negra. Segundo ela, tais práticas favorecem o reconhecimento das próprias origens e fortalecem o sentimento de pertencimento dos estudantes ao lugar onde vivem, possibilitando que se vejam representados nos conteúdos trabalhados na escola. A professora acrescenta:

(12)

no próprio conteúdo programático são aplicados elementos sobre a ancestralidade por meio de atividades artísticas e culturais realizada na

escola envolvendo música, dança, arte, mural de atividades com objetos, imagens, produção de textos que celebrem a diversidade cultura e a história da riqueza de herança ancestral (Conversa com a professora Giovana, 24/03/2025).

As práticas mencionadas pela professora se materializam tanto em atividades desenvolvidas em sala de aula quanto em ações pedagógicas extraclasse, que fazem referência direta à ancestralidade indígena e negra. Entre elas, destacam-se a celebração do Dia dos Povos Indígenas, as atividades alusivas ao dia 30 de março — data que marca a libertação dos escravizados no município de Benevides —, bem como ações relacionadas ao Dia do Folclore e ao Dia da Consciência Negra.

(13)

A celebração do Dia dos povos indígenas. Comemoração alusiva do Dia 30 de março libertação dos escravos de Benevides e Celebração da aprendizagem sobre o Dia do Folclore (Conversa com a professora Giovana, 24/03/2025).

A professora destacou, especialmente, as atividades desenvolvidas em torno do dia 30 de março, momento em que a escola promove trabalhos voltados à história dos escravizados libertos no município de Benevides. Esse movimento pedagógico permite articular o passado histórico às reflexões sobre a presença negra e indígena na constituição social e cultural da comunidade, contribuindo para uma educação que reconhece a memória como elemento formador e que assume a escola como espaço de diálogo entre diferentes temporalidades e saberes.

Nesse contexto, a atuação docente de Giovana revela uma prática sensível às especificidades do território ribeirinho, na qual a escola não se distancia da comunidade, mas se constrói em diálogo com ela. As narrativas, as datas comemorativas e as práticas culturais passam a integrar o currículo como formas legítimas de conhecimento, reafirmando a ancestralidade como fundamento da aprendizagem.

Neste ponto, permito-me uma breve inserção autoetnográfica sobre a importância da contação de histórias. Para mim, essa prática possui uma relevância profunda e multifacetada, tanto no desenvolvimento individual quanto na preservação coletiva das culturas. Trata-se de uma das formas mais antigas de comunicação humana, presente em diferentes sociedades, e que atua como meio de transmissão de valores éticos, de compreensão de mundo e de compartilhamento de conhecimentos. Essa é uma prática que também exerço no cotidiano com meus filhos,

reforçando laços afetivos e memórias compartilhadas.

Apresentar e narrar histórias ancestrais, conforme nos inspira Krenak (2019), é também uma forma de manter vivas as memórias coletivas e de fortalecer vínculos com a terra, com a cultura e com os modos de vida tradicionais. Nesse sentido, a contação de histórias se configura como um gesto político e pedagógico, pois, como afirma o autor, é uma maneira de “adiar o fim do mundo”, reafirmando a vida, a memória e a resistência dos povos e de seus saberes.

A próxima é Eliana Faro.

3.6 Conversa com Eliana

Eliana Faro Cardoso da Silva, 46 anos, é mãe de uma estudante da Escola Municipal Maria Amélia, localizada no distrito do Taiassuí. Mulher ribeirinha e professora, Eliana constrói sua vida cotidiana em diálogo constante com o igarapé, a floresta e os ritmos da maré. Seu lugar de fala é atravessado pela maternidade, pelo trabalho docente e pela experiência de quem habita um território em que o acesso à escola depende, diariamente, da leitura atenta das condições naturais. Ao narrar sua rotina, Eliana revela que educar uma criança ribeirinha envolve cuidado contínuo, negociação com o ambiente e confiança nos saberes construídos ao longo da vida.

Imagem 23: Eliana Faro, a mãe de aluna



Fonte: Acervo de Eliana. 2025

Ao falar sobre o percurso da filha até a escola, Eliana descreve a travessia fluvial como parte integrada da rotina familiar. Não se trata de um evento extraordinário, mas de um movimento cotidiano que organiza horários, decisões e expectativas. Em condições favoráveis, ela afirma que:

(14)

“uma travessia segura e tranquila, quando a maré se encontra cheia”
(Conversa com a Eliana, 20/03/2025).

Essa fala expressa a relação de familiaridade com o rio e com a maré, elementos que orientam o tempo da vida ribeirinha. A segurança mencionada por Eliana não está vinculada à ausência de riscos, mas ao conhecimento acumulado sobre o território, que permite reconhecer quando é possível seguir e quando é necessário esperar.

No entanto, a mãe destaca que essa tranquilidade se altera quando as condições naturais mudam. Para Eliana, “a dificuldade é quando a maré está seca, realmente (...) porque pode ter espinho no leito do igarapé, pode ter objeto cortante, galho afiado que pode machucar”. Na maré seca, o igarapé se transforma, expondo elementos que ficam ocultos quando a água está cheia. O fundo do rio passa a apresentar perigos concretos, exigindo atenção redobrada e, muitas vezes, decisões difíceis, como interromper o percurso ou retornar para casa. Essa fala evidencia uma leitura minuciosa do ambiente, construída na prática cotidiana, em que o cuidado com a criança se sobrepõe a qualquer outra necessidade.

Além dos aspectos físicos da travessia, Eliana comenta sobre as histórias e narrativas que circulam na comunidade e que acompanham a vida ribeirinha. Essas narrativas, transmitidas pela oralidade, fazem parte do cotidiano das famílias e, muitas vezes, surgem associadas ao rio e ao percurso até a escola. Ao falar sobre os efeitos dessas histórias na filha, Eliana relata que:

(15)

“quando a gente conta essas histórias para ela, ela fica com medo e passa muitos dias que ela não consegue dormir só. Lá no quarto dela, fica todo o tempo a luz acesa. ela não consegue ir na cozinha, beber água” (Conversa com a Eliana, 12/01/2026).

O medo, nesse caso, ultrapassa o momento da travessia e se estende para o espaço doméstico, interferindo no sono, na autonomia e nas pequenas ações do dia a dia da criança.

Esse relato revela que a experiência ribeirinha não se constrói apenas na relação direta com o território físico, mas também no campo do imaginário e da sensibilidade. As histórias que circulam na comunidade produzem sentidos diversos e atravessam o cotidiano das crianças de maneiras distintas. A maternidade ribeirinha, nesse contexto, se manifesta como espaço de acolhimento e proteção, em que a mãe reconhece os medos da filha e ajusta as rotinas para garantir segurança emocional, sem romper com as tradições narrativas do território.

Ao projetar o futuro da filha, Eliana associa diretamente a escolarização à possibilidade de transformação social. Ela afirma:

(16)

Eu apoio ela a ser o que ela quiser. Se ela quiser ser médica, ela vai ser médica. No passado, eu quis ser médica também. Só que naquela época, não tinha tanta possibilidade como tem hoje eu pedi para o meu pai para ele pagar os estudos. Ele disse que não tinha condição de pagar pra mim (Conversa com a Eliana, 12/01/2026).

Essa expectativa aparece atravessada por sua própria trajetória, marcada por limites impostos pelas condições socioeconômicas. Ao lembrar que Eliana quis ser médica também, mas não tinha possibilidade, Eliana evidencia que o projeto educativo da filha carrega um sentido que ultrapassa o presente. A escola surge, em sua fala, como espaço de ampliação de horizontes e de construção de caminhos que antes lhe foram negados.

A narrativa de Eliana permite compreender como a educação no Taiassuí se constrói entre o cuidado cotidiano, o conhecimento do território e os sonhos projetados para o futuro. A travessia entre casa e escola envolve atenção à maré, leitura do rio, escuta das narrativas locais e gestão dos medos infantis. Ao compartilhar sua experiência, Eliana evidencia que ser mãe ribeirinha implica assumir responsabilidades que vão além do acompanhamento escolar, envolvendo decisões constantes que articulam proteção, confiança e esperança.

O proximo é seu Manuel Conceição.

3.7 Conversa com seu Manuel

No dia 29 de agosto de 2025, embarquei junto com as crianças no retorno da escola Maria Amélia para suas casas, na comunidade Santo Amaro. Percorrer o igarapé é sempre uma experiência singular, um exercício constante de escuta e de

presença. Naquele dia, a travessia me trouxe serenidade. Conversei com as meninas que estavam ao meu lado na embarcação, rindo da minha confissão de ter quarenta anos e ainda não saber nadar – fato que lhes causou espanto e divertimento: “Como assim?! Uma mulher de 40 anos não sabe nadar?” Perguntaram entre risos.

