



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA

**HABITAR SABERES, CULTIVAR TERRITÓRIOS: EXTENSÃO E PRÁTICAS
RAIZEIRAS COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO**

GOIÂNIA
2025

Processo: 23070.049352/2025-00
Documento: 5655238

**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA

3. Título do trabalho

HABITAR SABERES, CULTIVAR TERRITÓRIOS: EXTENSÃO E PRÁTICAS RAIZEIRAS COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius Duarte Ferreira, Discente**, em 27/11/2025, às 11:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbetta, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2025, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5655238** e o código CRC **52906B19**.

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA

HABITAR SABERES, CULTIVAR TERRITÓRIOS: EXTENSÃO E PRÁTICAS
RAIZEIRAS COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Antropologia Social, da Faculdade de
Ciências Sociais, da Universidade Federal de
Goiás (UFG), como requisito para obtenção do
título de Doutor em Antropologia Social.

Área de concentração: Antropologia Social

Linha de pesquisa: Etnopolíticas, resistências e
transformações epistemológicas.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbeta

GOIÂNIA
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Vinícius Duarte
HABITAR SABERES, CULTIVAR TERRITÓRIOS: EXTENSÃO E PRÁTICAS RAIZEIRAS COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO [manuscrito] / Vinícius Duarte Ferreira. - 2025.
CCCXIX, 319 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbetta .
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2025.
Bibliografia. Apêndice.

1. extensão. 2. comunidade raizeira. 3. reconhecimento de saberes. 4. antropologia . I. Herbetta , Alexandre Ferraz , orient. II. Título.

CDU 572



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 007/25-D da sessão de Defesa de Tese de VINÍCIUS DUARTE FERREIRA, que lhe confere o título de Doutor em Antropologia Social, na área de concentração Antropologia Social.

Aos dezoito dias do mês de setembro de 2025, às 09:00 horas, em sessão realizada na Faculdade de Ciências Sociais, realizou-se a sessão de julgamento da Tese de Doutorado de VINÍCIUS DUARTE FERREIRA, intitulada “HABITAR SABERES, CULTIVAR TERRITÓRIOS: EXTENSÃO E PRÁTICAS RAIZEIRAS COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO”. A Banca Examinadora foi composta pelos/as seguintes Professores/as Doutores/as: Alexandre Ferraz Herbetta (PPGAS/UFG – orientador e presidente), Joana Aparecida Fernandes Silva (PPGAS/UFG – membra interna), Camila Mainardi (PPGAS/UFG – membra interna), Fernando Henrique Silva Carneiro (IFG – Inhumas – membro externo) e Mariana Cunha Pereira (UFRR – membra externa), contando com a participação da raizeira Marineide Pereira Moreira da Silva e do raizeiro José Ilton Ferreira, mestres de cultura. O candidato apresentou seu trabalho, foi arguido pela Banca e respondeu às arguições. Ao final da arguição, a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão reservada, pelo qual foi atribuído ao doutorando o seguinte resultado: aprovado por seus membros, com sugestões de revisão. Reabertos os trabalhos, o presidente proclamou os resultados e encerrou a sessão pública, da qual foi lavrada a presente ata, que vai assinada por ele e pelos/as demais integrantes da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Ferraz Herbetta, Professor do Magistério Superior**, em 23/09/2025, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Mainardi, Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 24/09/2025, às 22:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camilo Albuquerque De Braz, Coordenador de Pós-Graduação**, em 26/09/2025, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5670532** e o código CRC **D2E6BF14**.

VINÍCIUS DUARTE FERREIRA

HABITAR SABERES, CULTIVAR TERRITÓRIOS: EXTENSÃO E PRÁTICAS
RAIZEIRAS COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO

Texto elaborado para a etapa de defesa final da tese de doutorado a ser apresentada à linha de pesquisa *Etnopolíticas, resistências e transformações epistemológicas*, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás.

Aprovado pela banca examinadora em 19/09/2025, Ata nº 007/25-D

BANCA EXAMINADORA:

1. _____
Alexandre Ferraz Herbetta (orientador)
2. _____
Camila Mainardi
3. _____
Joana Aparecida Fernandes da Silva
4. _____
Mariana Cunha Pereira
5. _____
Fernando Henrique Silva Carneiro

INFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS

Informações gerais:

Universidade Federal de Goiás

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Faculdade de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Linha de pesquisa: Etnopolíticas, resistências e transformações epistemológicas

Doutorando: Vinícius Duarte Ferreira

Orientador: Alexandre Ferraz Herbetta

Título – HABITAR SABERES, CULTIVAR TERRITÓRIOS: EXTENSÃO E PRÁTICAS
RAIZEIRAS COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO

Área do conhecimento: Ciências Humanas – Antropologia - Educação

Aos raizeiros e raizeiras do Cerrado goiano, por abrirem caminhos de sabedoria, partilha e resistência, e com quem aprendi a escutar o tempo das plantas, a força dos saberes partilhados e a delicadeza dos modos de viver que brotam da terra. Esta tese é fruto das conversas ao pé da planta, dos passos partilhados entre quintais e matas, e da confiança generosa com que me acolheram.

À minha mãe, Maristela Duarte Costa, por ter me ensinado, com doçura e firmeza, o valor da escuta atenta, da palavra fluida e do cuidado como gesto cotidiano. Sua trajetória como professora e sua gentileza inata foram minhas primeiras lições sobre o que é ensinar com o coração e transformar pelo afeto.

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada foi vivida ao lado de pessoas inesquecíveis. Um grupo que aprendeu junto em diversos momentos, entre plantas e ervas, matas e quintais. Prefiro acreditar que este foi apenas um encontro, e que, em breve, poderemos retomar nossas conversas. Em quase todos os casos, trata-se de seguirmos firmes no desafio de preservar o Cerrado e de sustentar formas de vida baseadas na ecologia comunitária.

