

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: VISITA ÀS COMUNIDADES BATIMARÉ E SÃO MARTIN –  
PAULISTANA/PI**

**EXPERIENCE REPORT: VISIT TO THE BATIMARÉ AND SÃO MARTIN COMMUNITIES –  
PAULISTANA/PI**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.069-009>

**Ricardo de Moura Borges**

Mestre em Sociologia pelo ProfSocio, na Universidade do Vale do Acaraú – Sobral/CE. Graduado em Licenciatura em Sociologia pela UNINTER; em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Picos/PI; e em Filosofia pelo Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí, Teresina/PI. Professor com vínculo temporário no Instituto Federal do Piauí, Campus Paulistana/PI  
E-mail: ricardo.moura@ifpi.edu.br

**Resumo**

Este relato de experiência, de abordagem qualitativa e perspectiva sociológica, analisa a visita realizada em 21 de junho de 2026 às comunidades indígena Batimaré (Povo Kariri) e quilombola São Martin, localizadas em Paulistana, Piauí. Participaram 16 sujeitos: discentes dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Química, além de docentes do Instituto Federal do Piauí — Campus Paulistana. O objetivo foi compreender de que maneira a imersão em comunidades tradicionais reconfigura percepções sobre saberes, colonialidade e formação acadêmica. O percurso metodológico combinou observação participante, diário de campo, roda de conversa e registros visuais, com análise à luz dos referenciais de ecologia dos saberes, colonialidade do saber, poder simbólico e interculturalidade crítica. Os resultados indicam transformações significativas na postura dos estudantes: de uma visão que associava culturas tradicionais ao passado, passou-se ao reconhecimento de saberes vivos, autônomos e portadores de racionalidade própria. Conclui-se que a formação superior se enriquece quando aprende a escutar, questiona quem define o que é conhecimento legítimo e reconhece nas comunidades sujeitos que também produzem saber. A experiência aponta para a necessidade de uma educação pautada na reciprocidade, no respeito à autonomia e na redistribuição do reconhecimento simbólico.

**Palavras-chave:** Colonialidade do conhecimento; Comunidades tradicionais; Ecologia dos saberes; Interculturalidade crítica; Poder simbólico.

**Abstract**

This experience report, adopting a qualitative approach and sociological perspective, analyzes the visit carried out on June 21, 2026, to the Batimaré Indigenous community (Kariri People) and the São Martin

Quilombola community, both located in Paulistana, Piauí, Brazil. Sixteen participants took part: students from the Indigenous Intercultural Education and Chemistry programs, as well as professors from the Federal Institute of Piauí — Paulistana Campus. The objective was to understand how immersion in traditional communities reshapes perceptions regarding knowledge, coloniality, and academic education. The methodological path combined participant observation, field diaries, dialogue circles, and visual records, with analysis grounded in references such as the ecology of knowledges, coloniality of knowledge, symbolic power, and critical interculturality. The results indicate significant changes in students' attitudes: from a view associating traditional cultures with the past, they moved toward recognizing living, autonomous knowledges endowed with their own rationality. It is concluded that higher education is enriched when it learns to listen, questions who defines legitimate knowledge, and acknowledges communities as subjects who also produce knowledge. The experience points toward the need for an education grounded in reciprocity, respect for autonomy, and the redistribution of symbolic recognition.

**Keywords:** Coloniality of knowledge; Critical interculturality; Ecology of knowledges; Symbolic power; Traditional communities.

## 1 INTRODUÇÃO

A visita realizada no dia 21 de junho de 2026 às comunidades Batimaré e São Martin não se restringe a uma atividade de extensão ou contato cultural: configura-se como um exercício epistemológico e sociológico que problematiza as relações entre educação formal, saberes tradicionais e produção do conhecimento no contexto do semiárido piauiense. O município de Paulistana abriga duas importantes expressões dessa diversidade: a comunidade indígena Batimaré, do povo Kariri, e a comunidade quilombola São Martin. Ambas resultam de processos históricos de resistência frente à dominação colonial e estatal, mantendo modos de vida, organização social e saberes que questionam a narrativa única de desenvolvimento e cultura.

### 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

De que forma a imersão em comunidades tradicionais, mediada pela interdisciplinaridade, reconfigura a percepção de estudantes e docentes sobre a diversidade de saberes, a colonialidade do conhecimento e a construção de uma formação acadêmica comprometida com a alteridade? Quem define o que é conhecimento legítimo e como essa definição hierarquiza formas de saber e existir?