Entre as risadas, emergiram também os relatos do cotidiano: o despertar às cinco da manhã para o banho frio que arre pia o corpo; o café preparado pelas mães, o aguardo da embarcação escolar que passa às seis e meia; as horas na escola, o lanche, e o retorno ao lar, onde o almoço com açaí é, segundo elas, “a melhor coisa do mundo”. As meninas falaram ainda das brincadeiras às margens do igarapé, das escaladas nas árvores, das mangas verdes com sal e dos jambos colhidos no quintal – “É uma delícia!”, diziam com alegria.

A embarcação passa por dezessete casas no trajeto. São famílias que se estabeleceram nas margens do igarapé e que permanecem ali, preservando modos de vida e saberes transmitidos de geração em geração. Depois de alguns minutos pelo leito do rio, cheguei à casa de seu Manoel. Pedi licença por estar chegando e me apresentei como pesquisadora, conforme o contato prévio feito pela gestora. Seu Manoel, muito hospitaleiro, convidou-me a sentar, ofereceu água e pediu à esposa que preparasse um café.

A casa de seu Manoel é uma típica residência ribeirinha: uma escadaria íngreme conduz a um pátio de madeira amplo, com parapeitos que se abrem para o rio. Sentamo-nos na varanda, e antes de iniciarmos o “prosear”, perguntei se poderia gravar a conversa para registrar com fidelidade os detalhes. Ele consentiu. Apresentou-se e, aos poucos, o diálogo se fez semelhante ao rio – fluído, profundo, cheio de pausas e retomadas. A seguir, imagem de seu Manuel:

Imagem 24: Seu Manuel Conceição, morador ribeirinho



Fonte: Acervo pessoal. 2025

Seu Manoel Dias da Conceição, 75 anos em 2025, é morador da Comunidade Santo Amaro. Nascido e criado na região do Taiassuí, vive às margens do igarapé Taiassuí, já nas proximidades do encontro com o rio Guamá. Conheci seu Manoel por meio da gestora da Escola Maria Amélia, a senhora Hellen Amorim, que intermediou o convite para a conversa.

De início, falou sobre o igarapé, que, segundo ele, é mais do que um curso d'água – é o “rio” que sustenta a vida da comunidade onde também tirou aprendizado de viver:

(17)

Antigamente era tudo diferente, a gente vivia mais do rio, da mata, aprendendo olhando os mais velhos (Conversa com seu Manuel, 29/08/2025).

A fala de Seu Manuel, mobiliza formas de viver de outros tempos profundamente enraizada na relação cotidiana com o território. O rio e a mata, mais do que espaços naturais, constituíam-se como lugares de aprendizagem, onde o conhecimento era construído na convivência cotidiana, na observação atenta e na escuta dos mais velhos. Aprendia-se vivendo, acompanhando gestos, partilhando histórias e modos de fazer. Ao rememorar esse tempo, Seu Manuel reinscreve uma experiência coletiva que revela saberes historicamente desconsiderados,

evidenciando uma pedagogia do cotidiano, profundamente ligada ao território, à ancestralidade e às relações de cuidado. E segue dizendo:

(18)

É nesse rio que a gente mora e retira nosso sustento. Eu trabalho com açaí e cacau. Minha produção é isso, açaí e cacau. Tem muito açaí que a natureza dá – morre um pé e nasce outro... se a gente não fizer o manejo, o açaizal morre. A gente vende aqui em Benevides, em Marituba e em Belém (Conversa com seu Manuel, 29/08/2025).

Ao narrar o manejo do açaizal, seu Manoel traduz uma cosmovisão cíclica, na qual a natureza é compreendida como organismo vivo, em constante regeneração. O saber que emerge dessa fala é um saber ecológico ancestral, aprendido pela observação, pela escuta e pela convivência – uma pedagogia da floresta, tecida nas relações entre humanos e não humanos.

Essa perspectiva dialoga com Bakhtin (2017b), para quem a vida ética e estética do sujeito se constrói na “arquitetônica da alteridade” – isto é, no reconhecimento do outro como parte constitutiva do eu. Assim, quando seu Manoel fala de seu trabalho com o açaí, o que se revela é um modo de responder à natureza, de participar de um diálogo em que o rio e o homem se coeducam. Nessa reciprocidade, manifesta-se o que Herrmann e Adams (2024) chamam de dimensão auto, etno e gráfica da autoetnografia: o “auto” que narra é, ao mesmo tempo, um “nós” ancestral, uma coletividade que pensa e age com o ambiente.

Na sequência, seu Manoel contou a história do boto – uma narrativa que mistura o visível e o invisível, o vivido e o encantado:

(19)

Eu era casado com outra esposa na época, e a gente morava lá debaixo da alça viária. Criava porcos, e toda noite eles corriam, faziam uma barulheira só. Quando isso acontecia, a minha sogra começava a fazer uns barulhos lá no quarto, aí eu batia na parede e dizia:

– Dona Raimunda, dona Raimunda, o que é isso?

– Acho que tão me agarrando aqui! – ela respondia. Toda noite era assim. Um dia resolvi descobrir o que era. Fiquei escondido olhando pela janela. Quando os porcos começaram a correr, vi um caboclo de chapéu branco e roupa branca pulando a janela. Eu corri, peguei a espingarda que ficava na parede e fui atrás. Atirei! Aí ele correu e pulou na água. Dizem que era o boto. Eu tô com 75 anos e essa história eu conto porque eu vi com meus próprios olhos. Isso aí não é história, é coisa verdadeira. Essa é história que eu vi, no rio Guamá (Conversa com seu Manuel, 29/08/2025).

A narrativa do boto, contada com a força da memória e da experiência, atua como **pedagogia da oralidade amazônica**. Seu Manuel em sua narrativa reafirma ter

vivenciado a história, foi protagonista, herói ao salvar a sogra do **agarramento do boto**. Quando seu Manoel afirma “eu vi com meus próprios olhos”, ele reafirma o estatuto de verdade que o mito possui no contexto ribeirinho, não como ficção, mas como forma legítima de conhecimento e explicação do mundo.

Essas histórias funcionam como o que Bakhtin (2017a) denomina “memórias de futuro”: recordações que não apenas preservam o passado, mas projetam sentidos para o porvir. São narrativas que ensinam sobre respeito, cuidado, limite e convivência com as forças da natureza. Ao compartilhá-las, seu Manoel participa de um continuum educativo que articula infância, maturidade e ancestralidade uma pedagogia que nasce do vivido, do contado e do escutado.

A fala de seu Manoel revela que a natureza é mestra e o rio é sujeito educativo. Os saberes ancestrais manifestam-se nas práticas cotidianas de manejo e convivência; as narrativas místicas tornam-se modos de ensinar e preservar o pertencimento local. As vozes do Taiassuí, assim, ressoam como testemunhos de resistência, ancestralidade e pedagogia da vida, ensinando que educar, para o povo do rio, é viver em diálogo permanente com a Mãe Terra e suas águas.

Seguimos agora com a moradora Nazaré Seabra.

3.8 Conversa com dona Nazaré

Combinei com uma amiga de visitar sua mãe, na comunidade Divino Espírito Santo e no final da tarde do dia 29 de agosto de 2025, cheguei à casa de dona Nazaré com o sol já declinando, mas ainda quente do nosso verão amazônico. Ela me aguardava com a acolhida típica do povo do interior: convidou-me a sentar e trouxe um café recém-passado, gesto este que na comunidade é quase sempre o início das boas conversas. A seguir imagem de dona Nazaré:

Imagem 25: Dona Nazaré Seabra, moradora da Comunidade Divino Espírito Santo (Vila do Casco).



Fonte: Acervo pessoal de dona Nazaré. 2024

Dona Nazaré Seabra, 63 anos em 2025, professora aposentada e moradora da comunidade Divino Espírito Santo, no distrito do Taiassuí, recebeu-me em sua casa para conversar sobre a história local e sobre as transformações do território ao longo das décadas.

Expliquei-lhe o objetivo da minha visita e perguntei se poderia gravar nosso diálogo para fins de registro em minha pesquisa. Prontamente, ela autorizou. Assim, entre goles de café e risadas sobre lembranças de sua filha na época de escola, começamos a conversar sobre algo que sempre me intrigou como moradora de Benevides: o nome da comunidade.