Agradeço, de modo especial, a todas e todos que contribuíram para a elaboração desta pesquisa. Primeiramente, à comunidade raizeira de Pirenópolis (GO), pela generosidade e pelo acolhimento durante todo o período de trabalho de campo. Às pessoas com quem tive a honra de conviver e aprender, entre diálogos, caminhadas e partilhas: Mundico e suas plantas maravilhosas, Seu Oswaldo e seus saberes, Seu Josué, Dona Josa, Melina, Waldetes, Brigitte, Eridane, Giana, Dona Marieta, Marilene, Nilva, Dani Rosa, Dani Cavalcante, Lídia Pinheiro, Cermi, Talia, Jadson, Tatiana, Nina, Nicanor, Dona Dita, Maria Camargo, Abadia Camargo, Mirtes, Janete, Doralice, Neuzilene, Silvia Guimarães, Thaís Siqueira, Lee, Christian e Patrícia Ramos. Aos que por ventura não foram aqui mencionados, peço desculpas — a memória falha, mas o afeto permanece.

Aos coordenadores da Casa das Ervas, Marineide Pereira Moreira da Silva e José Ilton Ferreira da Silva, meu profundo agradecimento pela partilha generosa de seus conhecimentos, pela inspiração e pelas provocações conceituais e existenciais que alimentaram esta pesquisa. Suas palavras, seus gestos e sua presença contribuíram diretamente para dar sentido a este trabalho. Ilton e Neide carregam, cada um a seu modo, uma força silenciosa que sustenta os territórios do cuidado — territórios que acolhem, curam e ensinam.

Ao Seu Oscar e à Simone Aparecida da Conceição. Ambos foram fundamentais para a escuta cuidadosa, para o compartilhamento generoso dos saberes e para a construção de uma relação baseada na confiança, no respeito e na horizontalidade.

À equipe da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Goiás, expresse minha gratidão pelo apoio institucional e pelas ricas interlocuções durante as etapas de desenvolvimento da pesquisa. Essa experiência foi, sem dúvida, um convite à reflexão sobre o reconhecimento e sobre as tensões que atravessam a relação entre escola e comunidade. Do desconforto nasceram perguntas fundamentais, e a extensão, como bem sabemos, não é apenas método — é movimento, encontro, alteridade.

Agradeço à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, na pessoa da professora Suzane Vieira e do servidor Marcelo Rizzo, pelo acolhimento e apoio durante esta jornada.

Ao meu orientador, Alexandre Ferraz Herbetta, deixo um agradecimento sincero pela orientação atenta, pela escuta generosa e pelo companheirismo nos momentos mais desafiadores que a pesquisa antropológica nos impõe. A partilha de ideias e os caminhos percorridos foram fundamentais para a realização desta tese.

À minha família, por ser chão firme e afeto constante durante essa travessia. À Andreia, minha companheira de caminhada e Anna Laura, pela presença serena e força constante. À Maitê, minha pequena mestra do brincar, por me lembrar, com sua alegria inventiva, da importância dos respiros e da leveza em meio às densidades do caminho.

Aos amigos e amigas, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo e pela presença afetuosa em cada etapa desta jornada. Em especial, a Thiago Cancelier Dias e Pedro Navarro, pelas contribuições na pesquisa.

Ao coletivo Azevedo Barbosa, sempre parceiros e amigos durante a caminhada, sobretudo nos momentos mais necessários, minha sincera gratidão pelo apoio e pela força compartilhada.

O sentimento é de profunda gratidão e de aprendizado coletivo. Por toda força, por toda energia, por todas as mãos que se estenderam ao longo desse caminho: meu muito obrigado!

*se flor,
que fosse como as que brotam nas grotas do mato, sem referências científicas
e um nome vulgar a selar meu destino.
uma flor sem quintal e portão e cadeado.
sem poda,
sem educação.*

Keila Tavares

RESUMO

Esta tese analisa práticas extensionistas desenvolvidas junto a comunidades tradicionais do Cerrado goiano, tomando como referência principal a experiência realizada com a comunidade raizeira de Pirenópolis-GO. A pesquisa aborda questões relativas a práticas pedagógicas, concepções políticas e dimensões ontológicas da elaboração de conhecimentos. Parte de vivências concretas com raizeiros e raizeiras e dialoga com referenciais teóricos latino-americanos — como Mariza Peirano, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Paulo Freire, Neusa Gusmão e Aníbal Quijano — que contribuem para refletir sobre as relações entre epistemologias acadêmicas, colonialidade e saberes comunitários.

Ancorada na linha de pesquisa *Etnopolíticas, resistências e transformações epistemológicas* do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (UFG), a tese propõe compreender a extensão acadêmica como prática fundamentada em processos de convivência, de escuta e de reconhecimento de outras formas de elaboração de conhecimentos, valorizando os territórios e os modos de vida que resistem às lógicas coloniais. Mobiliza os conceitos de ontologia relacional, pedagogia da convivência e epistemologias comunitárias, propondo uma leitura da extensão como campo de disputa simbólica e política no interior das instituições públicas de educação.

Estruturada em cinco capítulos, a pesquisa aborda, entre outros temas, a trajetória do pesquisador como educador e extensionista; os saberes raizeiros como práticas de resistência e cuidado no território do Cerrado; a atuação institucional do Instituto Federal de Goiás (IFG) frente às novas diretrizes da extensão; e a análise de relatos de experiências desenvolvidas entre 2014 e 2023. Destaca-se, nesse percurso, o processo de reconhecimento dos saberes e ofícios dos raizeiros e raizeiras de Pirenópolis por meio da construção de um dossiê antropológico, concebido como resposta metodológica às demandas emergentes das comunidades.

O trabalho de campo foi conduzido com base em princípios de escuta sensível, imersão prolongada e valorização da afetividade nas relações de pesquisa. O uso de imagens, gravações, registros audiovisuais e narrativas orais foi essencial na elaboração da etnografia, que toma o quintal, o Cerrado e as rodas de conversa como lugares epistemológicos privilegiados. A análise evidencia que, apesar das iniciativas institucionais relativas à curricularização da extensão, persistem desafios concretos para o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais e para a superação dos efeitos da colonialidade nos espaços educativos.