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar de que maneira o contato direto com saberes e organizações sociais tradicionais contribui para a desconstrução de hierarquias entre conhecimentos e para a reavaliação crítica dos fundamentos da formação acadêmica.

Objetivos específicos

- Identificar e valorizar saberes, formas de organização e narrativas das comunidades Batimaré e São Martin;
- Verificar como a imersão em campo reconfigura a percepção dos estudantes sobre saberes tradicionais, cultura e colonialidade;
- Discutir como saberes científicos e saberes comunitários podem dialogar, tomando como referência a experiência com a tecnologia social de tratamento de água;
- Refletir sobre as implicações dessa vivência para a construção de uma formação acadêmica pautada no reconhecimento e na reciprocidade.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

Vivemos sob a égide de uma “monocultura do saber” que hierarquiza formas de conhecer, colocando a ciência moderna como única referência válida (Santos, 2007). Experiências como esta se tornam estratégicas para o que o autor denomina ecologia dos saberes: a possibilidade de diálogo horizontal entre diferentes racionalidades, sem hierarquias preestabelecidas. A visita constitui, assim, um exercício necessário para que a educação e a pesquisa públicas avancem rumo a uma prática que reconheça a diversidade não como problema, mas como fonte de riqueza e de reorientação do próprio conhecimento.

A partir desse encontro, o presente relato não se limita a registrar uma vivência: busca compreender de que maneira o contato direto com comunidades tradicionais pode reconfigurar olhares, questionar verdades estabelecidas e reafirmar que o conhecimento se constrói também na escuta, na reciprocidade e no respeito à autonomia dos sujeitos. Ao trazer para o centro da análise as vozes, os saberes e as lutas dos povos que ali resistem, busca-se também reconhecer que a universidade tem muito a aprender — e não apenas a ensinar.

Para tanto, o texto percorre primeiramente os referenciais teóricos que embasam a reflexão, apresenta os caminhos metodológicos adotados na visita, descreve o que foi vivenciado nas duas comunidades e, em seguida, analisa os resultados e os desdobramentos da experiência. Por fim, aponta limitações do que foi realizado e sugere desdobramentos possíveis, entendendo que toda experiência desta natureza é também parcial e inacabada.

Ao reunir diferentes áreas do conhecimento em um mesmo percurso, a experiência demonstra que a interdisciplinaridade não é apenas uma exigência metodológica, mas uma postura ética: reconhecer que

nenhum saber dá conta da totalidade da vida e que a compreensão se faz, sobretudo, no diálogo entre diferentes formas de ver, de dizer e de estar no mundo. É nesse sentido que este relato se insere: como um esforço de tradução e de reconhecimento daquilo que, por muito tempo, foi mantido à margem.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 ECOLOGIA DOS SABERES**

Boaventura de Sousa Santos (2007) defende que a ciência moderna tem funcionado como uma narrativa única que subordina e desqualifica outras formas de saber. A ecologia dos saberes propõe, em sentido contrário, reconhecer a pluralidade de racionalidades e estabelecer diálogos horizontais, em que nenhum saber se coloque como senhor da verdade. Trata-se de reconhecer que “não há saber em si, mas saberes entre si”.

A ecologia dos saberes não se reduz, porém, a um convívio pacífico entre diferentes formas de conhecer. Trata-se, sobretudo, de um confronto com as hierarquias que, há séculos, ordenam o mundo do conhecimento em superiores e inferiores, em válidos e descartáveis. Reconhecer que saberes tradicionais também explicam, também prevêm, também transformam o mundo — como se evidencia na gestão comunitária da água, nos conhecimentos sobre plantas e nas simetrias presentes nas pinturas corporais — é desestabilizar a autoridade que a ciência moderna vem reivindicando como exclusiva. A ecologia dos saberes propõe, assim, uma redistribuição da autoridade cognitiva: ninguém detém sozinho a chave de todas as verdades; cada saber revela o mundo a sua maneira, e a compreensão se faz na convergência, não na subordinação.