Ao escutar as narrativas sobre a formação do que hoje conhecemos como comunidade do Divino Espírito Santo, percebo que o território se revela menos como um espaço fixo e mais como um percurso marcado por deslocamentos, ausências e recomposições. Esses movimentos, transmitidos pela fala dos mais antigos, fazem emergir uma cartografia da memória que não se organiza apenas por datas ou documentos, mas por caminhos, nomes de pessoas e experiências vividas. É nesse entrelaçamento entre lembrança e território que a história local se apresenta, convocando a escuta como gesto metodológico e afetivo:

(20)

Como é que eu vou encontrar relato, por exemplo, pra explicar essa transição

de Casco pra Divino Espírito Santo... O Casco, essa entrada bem aqui, era um caminho que ia pra Pirelli. Já ouviu falar da Fazenda Pirelli²⁴? Pois é. Nesse caminho, o povoado que hoje tá aqui era mais pra lá... lá pro Uriboca. Esse pessoal daqui, os antigos mesmo: tio Saraca, tio Manel... moravam lá. Aqui não tinha nada. Quando a Companhia Pirelli chegou no Pará, veio fazer pesquisa porque queria comprar o látex pra fabricar pneu. E a única área de seringueira era lá. O povo riscava a seringueira, fazia as bolas, defumava tudo e levava pra Belém. A região foi comprada pela empresa Pireli e o povo do veio para cá para o Divino Espírito Santo, antiga Vila do Casco (Conversa com dona Nazaré em: 29/08/2025)

O relato de dona Nazaré, evidencia que a comunidade Divino Espírito Santo não nasce de uma fundação planejada, mas de um deslocamento forçado pelas dinâmicas econômicas da borracha. A antiga Vila do Casco, antes apenas um caminho que conduzia à área de seringueiras, transforma-se em lugar de moradia quando a presença da Companhia, citada no relato, redefine o uso da terra e empurra as famílias para novos espaços.

Ao nomear pessoas, trajetos e práticas de trabalho, essa memória oral reinscreve o território como experiência vivida, mostrando que a história da comunidade se constrói a partir da relação entre exploração econômica, mobilidade e resistência cotidiana. Assim, o que poderia ser lido apenas como mudança geográfica se revela, na voz dos moradores, como um processo profundo de reconfiguração da vida comunitária.

Desde criança, ouvia os mais velhos chamarem aquela parte do distrito de “Casco”. Hoje, entretanto, ela é conhecida como Divino Espírito Santo. Quando fiz essa pergunta, dona Nazaré ajeitou-se na cadeira e iniciou uma narrativa que parecia abrir caminhos dentro do próprio tempo:

(21)

Por que **Casco**? Porque lá tinha um igarapé que ligava ao rio Guamá. Não existia estrada. Existia um caminho só até o igarapé, pra pegar o casco. Qual é o casco? A canoa. O casco era uma canoa que a gente chamava assim mesmo. Hoje é ‘canoa’, mas antes era ‘casco’. O povo pegava o casco e ia pro Ver-o-Peso comprar tudo que precisava. Porque trabalhava na agricultura (Conversa com dona Nazaré em: 29/08/2025).

²⁴ Embora não haja registro de unidade industrial da Pirelli no estado do Pará, documentos institucionais da empresa indicam que suas fábricas concentram-se nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Na região de Marituba, o nome Pirelli associa-se historicamente à antiga Fazenda Pirelli, área vinculada à extração do látex, hoje correspondente ao Refúgio de Vida Silvestre Metrópole da Amazônia, conforme registros ambientais e estudos sobre a ocupação territorial da Região Metropolitana de Belém. Disponível em <<https://marituba.pa.gov.br/site/refugio-de-vida-silvestre-metropole-da-amazonia-uma-excelente-opcao-para-os-amantes-do-ecoturismo/>>. Acesso em 19 de jan. 2026.

Na fala de dona Nazaré, o território se desenha como memória viva. O nome “Casco” não é apenas uma referência histórica; é um marcador de práticas, de deslocamentos, de modos de existência. O igarapé que conduzia ao Guamá, o casco que levava ao Ver-o-Peso, as viagens para vender borracha e comprar mantimentos, tudo isso compõe um cronotopo no sentido bakhtiniano²⁵: tempo e espaço intrinsecamente ligados à experiência concreta de vida.

Sua narrativa reelabora a história da comunidade não como um dado fixo, mas como ato de rememoração, em que corpo, voz e memória se tornam arquivo. Essa forma de narrar é também uma forma de ensinar. A oralidade de dona Nazaré transmite não apenas fatos, mas valores, pertencimentos e modos de compreender o mundo. É uma pedagogia da memória, na qual o passado é atualizado para orientar o presente.

Ao escutar dona Nazaré, percebo como minha própria presença como pesquisadora se imbrica nessa tessitura de sentidos. Como moradora do município, carrego também minhas perguntas, minhas lembranças, meu lugar de fala, compondo, com ela, a dinâmica dialógica que sustenta a autoetnografia. Aqui, o “auto” e o “étnico” caminham juntos: sua história encontra a minha, e juntas produzimos o “gráfico”, o registro escrito que preserva a voz da comunidade.

A narrativa de dona Nazaré revela que o território do Taiassuí se forma na continuidade entre trabalho, deslocamento e convivência. Seus relatos mostram que a comunidade é feita de caminhos: caminhos de água, de borracha, de fé, de renomeação. E, como ensinam os povos do rio, nomear é existir: Divino Espírito Santo é hoje o nome que abriga essas existências, mas o “Casco” ressoa como memória fundadora, lembrando que o igarapé foi, e é, a estrada primeira das gentes do Taiassuí.

(22)

Tudo que produziam levavam pra Belém pra vender e sobreviver. Pra cá não existia nada. Nada! (Conversa com dona Nazaré em: 29/08/2025)

Dona Nazaré aponta aqui para o desenvolvimento e facilidades que hoje a Comunidade do Divino espírito Santo desfruta, por ser a mais próxima da cidade, hoje

²⁵ Conceito presente na obra de BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch (1985-1975). **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo; tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov- São Paulo: Editora 34, 2018 (1º Edição).272p.

às margens da estrada do Taiassuí, estrada que até pouco tempo nem asfalto tinha e que hoje já disfruta de mais progresso.

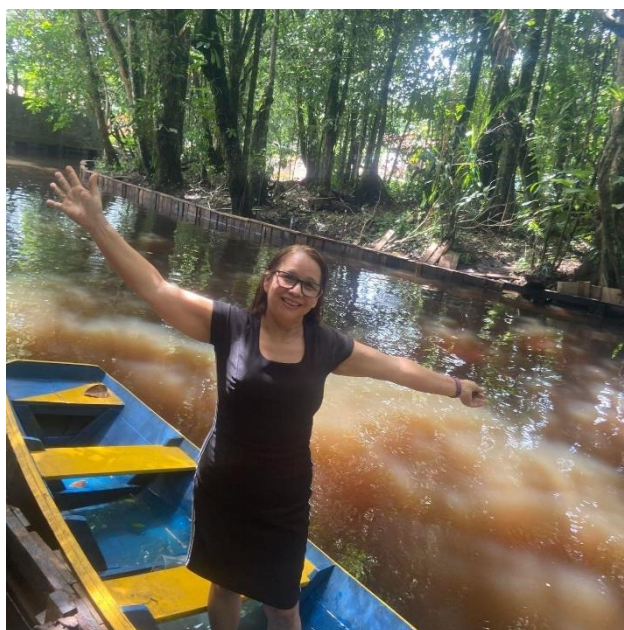
Apresento a seguir, a conversa com a participante Laureci.

3.9 Conversa com Laureci

A conversa com Laureci aconteceu de uma forma espontânea, no intervalo de uma reunião, na Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Benevides, no dia 31/01/2026, quando soube que ela tinha um poema de sua autoria sobre o distrito do Taiassuí, local onde nasceu e cresceu.

Laureci é professora, atualmente trabalha no gabinete da SEMED de Benevides, tem 56 anos e durante nossa conversa, expressou uma conexão sensível com o Taiassuí, falando sobre as lembranças que ultrapassam a compreensão do igarapé como espaço meramente geográfico, apresentando-o como lugar de pertencimento, construção de identidades e produção de memórias coletivas. Na imagem 26 a apresento nesse território:

Imagem 26: Laureci Nunes, moradora da Comunidade Santo Antônio



Fonte: Acervo pessoal de Laureci. 2025

No decorrer da conversa Laureci compartilhou comigo o seu poema “Meu querido Taiassuí”, uma escrita atravessada por memórias, afetos e experiências vividas na comunidade. Apresento o poema na íntegra, por compreender que sua

totalidade permite acessar, de maneira mais sensível, os sentidos e experiências que Laureci compartilha em sua escrita, segue o poema:

Meu querido Taiassuí

Vou contar em pequenos versos
Um pouco da história do lugar onde nasci
Um lugar pequeno, mas rico,
O meu querido Taiassuí.