A tese conclui propondo que a extensão seja compreendida como experiência de mundo — um campo no qual se tecem saberes, relações e políticas capazes de contribuir para a

formulação de práticas educativas mais compartilhadas, plurais e fundamentadas nos territórios. A pedagogia da convivência, proposta neste estudo, é apresentada como um horizonte ético e metodológico capaz de reconfigurar os vínculos entre escola, comunidade e território, fundamentando-se na reciprocidade, no reconhecimento e na elaboração coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: extensão – comunidade raizeira – reconhecimento de saberes - antropologia

ABSTRACT

This doctoral thesis analyzes extension practices developed in collaboration with traditional communities of the Cerrado region in the state of Goiás, Brazil, taking as its main reference the experience carried out with the *raizeira* (traditional healers) community of Pirenópolis-GO. The research addresses issues related to pedagogical practices, political conceptions, and ontological dimensions in the elaboration of knowledge. It is grounded in concrete experiences with *raizeiros* and *raizeiras* and engages in dialogue with Latin American critical — such as Mariza Peirano, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Paulo Freire, Neusa Gusmão, and Aníbal Quijano — which contribute to reflections on the relationships between academic epistemologies and community knowledge.

Anchored in the research line Ethnopolitics, Resistances, and Epistemological Transformations of the Graduate Program in Social Anthropology at the Federal University of Goiás (UFG), this dissertation proposes to understand university extension as a practice rooted in processes of coexistence, attentive listening, and recognition of other ways of producing knowledge, valuing territories and ways of life that resist colonial logics. It mobilizes the concepts of relational ontology, pedagogy of coexistence, and community epistemologies, proposing an interpretation of extension as a field of symbolic and political dispute within public educational institutions.

Structured into five chapters, the research addresses, among other topics, the trajectory of the researcher as educator and extension practitioner; *raizeiro* knowledge as practices of resistance and care in the Cerrado territory; the institutional action of the Federal Institute of Goiás (IFG) in light of the new guidelines for extension; and the analysis of accounts of experiences developed between 2014 and 2023. Within this trajectory, particular emphasis is placed on the process of recognizing the knowledge and crafts of the *raizeiros* and *raizeiras* of Pirenópolis through the construction of an anthropological dossier, conceived as a methodological response to the emerging demands of the communities.

Fieldwork was conducted based on principles of sensitive listening, prolonged immersion, and valuing affectivity in research relationships. The use of images, recordings, audiovisual materials, and oral narratives was essential in producing the ethnography, which takes the backyard, the Cerrado, and conversation circles as privileged epistemological spaces. The analysis shows that, despite institutional initiatives regarding the curricular integration of extension, there remain concrete challenges to the recognition and appreciation of traditional knowledge and to overcoming the effects of coloniality in educational spaces.

The dissertation concludes by proposing that extension be understood as a world-making experience — a field in which knowledge, relationships, and politics are woven together to contribute to the formulation of more shared, plural, and territory-based educational practices. The pedagogy of coexistence, proposed in this study, is presented as an ethical and methodological horizon capable of reconfiguring the ties between school, community, and territory, grounded in reciprocity, recognition, and the collective construction of knowledge.

Keywords: extension – root community – recognition of knowledge – anthropology

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CTA – Conhecimentos Tradicionais Associados

DCNT – Doenças Crônicas não transmissíveis

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras

FORPROEXT – Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede Federal

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IFGoiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiano

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PLE - Plano Local de Extensão

PNE – Plano Nacional de Educação

RENEX – Rede Nacional de Extensão

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresa

SIPCE – Sistemas de Instrução Pública Centralizados

SisGen – Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA ESCUTA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE UM DIÁLOGO ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	29
CAPÍTULO 2 – SABERES QUE BROTAM DO CHÃO: A EPISTEMOLOGIA COMUNITÁRIA DOS RAIZEIROS E RAIZEIRAS DE PIRENÓPOLIS	54
CAPÍTULO 3 – O QUINTAL DO SEU OSCAR: A ETNOGRAFIA COMO ATO DE PRESENÇA.....	101
CAPÍTULO 4 – A EXTENSÃO COMO EXPERIÊNCIA: SABERES, POLÍTICAS E PRÁTICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS	132
4.1 - A extensão como um espaço de saber e diálogos locais.....	144
4.2 – Comunidades do conhecimento e a horizontalidade nas relações da educação	150
CAPÍTULO 5 – TECENDO REDES: RELATOS E METODOLOGIAS DE UMA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA.....	164
5.1 - A prática extensionista em Goiás: a trajetória de uma experiência coletiva no Cerrado	167
5.2 - Entre vozes e práticas: relatos de experiências coletivas na extensão	179
5.2.1 - Comunidades Tradicionais em Rede: uma experiência alinhavada à vida.....	182
5.2.2 - Extensão como prática pedagógica e experiência de mundo: outras narrativas .	199
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU A EXTENSÃO COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO	221
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
8. APÊNDICE	237



1. INTRODUÇÃO

Esta tese é resultado de um percurso vivido entre comunidades, práticas pedagógicas e territórios, atravessado por experiências de convivência, escuta e relações construídas no tempo. Mais do que uma escolha temática, ela emerge de uma trajetória que articula aprendizagem sobre extensão, atuação como educador popular e pesquisa em antropologia social. Desenvolve-se em contextos marcados pela presença dos saberes tradicionais, pela força das relações comunitárias e pelas tensões que atravessam os espaços de elaboração e compartilhamento do conhecimento. Ao mesmo tempo, dialoga com processos institucionais mais amplos, analisados a partir do exame de documentos, políticas e práticas de extensão do Instituto Federal de Goiás (IFG), que compõem outra dimensão central desta pesquisa.

Ao longo dos últimos anos, envolvido em projetos com comunidades tradicionais no Cerrado goiano — especialmente em Pirenópolis, junto a raizeiros e raizeiras —, fui sendo motivado por perguntas que não cabem nos parâmetros mais formais da educação, tampouco nas fronteiras das práticas acadêmicas institucionalizadas. De imediato, algumas dessas questões passaram a orientar esse percurso escolhido. Como dialogar com os saberes cultivados nos territórios tradicionais/locais como experiências de mundo reconhecidas? Como uma instituição pública de educação pode escutar, dialogar e aprender com as epistemologias comunitárias? Como a extensão pode ressignificar suas práticas e aproximar-se de uma perspectiva que se ampara numa vivência dialógica com diferentes grupos e cosmologias? E, adicionalmente, como esses encontros se relacionam com as normativas, diretrizes e práticas institucionais que organizam determinadas políticas de extensão?