Essa perspectiva exige, contudo, uma mudança de postura ainda mais radical: aprender a ignorar o próprio saber com a mesma convicção com que se aprende a reconhecê-lo. Ou seja, reconhecer que aquilo que parece ausente, incompleto ou irracional por um determinado prisma, pode ser, em outro sistema de saberes, uma escolha consciente, uma forma diferente de se relacionar com o mundo e com o sagrado. O diálogo horizontal pressupõe, portanto, humildade epistemológica: a certeza de que a universidade tem muito a aprender com aqueles que, por muito tempo, foram tratados como objetos de estudo e nunca como sujeitos que também produzem saber.

A ecologia dos saberes assenta na ideia de que o conhecimento é um interconhecimento e que, portanto, não existe conhecimento em si, mas sempre conhecimentos em interação. Quanto maior a diversidade dos saberes e quanto mais profundas as suas interconexões, maior é a nossa capacidade de compreender o mundo e de o transformar. A ecologia dos saberes confronta a ideia de que existe um único saber verdadeiro e universal, e propõe, em seu lugar, o reconhecimento de uma pluralidade de saberes, todos parciais e incompletos, mas todos capazes de contribuir para uma compreensão mais rica e completa da realidade. A diversidade não é um defeito do conhecimento, mas sim a sua maior riqueza. (Santos, 2007, p. 92)

## 2.2 COLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A colonialidade do poder e do saber não se restringe ao período colonial: ela persiste na forma como se definem o que é conhecimento válido, quem é sujeito de conhecimento e quais culturas servem de referência. Catherine Walsh (2013) explica que a interculturalidade crítica não é apenas conviver com o diferente, mas transformar as estruturas que produzem desigualdade entre saberes e entre povos. A pergunta central é: quem tem autoridade para definir o que é conhecimento legítimo? E, mais importante: em benefício de quem essa hierarquia opera?

A colonialidade do saber não se restringe, contudo, a um episódio histórico encerrado no passado. Ela persiste nas estruturas que continuam definindo quais saberes são reconhecidos como legítimos e quais são relegados a segundo plano. A pergunta que se impõe, portanto, é: quem tem autoridade para definir o que é conhecimento válido? Historicamente, essa definição foi concentrada nas instituições e nos critérios consolidados no mundo ocidental, que se afirmaram como referência universal. Toda forma de saber que não se ajusta a esses critérios — saberes comunitários, saberes tradicionais, saberes transmitidos oralmente — tende a ser classificada como incompleta, pré-científica ou simplesmente invisível. Trata-se de um poder que não se declara abertamente, mas que opera silenciosamente: estabelece o que conta como verdade, o que conta como método e, sobretudo, quem tem o direito de ser reconhecido como sujeito que produz saber.

A interculturalidade crítica, por sua vez, vai muito além de uma convivência pacífica entre diferentes culturas. Se fosse apenas isso, estaria apenas aceitando que as diferenças coexistam sem questionar por que algumas delas são consideradas superiores e outras inferiores.

O que a perspectiva decolonial propõe é, antes de tudo, transformar as estruturas que produzem e legitimam essas desigualdades. Reconhecer a colonialidade do saber é reconhecer também que a universidade, enquanto instituição, foi construída sobre esses mesmos fundamentos: por muito tempo, aprendeu a estudar os povos tradicionais, mas raramente aprendeu a escutá-los como produtores de conhecimento. A verdadeira interculturalidade se faz, portanto, quando se questiona a própria posição de quem ensina e de quem aprende — e quando se reconhece que a legitimidade não nasce de um diploma ou de uma instituição, mas também da história, da experiência e da sabedoria acumulada de um povo ao longo de gerações.

Essa mudança de perspectiva exige, contudo, um esforço ainda mais radical: deslocar o centro de onde se pensa. Se a colonialidade estabeleceu que há um único ponto de partida válido para produzir conhecimento, a interculturalidade crítica convida a pensar a partir de muitos centros, de muitas vozes, de muitas formas de ver e de compreender o mundo. Não se trata de descartar o conhecimento científico, mas de reconhecer que ele é um conhecimento entre outros, e não o único. É nesse sentido que a experiência com as comunidades Batimaré e São Martin se revela tão potente: ao colocar estudantes e docentes diante de saberes que funcionam com lógicas próprias — na pintura corporal, na gestão da terra, na relação com

a água e com a memória —, ela convida a questionar não apenas o que se sabe, mas de onde se fala e em nome de quem se diz saber.