Tenho saudade daquele tempo
O coração chega até a chorar
Olho hoje e vejo
Tudo mudado por lá.

A escola onde estudei
Trocou de nome e eu nem vi
Agora, é Maria Amélia
Antes, era Escola Municipal de 1º grau de Taiassuí.

O piqueazeiro do bom
Não existe mais ali
O marizal (árvores de mari) da Raimunda
Nem o pé de muruci.

Tenho saudade da “BÊRA” (hoje Orla)
O lugar de diversão
Tomávamos banhos tranquilos.
Sem qualquer preocupação.

O medo que ali se tinha
Era do “velho barbado”
E com ele ninguém brincava
Quem com ele mexia,
Doente logo ficava.

Tinha a Matinta Perêra
O tio Velho (Inácio) que o diga
Quem com ela mexia
Ela jogava a mandinga.

Do “velho barbado” e da Matinta Perêra
O povo logo se livrava
Com uma reza do tio Bianco
A cura logo chegava.

A luz de vela ou lamparina
Muita reza tinha por ali
A famosa Ladainha
Cantada pela tia Lili.

A chegada da energia elétrica
Trouxe a evolução
Mas com ela também chegou
Violência e devastação.

Quantas vezes a fome saciei
Tomando açaí com peixe assado
Ali ninguém passava fome

Que lugar abençoado!

Recordo com os olhos em lágrimas
Parece que foi tudo um sonho
Enfeitávamos com bandeirinhas
As festas de Santo Antonio.

A criar versos e rimas
Na escola aprendi
Incentivada pela inesquecível
Professora e tia Cassi.

Um pouco da história da minha terra
Nestes versos resumi
Foi pensado e escrito
Pela professora Laureci.

(Laureci Sena Guimarães Nunes, 2018).

O poema, surge como narrativa sensível da história local, condensando lembranças da infância, práticas culturais, espiritualidades e transformações sociais do território. Durante a conversa, Laureci relatou que a escrita do poema nasceu de um momento de forte impacto emocional, ao observar o descarte de lixo às margens da estrada do Taiassuí. Segundo ela, aquela imagem do lixo despertou recordações profundas de sua trajetória e do modo de vida comunitário que vivenciou na infância, fazendo com que a escrita fluísse como forma de preservar a memória do lugar.

Durante a conversa, Laureci reafirma essa perspectiva ao narrar episódios vividos na infância, especialmente aqueles relacionados às práticas espirituais e aos saberes tradicionais da comunidade.

Em outro momento, a autora relembra figuras importantes na preservação desses saberes:

(23)

Tio Bianco que é citado aí. O nome dele é Bibiano dos Passos Guimarães, era meu pai. E ele era benzedeiro, famoso mesmo. Vinha gente de Belém para ser rezado. Se alguém se machucava, desmentia o pé, como diz, né? No interior ele ia, colocava no lugar (Conversa com Laureci, 31/01/2026).

Laureci explica que o tio Bianco, mencionado na oitava estrofe do poema, era seu pai – Bibiano dos Passos Guimarães –, conhecido na comunidade como benzedeiro. Segundo ela, pessoas de diversas localidades buscavam sua casa em busca de cura para enfermidades físicas e espirituais. Laureci relembra, com nitidez, episódios vivenciados na infância, como o caso de um parente que, ao desafiar a Matinta Perêra, adoeceu:

(24)

Um dos episódios que eu lembro bem, quando era criança, era de um tio que chamávamos de velho, o tio Inácio. Na época tinha uma Matinta Perêra que assoviava no campo do Santo Antônio, onde o tio morava. Ainda tem esse campo lá. Quando a Matinta Perêra assoviava ele atirava atrás dela. E todas as noites aquilo acontecia de forma constante, aquela perseguição. A Matinta Perêra assoviava e ele atirava e xingava. E aí ele adoeceu. Ele ficou com uma febre, que não passava e se tremia. E passou dias e dias e ele já estava acamado daquela febre. E aí eles levaram ele para Benzer. Era perto lá da nossa casa. Era de noite e o meu pai estava benzendo e a Matinta Perêra começou a rodear a casa. Era incrível aquilo. Eu creio que eu tinha por volta de oito anos, mais ou menos. E a Matinta Perêra assoviava e meu pai, benzendo, e o tio se tremendo todo naquele banco. E a Matinta Perêra ao redor assoviando. E aí foi que ele, na reza lá... fez ele prometer que ele não ia mais mexer com a Matinta Perêra, que senão ele ia acabar morrendo, né? Porque ela perseguia ele. Então é um dos episódios que eu me lembro bem (Conversa com Laureci, 31/01/2026).

O episódio narrado por Laureci evidencia a presença das encantarias como elementos que orientam modos de compreender acontecimentos cotidianos na comunidade. A doença do tio Inácio é interpretada como consequência do enfrentamento com a Matinta Perêra, indicando uma relação de respeito necessária com as forças invisíveis do território. Nesse contexto, a benzeção realizada por seu pai aparece como prática de cura e mediação simbólica, restabelecendo o equilíbrio rompido e reafirmando a continuidade dos saberes tradicionais transmitidos entre gerações.

Laureci apresenta em seu poema, lembranças da paisagem local da época de criança, um Taiassuí construído por suas memórias. Uma delas a do do pinqueazeiro:

(25)

O piqueazeiro que eu falo, o piqueazeiro do bom, era uma árvore de piqueá que tinha lá, que dava um piqueá muito gostoso (Conversa com Laureci, 31/01/2026).

Ao mencionar “o piqueazeiro do bom”, a participante recorda elementos da paisagem que mobilizavam encontros e partilhas entre os moradores, revelando a importância das práticas coletivas na vida comunitária.

As memórias evocadas por Laureci articulam lembranças afetivas, experiências formativas e relações com o território.

Outra memória que nos apresenta é sobre sua escolaridade:

(26)

eu estudei na escola Maria Amélia até a quarta série, na época. Com 10 anos eu terminei, eu concluí a quarta série e lá não tinha mais as outras séries. E eu fiquei sem estudar até os 14 anos (Conversa com Laureci, 31/01/2026).

Sua trajetória escolar, marcada pela conclusão da quarta série aos dez anos e pela interrupção dos estudos até os quatorze, evidencia as limitações de acesso à continuidade educacional vivenciadas por muitos jovens das comunidades rurais naquele período.

Por fim, ao rememorar o lugar onde foi criada – o Santo Antônio e a antiga “Beira”, hoje Orla – Laureci destaca espaços de convivência ligados ao igarapé, mostrando como os nomes e usos cotidianos do território permanecem preservados na memória dos moradores, mesmo diante das transformações ao longo do tempo:

(27)

onde eu fui criada, no Santo Antônio, lá na Orla, que antes era chamada de Beira e dizíamos Ah! eu vou lá na Beira tomar um banho (Conversa com Laureci, 31/01/2026).

Ao reunir as narrativas dos participantes, observo que as memórias compartilhadas não se restringem a lembranças individuais, mas constituem registros vivos das formas de habitar, significar e transmitir conhecimentos no território do Taiassuí. As histórias sobre encantarias, práticas de cura, experiências escolares, modos de lazer e relações com a natureza revelam um conjunto de saberes construídos na experiência cotidiana e preservados pela oralidade.

Nesse sentido, as conversas aqui apresentadas evidenciam que tais conhecimentos permanecem em circulação nas práticas comunitárias, abrindo caminho para a discussão que se segue, na qual serão abordados os saberes em diálogo, compreendidos como processos de encontro, troca e ressignificação entre conhecimentos tradicionais, escolares e acadêmicos.

3.10 Saberes em diálogos

As conversas apresentadas com os participantes da pesquisa não se organizam como relatos isolados, mas como um tecido de vozes que, em diálogo, revelam os saberes que atravessam a educação escolar e não escolar no território do Taiassuí. O barqueiro, as professoras, a gestora, a mãe de aluno e os moradores compõem uma arquitetônica de alteridade na qual cada fala se constitui na relação com o outro, com o território e com a memória. Ao escutar essas narrativas, a pesquisa se afirma como exercício de escuta responsiva, em que o dizer do outro não é tomado como dado, mas como acontecimento ético, estético e político, do qual também

participo enquanto pesquisadora implicada nesse contexto.