A proposta aqui apresentada parte da compreensão de que a extensão não se limita à sua dimensão técnico-instrumental, tampouco pode permanecer restrita a uma função de mera difusão unidirecional ou de reprodução dos referenciais acadêmicos mais clássicos. Ela representa, antes de tudo, um campo de disputa simbólica, política e epistemológica, onde diferentes mundos se encontram, tensionam e, por vezes, se transformam mutuamente. A extensão, nesta pesquisa, é tratada como experiência de sociabilidade em transformação, como prática educativa indissociável e como vivência antropológica compartilhada. É nesse sentido que sustento, como argumento central da tese, que a extensão só se realiza plenamente quando reconhece as epistemologias comunitárias e enfrenta as tensões que atravessam o campo institucional. É nesta perspectiva que nosso estudo encontra sua densidade e potência.

O problema que orienta esta pesquisa emerge, portanto, da necessidade de compreender como as práticas de extensão, desenvolvidas junto a comunidades tradicionais/locais, podem se constituir como experiências formativas, políticas e ontológicas — não apenas para os sujeitos comunitários, mas também para os agentes pedagógicos e para as próprias instituições. Mais do que uma relação de transferência de saberes, trata-se aqui de investigar as possibilidades de construção de uma pedagogia da convivência, em que a escuta, o vínculo e o reconhecimento do outro sejam partes essenciais do processo. Inclusive, quando essas práticas se articulam às normativas, diretrizes e processos institucionais que moldam as políticas institucionais.

O objetivo geral desta tese é compreender, por meio de uma abordagem etnográfica, como práticas extensionistas desenvolvidas junto a comunidades de saberes tradicionais constituem experiências de mundo e modos próprios de elaboração do conhecimento. Parte central desse processo foi a construção de um dossiê antropológico junto à comunidade raizeira¹ de Pirenópolis-GO (Apêndice), concebido como documento-memória e como metodologia de reconhecimento de saberes e ofícios. Como objetivos específicos, buscou-se: a) etnografar experiências e práticas educativas entre raizeiros, raizeiras e extensionistas; b) analisar os sentidos atribuídos ao saber e à formação em territórios não escolares; c) discutir a extensão como espaço de formação cultural e curricular; d) refletir sobre a prática da antropologia como experiência pedagógica e de envolvimento com a vida; e) examinar documentos, diretrizes e manuscritos institucionais relacionados à política de extensão do IFG, compreendendo seus efeitos nas práticas educativas analisadas.

A elaboração do dossiê antropológico constituiu uma experiência metodológica e pedagógica que atravessa todo o percurso desta pesquisa. Organizado ao longo de quase dois anos de convivência com a comunidade raizeira de Pirenópolis-GO, o documento surgiu a partir de uma demanda da Casa das Ervas — ponto de cultura vinculado à tradição local e coordenado por raizeiros e raizeiras com ampla atuação territorial. Do ponto de vista institucional, tratava-se de produzir um relatório técnico, mas com foco e sensibilidade ancorados na horizontalidade entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais/comunitários. Era, nesse sentido, uma prática extensionista sustentada por referenciais antropológicos e comprometida com o

¹ A expressão “comunidade raizeira”, tal como empregada nesta tese, não se refere a um grupo homogêneo ou a uma categoria profissional específica, mas a um coletivo de pessoas que, em Pirenópolis-GO, cultivam e transmitem saberes relacionados ao uso medicinal das plantas do Cerrado, ao preparo de remédios, ao cuidado, à cura e às práticas tradicionais vinculadas aos quintais, às matas e às relações comunitárias. Trata-se de uma categoria que emerge da etnografia e da própria autoidentificação das pessoas encontradas no percurso, articulando modos de vida, pertencimentos territoriais e práticas de trabalho que se atualizam cotidianamente. A designação abrange tanto raizeiros e raizeiras reconhecidos localmente por suas trajetórias de cuidado quanto familiares, vizinhos e colaboradores que compõem as redes de apoio e circulação desses saberes

reconhecimento de epistemologias outras. Para a comunidade, no entanto, o dossiê assumia a forma de instrumento de luta: um documento-registro construído coletivamente, com o propósito de afirmar a legitimidade social e institucional dos saberes que cultivam — saberes imersos no cotidiano, nas relações de cuidado, nas práticas de cura e na própria sustentação da vida. Para ambos os lados, o objetivo prático convergia na elaboração de uma proposta de certificação de saberes e ofícios dos raizeiros e raizeiras, a ser encaminhada a uma instituição certificadora vinculada ao Estado brasileiro.

O processo de elaboração envolveu visitas a quintais e áreas de mata preservada, participação em rodas de conversa, convivência com a comunidade, integração a diversas atividades e, por fim, a sistematização de relatos orais e registros de saberes, realizados em parceria com raizeiros e raizeiras. Além de reunir trajetórias de vida e saberes relacionados ao uso medicinal das plantas do Cerrado, o dossiê passou por diferentes situações e dilemas enfrentados pela comunidade diante das tentativas de reconhecimento institucional — incluindo momentos em que se cogitou, inclusive, descartá-lo. Foi uma experiência marcada por afetamentos², contradições e deslocamentos mútuos entre o pesquisador, a comunidade e a instituição.

Desde o início, o processo foi atravessado por incertezas institucionais: embora se trate de uma instituição secular, o IFG não possuía, e ainda hoje não possui, uma política específica voltada ao reconhecimento de saberes tradicionais — tampouco dispõe de metodologias consolidadas para conduzir processos dessa natureza. A elaboração do dossiê revelou-se como espaço de presença e envolvimento — mais do que de mediação —, em que fui sendo afetado pelas tensões do território, pelas expectativas da comunidade e pelos limites institucionais. Nesse contexto, o dossiê não é apenas um produto técnico: representa uma experiência que transformou minha maneira de compreender a extensão, a pesquisa e a relação com os saberes comunitários.