A colonialidade do saber deve ser entendida como a repressão de outras formas de produção do conhecimento que não sejam brancas, europeias e científicas, elevando uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento e negando o legado intelectual dos povos indígenas e negros, reduzindo-os a primitivos a partir de critérios externos à sua própria realidade. A interculturalidade crítica, ao contrário, não se reduz ao reconhecimento da diversidade: projeta-se como um projeto político, social e epistêmico que busca transformar desde a raiz as estruturas que continuam naturalizando a superioridade de um saber sobre os outros e a autoridade de uns sobre a palavra de todos. Reconhecer a diferença não é tolerá-la; é redistribuir o poder de dizer, de saber e de legitimar-se. (Walsh, 2013, p. 45)

### 2.3 MEMÓRIA, TERRITÓRIO E IDENTIDADE

O território não é apenas espaço físico: é o próprio suporte da identidade e da reprodução social. Sem ele, rompem-se as cadeias de memória e de transmissão de saberes (Porto-Gonçalves, 2002). A memória coletiva, por sua vez, não se guarda sozinha: constrói-se e transmite-se em conjunto, sendo também um campo de disputas — narrar-se é exercer poder sobre a própria história (Halbwachs, 1990).

O território, portanto, não se reduz a uma delimitação cartográfica ou a uma propriedade privada: é, antes de tudo, o espaço onde a memória se inscreve, onde as gerações se sucedem e onde a identidade se corporifica. Sem o território, rompem-se os referenciais espaciais que sustentam a memória coletiva — os lugares onde se viveu, onde se trabalhou, onde se rezou e onde se enterraram os antepassados. Quando uma comunidade perde seu território ou não tem reconhecido seu direito sobre ele, não perde apenas a terra: perde também a base material e simbólica a partir da qual transmite saberes, reproduz sua cultura e afirma quem é. É por isso que a luta por titulação territorial em São Martin e em Batimaré não é apenas uma reivindicação agrária: é uma luta pela própria possibilidade de continuar sendo quem são.

A memória coletiva, por sua vez, não se preserva sozinha: ela exige espaços, tempos e narrativas compartilhadas. Como ensina Halbwachs, são os quadros sociais — familiares, comunitários, territoriais — que dão forma e sentido às lembranças. Quando esses quadros se enfraquecem ou ficam ameaçados, a memória tende a se esmaecer. Daí a urgência expressa pelos moradores de São Martin em registrar sua história em livro e em filme: não é apenas um desejo de guardar o passado, é uma estratégia de resistência. Ao deixar sua narrativa apenas na oralidade, correm o risco de que, com o tempo, outros falem por eles, reescrevam sua trajetória ou simplesmente apaguem sua existência. Narrar-se, portanto, é também exercer poder sobre o próprio destino.

O território é muito mais do que um recorte no espaço: é o lugar onde uma comunidade inscreve sua história, seus saberes, suas lutas e seus modos de viver. Quando se reconhece o território de um povo, não se está apenas entregando-lhe a terra: está-se reconhecendo-lhe o direito de continuar sendo quem é, de reproduzir sua cultura e de transmitir a seus descendentes o que recebeu de seus antepassados. A relação entre comunidade e território não é acidental: é constitutiva. Romper essa relação é arrancar do grupo os próprios alicerces de sua memória e de sua identidade. Por isso, a titulação de terras não é um favor que se concede; é um reconhecimento de direitos que a própria história já havia consagrado, mas que teimavam em não ser reconhecidos pelas instituições. (Porto-Gonçalves, 2002, p. 147)

Essa relação indissociável entre terra, memória e identidade revela que reconhecer uma comunidade não é apenas tolerar sua presença: é reconhecer que ela tem o direito de dizer quem é, de manter-se onde está e de transmitir sua história segundo suas próprias vozes. A conquista do território, em São Martin e em Batimaré, é também a conquista da palavra: o momento em que um povo deixa de ser descrito por outros para passar a narrar-se a si mesmo. Memória, território e identidade não são, pois, temas separados: são três faces de uma mesma luta — a luta pela autonomia de continuar existindo.

## 2.4 PODER SIMBÓLICO E RECONHECIMENTO

Pierre Bourdieu (1997) esclarece que a autoridade e a legitimidade não nascem de si mesmas: são reconhecidas pelo grupo. O poder simbólico é a capacidade de fazer ver, fazer crer e ordenar o mundo com o consenso dos que o acolhem. Por isso, quando um grupo perde o direito de narrar-se, perde também parte de sua autonomia e de sua força simbólica. Apenas se é legítimo quando se é reconhecido como tal — e as comunidades tradicionais frequentemente enfrentam a negação de sua legitimidade por instituições externas.