Nessa perspectiva, a autoetnografia não se limita ao relato de si, mas se constrói no entrelaçamento do eu com as vozes ancestrais da comunidade, produzindo sentidos que deslocam a centralidade do conhecimento exclusivamente escolarizado e reafirmam os saberes do rio, da floresta, da oralidade e da experiência como fundamentos legítimos de aprendizagem e de existência. É nesse horizonte que se insere a discussão a seguir, intitulada **Saberes em diálogo**, na qual esses conhecimentos são compreendidos como processos vivos de encontro, troca e ressignificação entre diferentes formas de saber.

Diante dessas falas apresentadas, elaborei os quadros **quatro e cinco** os quais sumarizam um pouco das conversas realizadas. O quadro 4, a diante, nos apresenta os saberes encontrados, no subdistrito do Taiassuí nos mostrando na primeira coluna, os saberes escolares tradicionais aprendidos em sala de aula, o que nos remete ao ensino tradicional cartesiano advindo da cultura eurocêntrica colonizadora. Já na segunda coluna, podemos ter uma leve percepção de saberes não escolares aqueles vivenciados pelos alunos para além dos muros da escola Maria Amélia, o que me fez pensar em Krenak (2022), quando diz que “escola não é prédio”, saberes estes presentes na vida cotidiana dos alunos apresentados neste estudo.

Na terceira coluna temos os saberes ancestrais os que foram repassados de gerações em gerações pois são conhecimentos que articulam espiritualidade, território, cuidado, corpo e natureza, numa relação de equilíbrio e pertencimento.

Quadro 4: dos saberes da educação escolar - não escolar e de saberes ancestrais de estudantes ribeirinhos

SABERES ESCOLARES	SABERES NÃO ESCOLARES	SABERES ANCESTRAIS
Ensino da língua portuguesa;	Aprender a nadar;	Benzimento, fê, encantamento;
Ensino da matemática;	Aprender cuidar da casa;	Manusear embarcação;
Ensino das ciências;	Aprender manusear ferramentas para o concerto de algo;	Caça e pesca;
Ensino da geografia;	Cuidar de plantas;	Festas tradicionais;
Ensino de história;	Brincadeiras diversas;	Contação de histórias e mitos orais

Fonte: Elaboração própria (2025)

Desse modo, o Quadro 4 não deve ser lido como uma simples organização classificatória dos saberes, mas como um dispositivo analítico que evidencia as tensões, os atravessamentos e as coexistências entre diferentes formas de

conhecimento presentes na vida dos estudantes ribeirinhos do Taiassuí. Ao colocar em relação os saberes escolares, não escolares e ancestrais, o quadro revela que a experiência educativa desses discentes é plural, situada e marcada por uma **ecologia de saberes**²⁶ que desafia a hierarquização imposta pelo modelo escolar hegemônico.

A noção de ecologia de saberes, formulada por Boaventura de Sousa Santos, refere-se a uma proposta epistemológica que reconhece a pluralidade dos conhecimentos e defende o diálogo horizontal entre saberes científicos, populares, tradicionais, indígenas e outros modos de conhecer historicamente subalternizados. Trata-se de uma crítica à hegemonia da ciência moderna ocidental e de uma aposta na justiça cognitiva, partindo do reconhecimento da incompletude de todos os saberes.

O Quadro 5 não deve ser compreendido apenas como uma síntese descritiva das falas, mas como um procedimento metodológico de organização das escutas, no qual a pesquisadora, implicada no território, sistematiza os saberes emergentes a partir das narrativas dos participantes. Inventariar, neste estudo, não significa classificar de forma rígida, mas reconhecer, nomear e valorizar saberes que historicamente foram invisibilizados pela lógica colonial do conhecimento.

O quadro apresenta na primeira coluna, o inventário de saberes da comunidade em estudo sendo categorizado em diferentes dimensões analíticas, como reconhecimento, valorização, preservação, sustentabilidade, oralidade, cuidado, territorialidade, espiritualidade, escolarização situada, memória ancestral e dimensão política. Na segunda coluna são apresentados saberes ancestrais de modo a retratar os ensinamentos passados de gerações em gerações. Na terceira coluna são apresentadas falas dos moradores da comunidade Santo Antônio e participantes desta pesquisa.

Com base nessas narrativas, elaborou-se o seguinte inventário dos saberes ancestrais presentes na educação dos estudantes ribeirinhos do igarapé Taiassuí, apresentado no Quadro 5.

²⁶ Cabe registrar que o autor tem sido alvo de denúncias públicas envolvendo assédio sexual, assédio moral, abuso de poder e exploração acadêmica, apresentadas por mulheres vinculadas ao Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. A referência ao conceito, neste trabalho, não implica adesão acrítica à figura do autor, mas sim ao debate epistemológico que a noção de ecologia de saberes suscitou e que ultrapassa sua autoria individual.

Quadro 5: inventário dos saberes ancestrais da educação de estudantes ribeirinhos do igarapé Taiassuí

INVENTARIO DOS SABERES	SABERES ANCESTRAIS	FALAS DOS PARTICIPANTES
Valorização	Manuseio da embarcação e adaptação ao ritmo do igarapé	“Às vezes é necessário sair de casa às 4h da manhã para evitar a seca do igarapé... e empurrar a embarcação para as crianças chegarem à escola” (Seu Inácio, 04/05/2024).
Sustentabilidade	Cuidado com os igarapés e floresta	“O cuidado de não tá jogando lixo no rio, poluindo a natureza” (Seu Inácio, 04/05/2024).
Reconhecimento	Benzimento e saberes de cura	“Meu avô Rufino benzia as crianças quando estavam ‘malinadas’ pelo Velho do Igarapé” (Ana Cláudia, 26/09/2024). “Meu pai, benzendo, e o tio se tremendo todo naquele banco. E a Matinta Perêra ao redor assoviando. E aí foi que ele, na reza lá... fez ele prometer que ele não ia mais mexer com a Matinta Perêra, que senão ele ia acabar morrendo, né? Porque ela perseguia ele” (Laureci, 31/01/2026).
Preservação	Agricultura, pesca e autonomia	“Vivendo da agricultura e da pesca, fabricando os próprios produtos para vender” (Hellen, 29/08/2024).
Oralidade	narrativas de origem, mitos fundadores e memória oral do território	“Segundo Dona Cassi, o nome Taiassuí seria a junção de Tajá, planta muito presente na região, com o Suí, um pequeno pássaro azul que pousava diariamente sobre ela, dando origem à denominação do lugar.” (Dona Cassi, 21/02/2024). “Meu avô dizia que a família Guimarães descendia de uma indígena guerreira chamada laçá, e que o nome Taiassuí teria surgido em homenagem a ela, misturado às línguas indígenas da região.” (Kelly, 05/07/2024).
Dimensão Política	Festas tradicionais e memória coletiva	“A festa de São Sebastião reunia gente de todo canto” (Ana Cláudia, 26/09/2024).
Cuidado	Maternidade ribeirinha e proteção	“Quando a maré tá seca é que dá medo, porque pode machucar as crianças” (Eliana, 12/01/2026). “Ela fica com muito medo quando escuta essas histórias do boto, da Matinta, do velho do igarapé. Às vezes não dorme direito.” (Eliana,

		12/01/2026).
Territorialidade	memória do lugar, modos de habitar e pertencimento comunitário	“A Vila do Casco era assim, todo mundo se conhecia, a gente vivia mais junto, era outro tempo, outro jeito de morar e de viver aqui.” (Dona Nazaré, 29/08/2025).
Espiritualidade e encantamento	Encantamento, fé e relação com o invisível	“Diziam que a criança podia ser flechada pela Mãe d’água, e quando isso acontecia, só reza e benzimento resolviam.” (Memória familiar da pesquisadora).
Escolarização situada	Ensino articulado à ancestralidade	“Atividades com música, dança, histórias e produções que celebram a ancestralidade” (Giovana, 24/03/2025).
Memória ancestral	Formas de viver de outros tempos	“Antigamente era tudo diferente, a gente vivia mais do rio, da mata, aprendendo olhando os mais velhos.” (Seu Manuel, 29/08/2025).

Fonte: Elaboração própria (2025)

O Quadro 5 não deve ser compreendido apenas como uma síntese descritiva das falas dos participantes, mas como um gesto epistemológico e metodológico de organização das escutas produzidas ao longo da pesquisa. Inventariar, neste estudo, não significa classificar saberes de forma rígida ou encerrar experiências em categorias fixas, mas reconhecer, nomear e valorizar conhecimentos que emergem do território e que, historicamente, foram invisibilizados pela lógica colonial do saber. Trata-se de um inventário vivo, tecido na oralidade, na memória e na convivência, no qual a pesquisadora, implicada no campo, assume a responsabilidade ética de escutar, interpretar e escrever com e a partir das vozes do Taiassuí.