A partir dessa experiência, torna-se possível explicitar o itinerário que organiza esta tese, estruturada em dois movimentos complementares. O primeiro se dedica à elaboração do dossiê antropológico e às relações construídas no percurso etnográfico junto à comunidade raizeira de Pirenópolis-GO, evidenciando modos próprios de produzir conhecimento, cuidado e pertencimento nos territórios. O segundo movimento analítico volta-se à política institucional de extensão no Instituto Federal de Goiás (IFG), examinando documentos, diretrizes, manuscritos e práticas pedagógicas que moldam — e por vezes tensionam — as possibilidades

² Sobre o conceito de “afetamento” como condição de possibilidade para o conhecimento etnográfico, ver: Favret-Saada, Jeanne. “Ser afetado”. *Cadernos de Campo*, n. 13, pp. 155–161, 2005.

formativas da extensão. Ao articular essas duas dimensões, a tese busca compreender como os encontros entre mundos, saberes e instituições produzem tanto aprendizagens quanto disputas, revelando os alcances e limites da extensão enquanto prática cultural, pedagógica e política.

Do ponto de vista teórico, a tese se ancora em autores e autoras que dialogam com perspectivas críticas, decoloniais e interculturais da educação e da antropologia, tais como Catherine Walsh, Neusa Gusmão, Paulo Freire, Arturo Escobar e Aníbal Quijano. Outros referenciais fundamentais — como Mariza Peirano, Jeanne Favret-Saada e Tim Ingold —, contribuem para compreender a elaboração do conhecimento a partir da experiência, da relação e dos modos de perceber o mundo. Esses referenciais permitem tensionar o lugar da escola como eixo de elaboração do saber e propõem outras formas de reconhecimento epistêmico, nas quais a escuta, a ancestralidade, a comunidade, as atitudes coletivas e a circularidade das relações configuram espaços fundamentais desse processo.

Observamos uma relação histórica entre as os modos de elaboração do conhecimento e as experiências de mundo vividas por diferentes comunidades. Trata-se de uma prática coletiva ligada às culturas da aprendizagem, marcada por vivências e percepções que mudam ao longo da vida. Quiçá, projetam futuros por meio da elaboração de subjetividades. Em consonância com o antropólogo Arturo Escobar, podemos afirmar que os sentimentos de mundo compõem todas as nossas relações culturais, incluindo nossa experiência territorial. Essa conexão com o território não é trivial, pois influencia diretamente a vida das pessoas e das comunidades. Escobar vai além, argumentando que as experiências vividas nos territórios constituem um conjunto de significações que moldam nossas "ontologias relacionais". E acrescenta:

(...) É comum pensar que o comunitário e o relacional são aplicáveis somente a povos que mantiveram uma base territorial em sua existência, ou que ainda apresentam práticas culturais não completamente modernas. No entanto, se adotarmos a posição de que a realidade é radicalmente relacional (como assumem a ecologia, o budismo, a teoria dos sistemas, etc., de diferentes maneiras), e que o chamado indivíduo não existe separadamente de outros humanos e não-humanos, estes princípios se aplicam a todos os grupos humanos, mesmo que de maneiras diferentes. É importante, portanto, começar a pensar seriamente sobre como reconstituirmos a relacionalidade e a comunalidade nos ambientes urbanos e nos espaços mais marcados pela modernidade, mesmo entre aqueles grupos onde o regime cultural do indivíduo e do mercado penetrou mais profundamente a nível dos imaginários e das práticas. Em outras palavras, todos vivemos e tudo vive no pluriverso.

(Escobar, 2014, p.59-60, tradução nossa)

Compreendemos que o espaço da extensão representa um ambiente de interação comunitária entre diferentes pessoas e grupos sociais, articulando-se em torno de diversas culturas pedagógicas, com múltiplos vetores. Além disso, esse campo vem se dedicando à experimentação metodológica e à construção coletiva do conhecimento, enfatizando processos de autoformação. Esse último aspecto merece destaque, pois envolve a busca por significados, o reconhecimento de si mesmo e as disputas por autonomia e poder.

Em nossa pesquisa, destacamos que as experiências, em determinados contextos educativos, precisam ser analisadas a partir de uma percepção clara dos territórios ocupados e de suas histórias e trajetórias. Buscamos relacionar esses pressupostos ao nosso contexto de investigação. Nas próximas páginas, analisaremos diversas experiências extensionistas com base em seus conceitos e fundamentos. O percurso desses relatos teve origem em ações de extensão propostas e realizadas por servidores do Instituto Federal de Goiás (IFG). Inclusive por mim, quando eventualmente atuei na coordenação de alguns projetos.

Essas experiências ocorreram no contexto da implementação das novas diretrizes para a extensão³, marcadas por transformações institucionais e pedagógicas significativas. No entanto, esse ambiente institucional está imerso em uma historicidade própria, com dinâmicas sociais que transcendem o próprio processo de regulamentação de seus princípios e diretrizes. É precisamente esse aspecto inconcluso que buscamos desvendar. As interfaces de uma experiência pedagógica que ainda se encontra em movimento.

Parte dos objetivos deste estudo consiste, portanto, em analisar manuscritos que reúnem relatos de experiências descritas por professores e técnicos pedagógicos sobre suas vivências na extensão. Os desdobramentos e detalhes dessas experiências serão apresentados ao longo da tese, compondo o percurso analítico e reflexivo da pesquisa. Por ora, é suficiente considerar que este estudo busca evidenciar os desafios conceituais enfrentados no espaço da extensão. Partimos do pressuposto de que os conceitos dialógicos não se estabelecem automaticamente na prática cotidiana, podendo, em alguns casos, gerar distanciamentos e contradições. É justamente por esses motivos que consideramos fundamental observar essas relações sociais a partir das dinâmicas que ocorrem nos territórios, tomando como referência uma comunidade profundamente ligada às suas práticas cotidianas.

Existe uma relação sensível entre os seres humanos e os territórios que habitam. O antropólogo Tim Ingold (2015) argumenta que essa relação não pode ser compreendida como uma separação entre sujeito e objeto, mas sim como um processo contínuo de interação e

³ FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Brasília: FORPROEX, 2012.

envolvimento entre todos os elementos que compõem a experiência de vida e de espaço vivido. A ideia de "habitar" vai além do simples fato de residir em um local ou de constituir um processo de "morar". Ela é compreendida como um conjunto de relações complexas e dinâmicas que resultam em práticas sociais integradas e significativas.