O poder simbólico, conforme compreende Pierre Bourdieu, não se confunde com a força física nem com a imposição direta de regras. Ele se exerce antes como uma capacidade de fazer ver, fazer crer e, por conseguinte, fazer aceitar determinada visão de mundo como se fosse natural, neutra ou evidente. É por isso que sua força reside precisamente naquilo que não se reconhece como poder: quando uma narrativa, uma tradição ou uma legitimidade é aceita sem questionamento, é porque o poder simbólico já operou com eficácia. No caso das comunidades tradicionais, o que se observa é o inverso: frequentemente, as formas de autoridade que ali vigoram não são reconhecidas como legítimas pelas instituições externas, justamente porque não se ajustam aos critérios que estas mesmas instituições definiram. A disputa, portanto, não é apenas sobre terra ou recursos: é também sobre quem tem o direito de ser reconhecido como portador de autoridade e de verdade.

A legitimidade, contudo, não se autoproclama: ela é reconhecida pelo grupo. É nesse sentido que se pode compreender a atuação de Padre Otto em São Martin e o respeito que seu trabalho ainda inspira: não porque lhe tivessem outorgado autoridade de fora, mas porque sua presença e sua escuta corresponderam às necessidades e aos valores do próprio grupo. A autoridade simbólica legítima é, antes de tudo, aquela

que se reconhece como tal pelos sujeitos a quem se dirige. Quando, ao contrário, uma voz externa se coloca como única instância de verdade sem que o grupo a reconheça, não há legitimidade: há apenas imposição. E é justamente essa imposição, disfarçada de neutralidade, que as comunidades tradicionais enfrentam ao longo de gerações: a negação de seu próprio poder de dizer e de se reconhecer.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, por aí, a ação sobre o mundo, portanto o mundo — poder quase mágico que permite obter o equivalente ao que se obtém pela força física ou econômica, graças ao efeito específico de mobilização — só se exerce se for reconhecido, quer dizer, desconhecido como arbitrário. Isso significa que o poder simbólico não reside nas “estruturas simbólicas” sob a forma de uma força qualquer, mas define-se dentro e por uma relação determinada entre aqueles que o exercem e aqueles que o sofrem, ou seja, na estrutura mesma do campo onde se produz e se reproduz a crença. O que faz a força das palavras e das ordens não é a magia de uma palavra-chave, mas a crença na legitimidade das palavras e daqueles que as pronunciam, crença que a própria instituição produz e reproduz a cada instante. (Bourdieu, 1997, p. 110-111)

A partir disso, torna-se ainda mais claro por que a luta das comunidades passa também pelo registro de sua memória e pela afirmação de sua palavra: ao narrar-se a si mesma, uma comunidade reivindica o monopólio de sua própria narrativa e, com isso, reconstrói sua legitimidade de dentro para fora. Reconhecer o poder simbólico de um povo é, em última instância, aceitar que ele tem o direito de dizer quem é, sem esperar que outrem valide ou autorize sua existência. É reconhecer que a autoridade legítima não é aquela que vem de fora, mas aquela que, construída ao longo de gerações, se reconhece como tal pelo próprio grupo que a vivencia e a preserva.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

#### **3.1 NATUREZA DO RELATO**

Trata-se de relato de experiência com abordagem qualitativa, construído a partir de vivência de campo e interpretado sob perspectiva sociológica, sem pretensão de generalização, mas com valor analítico e reflexivo.

#### **3.2 PARTICIPANTES**

Participaram 16 pessoas: discentes da Licenciatura Intercultural Indígena e do Curso de Química do IFPI — Campus Paulistana, além de docentes das áreas de Filosofia, Sociologia e de pesquisador em Etnomatemática. A heterogeneidade dos grupos favoreceu olhares distintos sobre o mesmo objeto.

#### **3.3 LOCAL E DURAÇÃO**

A atividade ocorreu no dia 21 de junho de 2026, nas comunidades São Martin e Batimaré, em jornada integral de imersão, com permanência aproximada de 5 horas nas comunidades.