À luz de Bakhtin (2017a), as falas que compõem este inventário são compreendidas como enunciações situadas, produzidas no encontro entre sujeitos concretos, atravessadas por valores, afetos e responsabilidades. Não são palavras neutras nem relatos isolados, mas discursos que respondem a outros discursos e que seguem abertos ao diálogo. Nesse sentido, o inventário opera como uma tecnologia de escuta que acolhe a polifonia do território, permitindo que diferentes vozes – do barqueiro, da mãe, dos moradores mais antigos, das professoras, da gestora escolar e da própria pesquisadora – coexistam sem hierarquização prévia.

A **territorialidade** emerge como um dos eixos estruturantes desse inventário,

revelando a relação íntima dos sujeitos com o rio, a floresta, as marés, as trilhas e as vilas que compõem o espaço vivido. O território não aparece como pano de fundo das narrativas, mas como agente formador de saberes, identidades e modos de existir. Em diálogo com Krenak (2019; 2022), compreende-se que o rio, a terra e a floresta são entidades vivas, que ensinam, protegem e exigem cuidado. A fala de Dona Nazaré sobre a Vila do Casco, assim como as narrativas de Seu Inácio sobre a travessia diária pelo igarapé, evidenciam que habitar o Taiassuí é aprender continuamente com o território.

Articulada à territorialidade, a **oralidade** ocupa um lugar central na transmissão dos saberes ancestrais, especialmente nas narrativas de origem, nos mitos fundadores e nas memórias compartilhadas entre gerações. As histórias sobre o nome Taiassuí, a planta tajá, o pássaro suí e a indígena laçá não operam apenas como relatos do passado, mas como dispositivos de produção de pertencimento e identidade. Como afirma Bakhtin (2017), a palavra carrega a memória social e histórica dos grupos que a enunciam; assim, as narrativas orais do Taiassuí constituem uma pedagogia própria, na qual aprender é escutar, lembrar e reinscrever sentidos no presente.

A categoria **espiritualidade e encantamento** evidencia a presença de uma cosmologia própria, na qual a relação entre o mundo visível e o invisível estrutura modos de compreender a infância, a saúde e os acontecimentos cotidianos. O relato sobre a possibilidade de a criança ser “flechada pela Mãe d’água” revela um sistema de crenças no qual os fenômenos não se explicam apenas por causas físicas, mas por forças encantadas que habitam o território e interagem com os sujeitos. Nesse contexto, práticas como a reza e o benzimento emergem como saberes ancestrais legitimados pela experiência coletiva, funcionando como formas de cuidado, proteção e recomposição do equilíbrio rompido. Trata-se de um conhecimento transmitido intergeracionalmente, que articula fé, oralidade e pertencimento territorial, constituindo-se como parte fundamental da memória cultural e dos modos de viver das comunidades ribeirinhas de Benevides.

A categoria **cuidado** expressa práticas e sentidos vinculados à maternidade ribeirinha, nas quais a proteção das crianças está profundamente articulada ao conhecimento do território e às narrativas que o habitam. O alerta sobre os riscos da maré seca revela um cuidado situado, construído a partir da experiência cotidiana com o igarapé, em que o ambiente natural é percebido simultaneamente como espaço de

vida e de perigo. Ao mesmo tempo, os relatos sobre o medo provocado pelas histórias do boto, da Matinta Perêra e do velho do igarapé evidenciam que o cuidado ultrapassa a dimensão física, alcançando também o campo emocional e simbólico. Essas narrativas, embora geradoras de temor, funcionam como dispositivos culturais de vigilância, proteção e transmissão de valores, compondo um repertório de saberes ancestrais que orienta práticas de atenção, zelo e responsabilidade coletiva na criação das crianças.

A categoria da **memória ancestral** atravessa o inventário como um fio que conecta tempos, corpos e experiências. As falas de Seu Manuel, ao rememorar formas de viver “de outros tempos”, revelam que a aprendizagem se dava pela observação, pela convivência com os mais velhos e pela relação direta com o rio e a mata. Essa memória não se apresenta como nostalgia, mas como referência viva que orienta práticas atuais e modos de ensinar e aprender no território. Nesse movimento, o inventário reconhece a memória como saber, tensionando a centralidade das epistemologias escolares hegemônicas.

As categorias de **reconhecimento**, **valorização** e **preservação** emergem como gestos políticos inscritos nas práticas cotidianas da comunidade. Reconhecer o benzimento, a pesca, a agricultura e o manuseio da embarcação como saberes legítimos é romper com a lógica colonial que hierarquiza conhecimentos e desqualifica experiências populares. Valorizar esses saberes implica afirmá-los como constitutivos dos processos educativos vividos pelos estudantes ribeirinhos, enquanto a preservação aparece associada tanto à sustentabilidade ambiental quanto à continuidade cultural do território.

A **sustentabilidade**, por sua vez, não se apresenta como um conceito abstrato, mas como prática incorporada ao cotidiano, expressa no cuidado com o rio, na recusa ao descarte de lixo e na relação respeitosa com a floresta. Essas práticas revelam uma compreensão integrada entre vida humana e natureza, dialogando diretamente com as críticas à racionalidade moderna-colonial e com a defesa de modos outros de habitar o mundo.

A **dimensão política** do inventário manifesta-se nas festas tradicionais, como a de São Sebastião, e nas formas coletivas de organização da vida comunitária. Esses eventos não apenas celebram a fé, mas reafirmam laços sociais, memórias compartilhadas e estratégias históricas de resistência. Viver, celebrar e educar no território é, portanto, um ato político, especialmente em contextos marcados pela

colonialidade do poder e do saber (Maldonado-Torres, 2008).

Por fim, a **escolarização situada** evidencia que os processos educativos vividos pelos estudantes ribeirinhos extrapolam os limites formais da escola, articulando saberes escolares e não escolares, práticas pedagógicas, travessias pelo igarapé e experiências familiares. As atividades desenvolvidas na escola, quando dialogam com a música, a dança, as histórias e a ancestralidade, demonstram que é possível construir práticas educativas comprometidas com o território e com a justiça epistêmica.

O inventário dos saberes ancestrais do Taiassuí configura-se como uma tecnologia de escuta e de justiça epistêmica, alinhada à perspectiva decolonial que sustenta esta pesquisa (Maldonado-Torres, 2008; Ballestrin, 2013). Ao assumir a autoetnografia como gesto ético, político e implicado, conforme propõem Herrmann e Adams (2024), a pesquisadora reconhece-se atravessada pelas vozes que escuta e escreve, assumindo a responsabilidade pelos sentidos produzidos. Inventariar esses saberes, portanto, não é encerrá-los em categorias, mas mantê-los em circulação, como palavras vivas, abertas ao diálogo e fundamentais para pensar uma educação comprometida com o pertencimento, a memória coletiva e a reexistência dos povos ribeirinhos do igarapé Taiassuí.

Nesse horizonte, compreender o inventário como tecnologia de escuta implica reconhecê-lo como um dispositivo de enfrentamento à injustiça epistêmica que historicamente marcou as populações ribeirinhas, indígenas e negras. A colonialidade do saber, conforme aponta Maldonado-Torres (2008), opera não apenas pela negação de determinados conhecimentos, mas pela produção sistemática do silenciamento, da desautorização e da inferiorização de formas outras de conhecer e interpretar o mundo. No caso do Taiassuí, essa colonialidade manifesta-se na recorrente invisibilização dos saberes que circulam no território, frequentemente reduzidos a “tradições”, “crenças” ou “costumes”, sem reconhecimento de seu estatuto epistemológico.

Ao inventariar os saberes ancestrais da comunidade, esta pesquisa desloca o eixo tradicional da produção do conhecimento, recusando a centralidade exclusiva das epistemologias hegemônicas e afirmando que os saberes que emergem da oralidade, da experiência, da memória e da relação com a natureza constituem formas legítimas de conhecimento. Trata-se, portanto, de um gesto de justiça epistêmica, na medida em que restitui às vozes do território o direito de serem reconhecidas como produtoras

de saber, e não apenas como objetos de investigação ou fontes ilustrativas de teorias produzidas em outros contextos.

Esse movimento encontra ressonância na perspectiva bakhtiniana, ao compreender que toda produção de sentido é situada, responsiva e atravessada por relações de poder. As vozes que compõem o inventário não falam a partir de um lugar neutro; falam desde corpos marcados pela história, pelo território e pela colonialidade. Reconhecê-las como enunciações legítimas é assumir, como propõe Bakhtin (2017a), uma ética da responsabilidade, na qual o pesquisador não se coloca acima das vozes, mas em relação com elas.