Dessa maneira, o território deve ser entendido não apenas como um espaço físico delimitado, mas como um local vivido e experimentado pelas pessoas, carregado de historicidade e marcado por interações naturalmente constantes entre seus elementos naturais e culturais. No caso dos territórios educativos, podemos considerá-los como espaços dinâmicos que refletem um esforço coletivo em busca de significados associados aos conhecimentos e aos processos de aprendizagem. Esses processos, segundo Ingold (2000), envolvem *habilidades práticas* que conectam as pessoas aprendentes às situações concretas vividas em seus contextos formativos.

No que se refere ao espaço da extensão, é essencial compreender que ele não é um horizonte abstrato da pedagogia, embora suas práticas sejam planejadas e mediadas por ações docentes. Mais do que isso, a extensão constitui-se como um movimento cultural, onde são estabelecidas relações específicas de aprendizagem. Esse local, permeado por concepções contemporâneas, foi e continua sendo um espaço ocupado por múltiplas estratégias de acesso ao conhecimento, cada uma com suas finalidades e impactos. Além disso, é importante reconhecer que os territórios não são estáticos; estão imersos em relações complexas com seu ambiente natural e cultural. Ou seja, a extensão opera em um espaço de vida e de transformação contínua que precisa ser cultivado pelos(as) agente envolvidos.

Nesse mesmo entendimento, o pensamento de Ingold (2015) enfatiza a importância de compreendermos os significados das sociedades humanas e do "estar no mundo" sob a perspectiva de habitá-lo. O autor argumenta que a ideia de habitar está diretamente associada às práticas cotidianas das relações, transcendendo as influências das estruturas sociais e dos fatos históricos. Afinal, são essas práticas que moldam as experiências de habitar. Nesse contexto, o ambiente é compreendido como um elemento ativo na relação com os sujeitos, interagindo de maneira dinâmica com cada lugar e suas especificidades. Assim, as pessoas estão sempre em relação com o espaço que habitam:

(...) Tudo começou com a questão acerca do que significa dizer dos seres humanos que sejam produtores de suas vidas. Mas não deixei de pensar sobre esta questão, uma vez que ela deu luz a outra: como é que, na produção de suas vidas, os seres humanos criam a história? Como, se assim de fato o for, deve esta história ser distinguida do processo de evolução no qual todas as criaturas vivas supostamente encontram-se apanhadas? Tampouco deixei de

pensar acerca da história quando comecei a ver, no que chamei de perspectiva do habitar, uma maneira de superar a divisão arraigada entre os “dois mundos” da natureza e da sociedade, e de reinserir o ser humano e o devir no interior da continuidade do mundo da vida. E não cessei de pensar sobre o habitar nas minhas atuais explorações na antropologia comparada da linha, que cresceu a partir da constatação de que cada ser é instanciado no mundo como um caminho de movimento ao longo de um modo de vida. Ou, traçando a evolução do meu pensamento no sentido inverso: estabelecer um caminho através do mundo é habitar; habitar é viver historicamente; cada forma histórica de vida é um modo de produção.

(Ingold, 2015, p.26)

Com base nesses pressupostos, defendemos a perspectiva de que a territorialidade não pode ser compreendida apenas como uma forma de controle e apropriação do espaço físico, mas como uma manifestação da maneira como os seres humanos habitam e constroem significados em seus territórios. Os conhecimentos e seus processos de elaboração também compõem essa presença. As relações com os espaços de vivência são dinâmicas, envolvendo práticas e interações contínuas que estruturam os sentidos de pertencimento e organização comunitária. Esse entendimento de Ingold (2015) contribui para uma compreensão mais abrangente dos territórios educativos, destacando suas dimensões relacionais e contingentes.

Nosso referencial teórico orienta a busca por essas dinâmicas comunitárias e nos auxilia na análise das contradições e paradoxos inerentes aos ambientes de aprendizagem, sejam eles formais ou não. A extensão se revela um espaço privilegiado para esse debate, pois se situa na confluência entre o conhecimento acadêmico e os saberes comunitários e/ou tradicionais (não necessariamente sinônimos).

As novas diretrizes para a extensão preveem que a relação entre as universidades e as comunidades seja cada vez mais horizontal, promovendo trocas de saberes e o fortalecimento da interlocução entre diferentes epistemologias. Cabe, portanto, às instituições educacionais estabelecer conexões efetivas com as comunidades, incentivando o diálogo em múltiplos níveis (Constituição Federal de 1988)⁴. Assim, propomos investigar como essa dinâmica vem se consolidando no estado de Goiás, por meio das experiências desenvolvidas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Esse movimento analítico voltado às políticas, diretrizes e práticas institucionais constitui um dos eixos centrais da tese, permitindo compreender como a extensão é formulada, regulada e tensionada no campo educacional.

⁴ A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um princípio constitucional que orienta as universidades públicas a integrarem essas três dimensões de forma articulada, garantindo autonomia didático-científica, administrativa e de gestão em suas práticas institucionais (Artigo 207 da Constituição Federal de 1988).

Dessa forma, tecemos nossa análise a partir de um conjunto de experiências extensionistas selecionadas para este estudo, articuladas à trajetória etnográfica elaborada ao longo de pesquisa. A abordagem contempla a dimensão institucional e social da extensão, a partir da escuta de professores, professoras e técnicos pedagógicos envolvidos nas ações. Nosso interesse está em compreender de que maneira essas práticas revelam concepções e interpretações sobre os sentidos do conhecimento, e como tais sentidos se relacionam com processos formativos, políticos, culturais e territoriais vivenciados no cotidiano das ações de extensão. Ao longo da tese, essa análise se articula à experiência etnográfica desenvolvida na elaboração do dossiê antropológico junto à comunidade raizera de Pirenópolis-GO, que constitui o outro eixo da pesquisa. Ao tornar explícitos esses dois movimentos — o institucional e o etnográfico — buscamos preparar o leitor para compreender a estrutura que orienta o desenvolvimento do trabalho.