### 3.4 INSTRUMENTOS E REGISTROS

Utilizaram-se:

- Diário de campo compartilhado, com anotações de docentes e discentes sobre observações, falas e impressões;
- Roda de conversa aberta, com gravação de áudio autorizada, transcrita posteriormente;
- Registros visuais (fotografias), feitos com autorização prévia e consentimento livre e informado das lideranças e moradores.

### 3.5 PROCEDIMENTOS

A visita foi organizada em:

1. Apresentação e saudação inicial;
2. Roda de conversa com lideranças e moradores;
3. Visita a espaços, equipamentos e manifestações culturais;
4. Conversa final e devolutiva respeitosa.

### 3.6 ANÁLISE DOS DADOS

A interpretação se deu por leitura e análise de conteúdo, com foco em: narrativas sobre memória e território, relatos sobre saberes e tecnologias, e relatos de mudança de percepção por parte dos estudantes. As informações foram lidas e discutidas coletivamente entre os docentes responsáveis, à luz da fundamentação teórica.

### 3.7 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A atividade seguiu princípios de respeito, consentimento e reciprocidade:

- Obteve-se autorização prévia e expressa das lideranças comunitárias antes de registros visuais ou de fala;
- As falas foram utilizadas com concordância dos sujeitos, preservando-se o respeito e a integridade das narrativas;
- Comprometeu-se a devolver à comunidade, em momento oportuno, relato e registros produzidos;
- Evitou-se qualquer tom de entrevista investigativa ou cobrança de informação, priorizando a escuta e a escuta atenta.

## **4 RELATO DA EXPERIÊNCIA**

### **4.1 COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO MARTIN**

A comunidade reúne cerca de 84 famílias descendentes de pessoas escravizadas que ali se estabeleceram. Em 2024, após décadas de luta, conquistou o Título Coletivo de Domínio sobre 2.042,45 hectares. Durante a roda de conversa, os moradores relataram sua trajetória, destacando a atuação do Padre Otto: religioso que, na década de 1960, apoiou a organização das famílias e os primeiros acordos sobre a terra, colocando-se a serviço da autonomia que o grupo já buscava construir.

Os moradores manifestaram com clareza: sua história está na memória dos mais velhos e precisa ser registrada — em filme e em livro — para que ninguém possa apagá-la ou reescrevê-la. Um documentário foi iniciado, mas não concluído por falta de recursos; um livro está projetado. Trata-se de um esforço de autonomia narrativa: dizer-se a si mesmo antes que outros falem por si.

### **4.2 COMUNIDADE INDÍGENA BATIMARÉ**

A comunidade Batimaré, do povo Kariri, com cerca de 250 famílias, recebeu em fevereiro de 2025 o título de seu território tradicional — marco histórico em um Estado onde a demarcação indígena avança com dificuldade. As lideranças apresentaram rituais, saberes sobre plantas medicinais e, especialmente, as pinturas corporais usadas em cerimônias. Explicaram que cada risco não é desenho ao acaso: é identidade, história e relação com os antepassados. Cada povo tem o seu, e ninguém pode usá-lo arbitrariamente.

### **4.3 INTERDISCIPLINARIDADE EM CAMPO**

A presença conjunta de estudantes e professores de Química, Licenciatura Intercultural, Filosofia, Sociologia e Etnomatemática permitiu múltiplas leituras: ao mesmo tempo se ouvia a história política da comunidade, se reconheciam saberes matemáticos e simetrias nas pinturas corporais, e se refletia sobre ética, tecnologia e relação entre saberes. A interdisciplinaridade se mostrou não como método, mas como postura: escutar de formas diferentes sem hierarquizar.

### **4.4 TECNOLOGIA SOCIAL E SABERES TRADICIONAIS**

Em São Martin, foi apresentado o sistema de dessalinização e tratamento de água que resolve problema estrutural do semiárido — a salinidade das águas subterrâneas. O diferencial está em seu modo de inserção: não foi imposto de fora, mas adaptado e gerido coletivamente. A tecnologia não substitui saberes tradicionais sobre águas e solos; soma-se a eles. Trata-se de exemplo concreto de que tecnologia e saber tradicional não são inimigos: podem se completar, desde que a decisão permaneça com a comunidade. Mesmo assim, há dificuldades de manutenção e falta de apoio público contínuo.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO SOCIOLÓGICA**

### **5.1 DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS**

O resultado mais evidente foi a mudança relatada pelos estudantes. Antes da visita, muitos associavam “cultura indígena” e “comunidades tradicionais” ao passado, a algo que já teria se encerrado. Ao vivenciarem a visita, reconheceram saberes vivos, organizados e com racionalidade própria. Relataram também ter percebido que “atraso” não está na comunidade, mas na ausência de políticas públicas que respeitem e apoiem suas iniciativas. A experiência mostrou que estereótipos se sustentam pela distância e se desfazem no encontro.