A justiça epistêmica aqui reivindicada não se reduz, portanto, à inclusão simbólica de saberes locais no texto acadêmico, mas implica uma reconfiguração do próprio gesto de pesquisar. Ao assumir a autoetnografia como método e como posicionamento ético-político, a pesquisa rompe com a lógica extrativista do conhecimento, na qual o pesquisador “retira” dados do campo para interpretá-los à distância. Conforme defendem Herrmann e Adams (2024), a autoetnografia implica reconhecer-se implicado nas narrativas produzidas, assumindo que escrever é também um ato de exposição, de pertencimento e de responsabilidade.

Nesse sentido, o inventário não é apenas um produto analítico, mas um espaço de negociação de sentidos entre a pesquisadora e o território. As categorias não antecedem as falas; emergem delas, em um movimento de escuta prolongada, de retorno ao campo, de escrita e reescrita. Esse processo evidencia que a justiça epistêmica não se realiza em um único gesto, mas em um exercício contínuo de atenção, diálogo e revisão crítica das próprias posições assumidas na pesquisa.

Ao integrar categorias como territorialidade, memória ancestral, cuidado, espiritualidade e oralidade, o inventário desafia diretamente a fragmentação moderna do conhecimento, que separa razão e afeto, natureza e cultura, corpo e mente. Em diálogo com Krenak (2019; 2022), a pesquisa afirma que conhecer é também sentir, habitar, cuidar e lembrar. Essa ampliação do que conta como conhecimento é central para uma educação comprometida com a justiça epistêmica, especialmente em contextos ribeirinhos, onde a sobrevivência e o aprendizado sempre dependeram da leitura atenta do território.

No campo educacional, essa perspectiva tensiona a organização curricular tradicional, frequentemente orientada por conteúdos descontextualizados e por uma hierarquização rígida dos saberes. Ao evidenciar que os estudantes do Taiassuí

aprendem no trajeto pelo rio, nas conversas com os mais velhos, nas festas, nos rituais e nas práticas de cuidado, o inventário revela que a escola não é o único – nem necessariamente o principal – espaço de produção do conhecimento. Reconhecer isso é um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas que não reproduzam a injustiça epistêmica, mas que se abram ao diálogo com os saberes do território.

Assim, o inventário dos saberes ancestrais do Taiassuí pode ser compreendido como um gesto de reinscrição epistemológica, no qual saberes historicamente marginalizados são recolocados no centro da reflexão educativa. Esse gesto não pretende substituir uma epistemologia por outra, mas afirmar a coexistência de múltiplas racionalidades e modos de conhecer, em um movimento que recusa a lógica colonial da exclusão e da hierarquização.

Ao final, inventariar saberes ancestrais é também um ato de reparação simbólica. É reconhecer que aquilo que sustentou a vida no território – o rio, a memória, a oralidade, o cuidado, a espiritualidade – sempre foi conhecimento, mesmo quando não foi nomeado como tal pela academia. Nesse sentido, a justiça epistêmica que atravessa este inventário não é apenas um princípio teórico, mas uma prática concreta de escuta, escrita e devolução, que busca manter as vozes do Taiassuí em circulação, abertas ao diálogo e à reexistência.

Dessa forma, o inventário dos saberes ancestrais do Taiassuí não se encerra como síntese ou conclusão, mas permanece como campo aberto de escuta, no qual as vozes que o constituem seguem pulsando para além das categorias que as acolheram. O gesto de inventariar, ao invés de silenciar, intensifica a presença dessas narrativas, revelando que elas não cabem integralmente em quadros, conceitos ou análises. É nesse ponto – quando a escuta já não pode mais ser contida pelo exercício analítico – que emergem as vozes que insistem, que atravessam a escrita e que se recusam a se calar. Assim, mais do que concluir, torna-se necessário devolver a palavra aos sujeitos e ao território, permitindo que essas vozes finais continuem dizendo, em sua própria cadência, o que a análise apenas começou a anunciar.

4 VOZES FINAIS (VOZES QUE NÃO SE CALAM)

O percurso desta pesquisa não se deu em linha reta. Foi marcado por idas e vindas, por curvas, atravessamentos e reencontros, muitos deles anteriores ao próprio gesto de pesquisar. Investigar a ancestralidade na comunidade de Santo Antônio, no distrito do Taiassuí, município de Benevides, significou também revisitar minha própria história, pois sou filha de um antigo morador da comunidade. Meu pai, Manoel Natividade, ainda jovem, deixou o território com seus pais e irmãos em busca de melhores condições de vida na área urbana do município, movimento comum a muitas famílias ribeirinhas atravessadas por processos históricos de exclusão, silenciamento e deslocamento. Retornar agora ao Taiassuí na condição de pesquisadora implicou mais do que um retorno físico: significou um movimento ético de escuta, de reconhecimento e de reaproximação com as raízes que me constituem.

Desde o primeiro contato com o campo, tornou-se evidente que esta investigação não se restringiria a um exercício técnico ou descritivo. As conversas registradas no diário de pesquisa, os silêncios compartilhados, os gestos cotidianos e as memórias evocadas apontaram para um campo vivo, atravessado por afetos, histórias e tensões. As idas à comunidade, as travessias pelo igarapé, o tempo do rio e o ritmo próprio do território despertaram o desejo de compreender como as ancestralidades indígena e negra atravessam o Taiassuí e se manifestam nos processos educativos vividos pelos estudantes ribeirinhos, tanto no espaço escolar quanto nos múltiplos espaços de formação que compõem o cotidiano da vida ribeirinha.

Situar esta pesquisa exigiu um olhar atento para a constituição histórica do município de Benevides e para os processos de colonização que marcaram a região amazônica. A formação do distrito do Taiassuí está profundamente ligada às dinâmicas de ocupação do território, às relações com a terra, o rio e a floresta, e às presenças indígena e negra que, embora frequentemente silenciadas nos registros oficiais, permanecem vivas na memória oral das comunidades. As narrativas sobre o Velho do Igarapé, a Mãe d'água, o boto e outros encantados não aparecem neste trabalho como folclore ou fantasia, mas como expressões de uma cosmologia própria, na qual o visível e o invisível se entrelaçam e produzem sentidos sobre o viver, o cuidar e o educar no território.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa se ancora em uma perspectiva

dialógica da linguagem e da educação, inspirada em Bakhtin (2017a; 2017b), para quem todo enunciado é situado, atravessado pela presença do outro e carregado de valores. As vozes que compõem este trabalho – do barqueiro, das professoras, da gestora escolar, das famílias, dos moradores mais antigos e da própria pesquisadora – são compreendidas como enunciações vivas, produzidas no encontro entre sujeitos, histórias e contextos. Essa compreensão dialoga com a perspectiva decolonial, que questiona a hierarquização dos saberes e denuncia a colonialidade do conhecimento, abrindo espaço para reconhecer como legítimos os saberes produzidos nas margens, nos territórios e nas experiências historicamente subalternizadas.

A autoetnografia constituiu-se como eixo metodológico central desta investigação. Mais do que uma escolha técnica, tratou-se de uma opção ética, política e epistemológica. Ao assumir engajamento no campo, reconheço que não observo de fora, mas escrevo a partir de um lugar atravessado por memórias, afetos e pertencimentos. Conforme propõem Herrmann e Adams, a autoetnografia transforma a experiência vivida em conhecimento compartilhável, articulando o pessoal e o coletivo, o vivido e o analisado. Nesse sentido, a escrita autoetnográfica assume uma dupla responsabilidade: responder às vozes que me foram confiadas e tensionar os modos tradicionais de produção e legitimação do conhecimento científico, tornando visível aquilo que, por muito tempo, foi considerado inadequado ao espaço acadêmico – a emoção, a memória, o pertencimento e a experiência.

Escrever com – e não apenas sobre – os sujeitos do campo desloca o lugar da autoria e afirma que o conhecimento produzido é fruto de um processo coletivo, dialógico e situado. As vozes que atravessam este trabalho não são ilustrativas nem acessórias; elas constituem o próprio corpo da pesquisa. Trata-se de uma escrita construída na escuta responsiva, no cuidado com a palavra do outro e na responsabilidade pelos sentidos produzidos a partir dela. Em contextos marcados por históricos de colonização, silenciamento e epistemicídio, essa escolha metodológica configura-se também como um gesto político, ao disputar quais saberes podem circular, ser reconhecidos e permanecer vivos.