Quanto aos relatos que serão analisados, tratam-se de 19 experiências realizadas entre 2014 e 2023, cujos registros foram elaborados ao final desse período. Em duas ocasiões, atuei como coordenador das atividades, o que me permite apresentar experiências complementares, bem como materiais adicionais (fotos, vídeos, anotações e outros registros) que enriquecem a análise. As demais experiências são compostas por textos sistematizados por professores, professoras, técnicos pedagógicos e membros da comunidade que atuaram em atividades de extensão no âmbito do Instituto Federal de Goiás (IFG) dentro desse intervalo de tempo.

O acesso a esses registros foi obtido por meio de solicitação encaminhada à Pró-Reitoria de Extensão do IFG, que se mostrou receptiva à liberação dos dados. Essa instituição vinha atuando na construção de um acervo de memórias e análises sobre esse período, cujo resultado foi a organização do livro *Trilhas da Extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*⁵, que reúne parte significativa dessas contribuições.

A seleção dos relatos a serem analisados decorreu do processo de editoração dessa publicação e da pertinência dos conteúdos em relação ao nosso referencial teórico. Nossa hipótese parte da premissa de que as novas diretrizes para a extensão sinalizam para práticas mais conectadas com as demandas comunitárias, fundamentadas em uma comunicação horizontal e em debates sobre direitos humanos, diversidade e igualdade social. Embora essa premissa possa conter contradições, é necessário reconhecer que esse “novo espaço” encontra-

⁵ SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024.

se em transformação e em disputa, sendo atravessado por múltiplas contingências e por agentes sociais diversos.

Conforme refletido por Escobar (2014), é fundamental repensar as perspectivas de desenvolvimento na América Latina, revisitando contextos específicos e recuperando modos de vida historicamente desconsiderados ou subjugados pelo avanço da lógica colonialista. Essa abordagem nos leva a reavaliar as relações entre instituições educacionais e os territórios onde atuam, reconhecendo a urgência de uma educação mais territorializada e sensível às demandas locais. Nessa direção, a crítica de Nego Bispo (Santos, 2021) avança nesse movimento ao propor o deslocamento da ideia de *desenvolvimento* — marcada por concepções externas e lógicas de expropriação — para a noção de *envolvimento*, que parte da escuta, da presença e da reciprocidade com os saberes e ritmos do território. No lugar de um futuro projetado a partir uma concepção externa, o envolvimento pressupõe a coabitação com o que já existe, valorizando os modos de vida que se organizam em torno dos territórios tradicionais/locais e das práticas de permanência a eles integradas.

Nesse sentido, a experiência educacional promovida por uma política de extensão é um processo abrangente, envolvendo desde o planejamento pedagógico – com suas estratégias, conteúdos e diretrizes – até articulações históricas com diversos movimentos sociais. Trata-se, portanto, de mudar a perspectiva a partir da qual observamos as vivências organizadas em torno da extensão, considerando sua dimensão dialógica e seus impactos na construção de novos paradigmas educacionais. As novas diretrizes para a extensão buscam, em tese, aprimorar a relação entre as instituições acadêmicas e as comunidades, promovendo um diálogo horizontal e colaborativo, em contraste com abordagens anteriores que tratavam a extensão como uma mera transferência unidirecional de conhecimento e/ou assessoramento. Essa mudança no paradigma extensionista se alinha com diversos conceitos abordados pela antropologia e pela educação, muitos dos quais serão discutidos ao longo deste trabalho.

As teorias do pós-desenvolvimentismo, por exemplo, questionam a concepção dominante de que o desenvolvimento econômico é o único caminho para a promoção da qualidade de vida (Escobar, 2014). Além disso, as desigualdades e contradições geradas por esse modelo têm se intensificado nos últimos anos, reforçando a necessidade de abordagens alternativas. Por essa razão, buscamos captar narrativas que atuam no espaço de interseção e comunicação entre mundos distintos. Afinal, enquanto o ensino encontra um ambiente relativamente estruturado dentro da escola, a extensão desafia e tensiona as estruturas sociais e institucionais, tornando-se um espaço de disputas e reconfigurações constantes. Esse é seu paradoxo fundamental.

Ao analisar as experiências extensionistas sob essa perspectiva, observo a possibilidade de construir uma abordagem pluralista e contextualizada, que evidencia como a cultura da aprendizagem se relaciona com os conhecimentos locais. Além disso, identifico que essa interface de relações culturais tem promovido a participação ativa das comunidades nas dinâmicas de aprendizagem, reafirmando sua centralidade no processo educativo.

Essa observação nos leva a questionar as relações de poder subjacentes à extensão e às próprias formas de organização do conhecimento. Os processos de escolarização, quando associados ao modelo hegemônico de desenvolvimento, tendem a perpetuar estruturas de dominação e a reproduzir resquícios coloniais, frequentemente desconsiderando as necessidades concretas e as perspectivas de transformação das comunidades envolvidas. Historicamente — salvo exceções — essa tem sido a postura predominante das unidades da Rede Federal desde sua criação. Identificar práticas e posturas críticas no âmbito da extensão, portanto, significa reconhecer e mapear iniciativas que se colocam como alternativas institucionais mais sintonizadas com as demandas de autonomia dos territórios e coletividades locais. Em diversos exemplos analisados, constatamos que tais práticas podem, de fato, ser gestadas em articulação com processos de autonomia consciente nas comunidades. É justamente com base nessas experiências que buscamos construir nossas análises e fundamentar nosso referencial teórico.

Ao reconhecer e valorizar os saberes e as perspectivas locais — sem negligenciar as relações de poder inerentes a esse processo —, as novas práticas extensionistas buscam tornar-se estratégias sociais efetivas para a promoção da diversidade e do diálogo em torno do desenvolvimento local. Esse movimento possibilita a construção coletiva do conhecimento e impulsiona transformações sociais mais equânimes e sustentáveis. No entanto, como demonstrou nossa experiência, essa relação não segue uma lógica linear ou pré-determinada. Tanto nas comunidades quanto nas instituições envolvidas, os agentes frequentemente reproduzem contradições, preconceitos ou tensionamentos que precisam ser analisados criticamente. É justamente por essa razão que buscamos compreender os sentidos dessas interações, investigando como elas revelam as complexidades inerentes ao campo da extensão acadêmica.