#### **5.1.1 Percepções dos estudantes antes e depois da experiência**

Nos registros de campo — compostos por anotações individuais e relatos compartilhados ao longo da atividade e ao seu final — foram identificadas recorrências nas falas dos estudantes que revelam transformações significativas em suas percepções sobre saberes tradicionais e comunidades. Antes da visita, era recorrente a associação entre “cultura indígena” e um tempo pretérito, algo preservado apenas na memória ou em registros externos, mas não como presença viva e atual. Muitos expressaram, de formas diferentes, a expectativa de encontrar comunidades em situação de atraso ou dependência, em vez de organizações sociais autônomas detentoras de saberes próprios.

Após a experiência, essas percepções se revelaram substancialmente alteradas. Os estudantes passaram a reconhecer nas comunidades não apenas objetos de estudo, mas sujeitos que também produzem conhecimento. Foi frequente o relato de que saberes sobre plantas, sobre organização comunitária, sobre simetrias e proporções nas pinturas corporais e sobre a gestão coletiva da água constituem formas de racionalidade tão elaboradas quanto aquelas ensinadas nas universidades. As falas convergiram na constatação de que o que se costuma chamar de “atraso” reside, na verdade, na ausência de políticas públicas que apoiem e valorizem iniciativas que já existem e funcionam com lógicas próprias.

Destacam-se entre os registros expressões como:

- “Eu achava que a cultura indígena era coisa do passado, mas aqui vi que é vida, é organização, é saber que se renova todos os dias.”
- “A gente estuda simetria e proporção na universidade e não imaginava que aqui, nas pinturas corporais, existia toda essa lógica, com a mesma precisão, mas com outro sentido.”
- “Pensava que a comunidade esperava que viéssemos ensinar algo. Hoje percebo que viemos principalmente para aprender.”
- “A água é tratada com tecnologia, mas quem decidiu como usar, quem cuida e quem estabelece as regras é a comunidade. Isso eu não aprendi em nenhuma aula.”

Em síntese, a experiência revelou que a mudança mais profunda não se deu apenas no plano das ideias, mas na postura diante do outro: de observadores que classificam e explicam, os estudantes passaram a se reconhecer também como aprendizes — e a compreender que a relação entre saberes só se faz justa quando se constrói na escuta recíproca.

## 5.2 ECOLOGIA DOS SABERES E COLONIALIDADE

A visita evidenciou que a formação acadêmica ainda reproduz a colonialidade do saber: ensina-se a ver como “conhecimento válido” apenas aquilo que se produz segundo regras e instituições definidas fora das comunidades. A pergunta que se impõe é: quem define o que é conhecimento legítimo? Por que saberes sobre plantas, simetrias, território e águas são frequentemente classificados como “saberes locais” e não como ciência? A resposta está na colonialidade: a autoridade de validade foi concentrada em instituições que se constituíram também negando outros saberes. A ecologia dos saberes, portanto, não é apenas ser gentil com outras culturas: é questionar e redistribuir a própria autoridade de dizer o que é saber.

## 5.3 MEMÓRIA, PODER SIMBÓLICO E AUTONOMIA

O desejo de São Martin em registrar sua história revela que narrar-se é exercer poder simbólico. Como ensina Bourdieu, a autoridade legítima é aquela reconhecida como tal pelo grupo. Quando a comunidade diz “ninguém pode inventar o que aqui aconteceu”, está reivindicando o monopólio de sua própria narrativa. A presença de Padre Otto mostra também que há alianças que fortalecem — desde que se coloquem a serviço da comunidade e não como voz externa. Reconhecer legitimidade é reconhecer que o poder de dizer pertence, em primeiro lugar, aos próprios sujeitos.

## 5.4 TECNOLOGIA SOCIAL COMO MODELO DE RELAÇÃO ENTRE SABERES

O sistema de dessalinização de São Martin é um exemplo poderoso de tecnologia social: técnica que se integra ao modo de vida e à gestão coletiva. Mostra que tecnologia não precisa apagar saberes anteriores. Quando, ao contrário, se impõe sem diálogo, a tecnologia pode ser instrumento de dominação. Quando se constrói em diálogo, pode ser instrumento de autonomia. A tensão que persiste — falta de apoio e manutenção — revela que tecnologia sozinha não basta: é preciso reconhecimento político e suporte contínuo.