É nesse horizonte que se insere a construção do inventário dos saberes ancestrais da comunidade de Santo Antônio. Inventariar, neste estudo, não significa classificar ou enquadrar saberes em categorias rígidas, mas criar condições para que eles sejam reconhecidos, nomeados e valorizados. O inventário opera como uma tecnologia de escuta e de justiça epistêmica, pois rompe com a lógica extrativista da

pesquisa tradicional, na qual o pesquisador recolhe dados e se retira do campo. Aqui, o inventariar é um gesto de devolução, de reconhecimento e de compromisso ético com o território, assumido, inclusive, no desejo de compartilhar esse material com a própria comunidade.

As categorias construídas – reconhecimento, valorização, preservação, oralidade, territorialidade, cuidado, espiritualidade, sustentabilidade, dimensão política, escolarização situada e memória ancestral – emergiram das narrativas dos participantes e revelam que os saberes ancestrais não se apresentam de forma fragmentada, mas profundamente entrelaçados. A memória ancestral, por exemplo, não aparece como resíduo do passado, mas como prática viva, atualizada nas falas dos mais velhos, nas brincadeiras das crianças, nas rotinas familiares e nas travessias cotidianas pelo rio. Trata-se de uma memória que educa, orienta e produz pertencimento.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que os processos educativos vividos pelos estudantes ribeirinhos do Taiassuí se constroem em múltiplos espaços e tempos. A escola é um desses espaços, mas não o único. O rio, o barco, a casa, a floresta, as festas tradicionais, os benzimentos e as narrativas de encantamento compõem um currículo vivido, muitas vezes invisibilizado pelas políticas educacionais hegemônicas. Reconhecer essa pluralidade de espaços formativos é fundamental para pensar uma educação verdadeiramente situada, que dialogue com a realidade dos estudantes e valorize seus saberes de origem.

As travessias diárias realizadas pelos estudantes, desde as margens do rio Guamá até a escola, evidenciam uma educação que acontece em movimento. O barco escolar, conduzido por Seu Inácio, não é apenas um meio de transporte, mas um espaço pedagógico no qual se ensina o cuidado com o rio, o respeito às marés e a atenção aos ritmos da natureza. O rio, compreendido como entidade viva – e não como recurso – ensina, protege e exige responsabilidade, configurando-se como agente formador de saberes e valores.

As práticas pedagógicas relatadas pelas professoras revelam que há brechas possíveis para a construção de uma escola mais sensível às ancestralidades, por meio de atividades que incorporam música, dança, histórias e produções culturais. No entanto, essas iniciativas convivem com currículos prescritivos e avaliações padronizadas que pouco dialogam com a vida ribeirinha, evidenciando tensões e desafios ainda presentes. A separação rígida entre saber escolar e saber não escolar

mostra-se insuficiente para compreender a complexidade dos processos educativos no território.

As análises realizadas ao longo desta pesquisa permitiram responder aos objetivos propostos, evidenciando que os saberes ancestrais não apenas atravessam a educação dos estudantes ribeirinhos do Taiassuí, mas a constituem. Reconhecer esses saberes como legítimos implica tensionar a centralidade dos currículos hegemônicos e afirmar a necessidade de uma educação comprometida com o território, com a memória coletiva e com a justiça epistêmica.

As vozes reunidas neste trabalho – dos moradores, da mãe, do barqueiro, das professoras, da gestora escolar e da pesquisadora – revelam uma educação que se constrói na relação, no cuidado e na responsabilidade compartilhada. São vozes que resistem ao silenciamento histórico e que seguem produzindo sentidos no cotidiano da comunidade. Ao nomear estas considerações finais como **Vozes que não se calam**, reafirmo que esta pesquisa não busca encerrar discursos, mas manter aberta a escuta. As vozes do Taiassuí permanecem vivas, ecoando nas águas do igarapé, nas narrativas compartilhadas e nas experiências das crianças que seguem aprendendo com o rio, com a floresta e com os mais velhos. Educar, como ensinam essas vozes, é um ato de pertencimento, de responsabilidade e de reexistência.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Por uma metodologia das ciências humanas**. In: BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017a, p. 60.
- BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Joaquim Onésimo Ferreira. **Narrativas orais: performance e memória**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- BENEVIDES. **Lei 1.114, de 20 de março de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação: meta 12, Benevides. 2015. Disponível em: <https://benevides.pa.gov.br/midias/anexos/3067_arquivo_1537472882.pdf>. Acesso em: 11 de mai. 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cenários e momentos da vida camponesa: três dias de caderno de campo em uma pesquisa no Preto de Baixos do Bairro dos Pretos, em Joanópolis, São Paulo. In: NYEMEYER, Ana Maria; GODOI, Emília Pietrafesa de (org.). **Além dos territórios**: para um diálogo entre a etnologia indígena, os estudos rurais e os estudos urbanos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. P. 91.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Planalto.gov.br**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 13 de abr. 2025.
- COIMBRA, Fernanda Cristina Corrêa Lima; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; BENTES, José Anchieta de Oliveira. Pedagogia da intercultural crítica em oposição à pedagogia da crueldade: corpos deficientes nas narrativas amazônicas. In: BENTES, José Anchieta de Oliveira Bentes; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; COIMBRA, Fernanda Cristina Corrêa Lima; OLIVEIRA, Janiby Silva de; FIGUEIREDO, Alessandra Cardoso (orgs). **Interculturalidade e educação Inclusiva na Amazônia Paraense**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, p. 25-47.
- COSTA, Alda Cristina; NUNES, Paulo; COSTA, Vânia. Narrar a partir da Amazônia: nosso ser e estar nas narrativas do mundo. In: COSTA, Alda Cristina; NUNES, Paulo; COSTA, Vânia (orgs). **Narr'Amazônia**: modo de ser e estar no mundo. REVISTA SENTIDOS DA CULTURA, v. 3. 2017. p. 28-50.

CRUZ, Camila. Igapó - vegetação submersa da Floresta Amazônica. **InfoEscola**. 10 de maio de 2025. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biomas/igapo/>>. Acesso em 11 de mai. de 2025.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA. Av. Rio Branco. Rio de Janeiro. 1967.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8891668/mod_resource/content/1/Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2026.

HERRMANN, Andrew; ADAMS, Tony. **Assessing autoethnography**: notes on analysis, evaluation, and Craft. Routledge, 2024.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2022.

LEUCK, Lorenzo. “O pensamento colonial se prolifera como praga”, adverte Ailton Krenak. **Monada.com**. 23 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.nonada.com.br/2017/03/o-pensamento-colonial-se-prolifera-como-praga-adverte-ailton-krenak>>. Acesso em 04 abr. 2025.

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 84.

MIRANDA, Maria Letícia; MELLO, Marisol Barenco. Escrituras de si: é possível um enfoque autobiográfico em pesquisa? In: SERODIO, Liana Arrais; SOUZA, Nathan Bastos de. (Orgs.) **Saberes transgredientes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 109 – 127.

OLIVEIRA, Diego. Tesouro do Pará: 10 curiosidades sobre o Rio Guamá. **Portalamazônia.com**. 2 de dezembro de 2021. Disponível em: <<https://portalamazonia.com/amazonia/tesouro-do-para-10-curiosidades-sobre-o-rio-guama/>>. Acesso em: 04 de abr. 2025.

ROSSI, Marcos Henrique de Oliveira Zanotti; FARES, Josebel Akel. O SILVO DA COBRA GRANDE: uma mitopética no imaginário amazônico. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs). **Pedagogias e narrativas decoloniais**. Cruritiba: CRV, 2021. p. 209.

SALLES, Vicente. **Vocabulário tupi na Amazônia**. Belém: CEJUP, 2003.

SARRAF-PACHECO, Agenor. CARTOGRAFIA & FOTOETNOGRAFIA DAS ÁGUAS: modos de vida e de luta na amazônia marajoara. In: **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, jan/jul, 2018. p. 63-98.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**/Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaia, 2024.

SIQUEIRA, José Leoncio F. de. **Terra da Liberdade**. Benevides: História e colonização. Belém: Delta Gráfica e Editora Ltda, 2014.

VARELA, José Marajó. **Breve história da Amazônia Marajoara: ensaio decolonial acerca da amazonidade**. Belém-PA: Ed. Amazonica Bookshelf, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/ Pedagogia decolonial. *In*: WALSH, Catherine. **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>>. Acesso em 28 abr. 2025.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogía decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

TORRES, Nelson Maldonado. **Against War**: views from the underside of modernity. United States of America: Duke University Press Durham & London, 2008.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 - Belém-PA