## 5.5 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA

A experiência mostrou que a formação superior não se faz apenas em salas de aula. Os estudantes passaram de posição de observadores externos a sujeitos envolvidos, compreendendo que a educação pode

e deve ser comprometida com a justiça social. Constatou-se que o conhecimento se enriquece quando se aprende a escutar — e que a universidade tem muito a aprender, e não apenas a ensinar.

## 6 LIMITAÇÕES E DESDOBRAMENTOS

### Limitações

- A vivência foi pontual e restrita a um dia, o que limita a profundidade da imersão;
- Os relatos de mudança de percepção baseiam-se em impressões e registros de campo, não em avaliação sistemática antes e depois;
- A presença de servidores e estudantes de instituição pública pode ter influenciado o que foi dito e a forma como foi recebida a visita;
- Não foi possível finalizar análise quantitativa ou longitudinal dos impactos.

### Desdobramentos

- Dar continuidade ao diálogo e ao apoio à conclusão do documentário e à publicação do livro de São Martin;
- Estudar mais profundamente o funcionamento e a gestão do sistema de dessalinização, buscando formas de apoio técnico contínuo;
- Repetir e ampliar a experiência, com avaliação mais sistemática de percepções;
- Incorporar a perspectiva decolonial e de ecologia dos saberes em componentes curriculares do IFPI.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita às comunidades Batimaré e São Martin superou o caráter descritivo para se configurar como exercício teórico e prático. Se inicialmente se buscava conhecer realidades distintas, o que se consolidou foi a compreensão de que a diversidade não é problema a ser resolvido, mas riqueza a partir da qual se pode repensar a ciência, a educação e a própria sociedade.

A experiência confirma que a colonialidade do saber se manifesta também na forma como se ensina e se pesquisa: ao desconsiderar saberes que não seguem moldes institucionais, reproduz-se desigualdade. O caminho indicado é o de uma formação que aprenda a escutar, que questione quem define o que é conhecimento e que reconheça nas comunidades não apenas objetos de estudo, mas sujeitos que também produzem saber.

Resistir é também narrar-se. A autonomia de São Martin e de Batimaré, expressa no título de terra, na pintura corporal, na gestão da água e na vontade de escrever sua própria história, mostra que outro caminho é possível — aquele em que o conhecimento se constrói na escuta, na reciprocidade e no respeito à autonomia dos povos.

A experiência demonstra, sobretudo, que a transformação da formação acadêmica não se dá apenas pela renovação de conteúdos ou pela introdução de novas disciplinas, mas pela mudança de postura diante do outro. Quando estudantes e docentes se dispõem a escutar antes de explicar, a reconhecer antes de classificar e a aprender antes de ensinar, rompem-se os mecanismos mais sutis da colonialidade: aqueles que nos ensinam a crer que só há uma forma de saber. O encontro com as comunidades Batimaré e São Martin revelou que a riqueza do conhecimento não reside na uniformidade, mas na diversidade de olhares que se entrecruzam e se completam.

Reconhecer, portanto, que cada povo tem o direito de narrar-se segundo suas próprias vozes, de gerir seus recursos segundo seus próprios critérios e de ver seus saberes reconhecidos sem precisar ajustar-se a padrões externos, é o caminho para uma educação verdadeiramente comprometida com a justiça. A luta pela terra, pela memória, pela água e pelo reconhecimento não são lutas separadas: fazem parte de um mesmo esforço de construir um mundo onde todos os povos possam existir com dignidade, autonomia e respeito àquilo que os torna únicos.

Por fim, este relato deixa também um convite: que outras experiências semelhantes possam se multiplicar, levando a universidades e a instituições de ensino a saírem de seus muros não para levarem conhecimento, mas para estabelecerem diálogo. O Brasil só será inteiro quando reconhecer que sua história e seu futuro pertencem a todos os seus povos — e que, na escuta recíproca, na valorização das raízes e no respeito às diferenças, reside também a possibilidade de um conhecimento mais justo, mais completo e verdadeiramente humano.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 1990.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica**: pensamento e prática decolonial. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.