Como estratégia metodológica para apreender esse movimento, propusemos uma atividade de extensão que funcionou, simultaneamente, como campo de pesquisa e prática acadêmica. Desde o início da elaboração desta tese, parti do pressuposto de que a interface entre educação e antropologia demandava a criação de uma situação concreta, capaz de fornecer

elementos suficientes para fundamentar nossa hipótese central: problematizar a extensão acadêmica como um campo epistemológico em disputa.

Para enfrentar esse desafio, passei a acompanhar diversas experiências que já faziam parte das minhas atribuições enquanto coordenador de extensão no Instituto Federal de Goiás. O diferencial, durante a pesquisa de doutorado, esteve na possibilidade de uma permanência prolongada, na disponibilidade para diálogos aprofundados e na convivência mais próxima com algumas comunidades, permitindo-me compreender com maior profundidade algumas situações específicas e contextos locais. Nesse percurso, direcionamos nosso esforço para uma demanda que partiu da comunidade raizeira de Pirenópolis-GO, que tratava de um processo de reconhecimento e valorização de seus saberes. Essa experiência particular será analisada detalhadamente nos capítulos seguintes da tese.

A metodologia utilizada foi de natureza etnográfica, fundamentada especialmente na escuta sensível e na imersão em diversos contextos locais. A construção metodológica ocorreu por meio da participação direta em atividades de extensão que envolveram rodas de conversa, oficinas, visitas, caminhadas, celebrações comunitárias, eventos e outros espaços coletivos de aprendizagem junto à comunidade raizeira e demais grupos locais. O trabalho de campo implicou uma presença constante e cuidadosa, marcada pelo cultivo de vínculos pessoais, pela abertura afetiva às experiências compartilhadas, pelos deslocamentos físicos e simbólicos, e pelas aprendizagens mútuas surgidas nessas interações cotidianas. Nesse contexto, a escrita etnográfica adotada nesta pesquisa não é neutra ou distanciada; trata-se, ao contrário, de uma escrita relacional, situada, implicada e continuamente elaborada a partir do diálogo com as experiências vividas e minha própria trajetória pessoal. Por isso mesmo, a experiência vivenciada pelo pesquisador torna-se constitutiva do próprio objeto de investigação.

As vivências de campo ocorreram entre os anos de 2022 e 2024, em Pirenópolis-GO, e envolveram diversas visitas à localidade. Algumas dessas visitas foram previamente combinadas; outras aconteceram de forma espontânea, inseridas nas atividades cotidianas organizadas pela própria comunidade raizeira local. Durante esses encontros, busquei registrar as interações por meio de imagens e gravações de áudio, sempre com autorização expressa dos/as participantes. Por outro lado, não utilizei instrumentos como entrevistas estruturadas ou roteiros previamente definidos. A maior parte dos registros foi realizada em situações não programadas, em meio à dinâmica própria dos encontros e acontecimentos que marcaram o cotidiano compartilhado com a comunidade.

Ao todo, foram produzidas aproximadamente 96 horas de gravações, 40 vídeos e cerca de 800 imagens, materiais que fundamentaram minha análise posterior. A decisão por não

utilizar entrevistas ou roteiros estruturados se deu pela compreensão de que o processo investigativo seria construído coletivamente, demandando registros capazes de refletir as dinâmicas orgânicas, espontâneas e contextuais das experiências vividas. Assim, meu objetivo central era compreender como se daria a elaboração coletiva de um processo de reconhecimento dos saberes tradicionais, em diálogo com os novos pressupostos para a extensão acadêmica implementados pelo Instituto Federal de Goiás (IFG).

A tese está organizada em cinco capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, abordando a antropologia como prática de escuta e convivência, a decolonialidade como ruptura epistemológica e a extensão como campo formativo. O segundo capítulo traz as trajetórias e saberes de raizeiros e raizeiras de Pirenópolis, destacando a pedagogia dos territórios. O terceiro capítulo desenvolve a etnografia do quintal de Seu Oscar como metáfora viva da relação entre território, cuidado e conhecimento. O quarto capítulo analisa o papel da extensão no Instituto Federal de Goiás e suas contradições institucionais. O quinto capítulo apresenta os relatos, vínculos e metodologias que emergiram das experiências vividas em diversas ações de extensão. Por fim, a conclusão retoma os fios teóricos e metodológicos da pesquisa e propõe pistas para uma prática pedagógica mais enraizada, afetiva e plural.

Para além de um estudo sobre extensão, esta tese é, ela mesma, uma prática de extensão — entendida aqui como processo de cultivo de territórios, vivência de saberes e reinvenção de metodologias educativas. Ao longo das próximas páginas, convido o(a) leitor(a) a caminhar entre mundos, escutar narrativas e reconhecer que toda elaboração de conhecimento é, antes de tudo, uma experiência de mundo.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA ESCUTA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE UM DIÁLOGO ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

A escuta – no ambiente das aprendizagens – é o ponto de partida e de chegada desta pesquisa. Escutar, neste contexto, não se restringe a uma postura ética ou técnica da pesquisa de campo, mas constitui-se como um princípio epistêmico e político. Escutar é reconhecer que há outros mundos coexistindo num mesmo espaço, outras formas de saber que não cabem nos formatos muitas vezes propostos pela metodologia científica e/ou pelas disciplinas acadêmicas. Como nos lembra Mariza Peirano (2004), a etnografia não deve ser compreendida propriamente como um método; é uma forma de pensar a reflexão antropológica. É nesse sentido que esta tese se inscreve como um exercício de convivência, mais do que de observação.

Trabalhar com comunidades tradicionais, como os raizeiros e as raizeiras do Cerrado, exige uma ruptura com alguns pressupostos clássicos da pesquisa acadêmica. Não se tratou de "aplicar" conceitos sobre agentes/grupos ou simplesmente levantar dados para a pesquisa de campo, mas de partilhar experiências, afetos e histórias que constituem o próprio processo do conhecimento. Ao longo da trajetória extensionista que deu origem a esta tese, aprendi que a presença, a escuta e o vínculo são instrumentos fundamentais de uma prática antropológica comprometida com a diversidade cultural.

O campo da extensão, nesse contexto, tem se deslocado de maneira contínua em direção aos espaços comunitários, onde os saberes se constroem de forma situada e de fluxo relacional. Como aponta Neusa Gusmão (1997), é por meio do tensionamento e da compreensão crítica das realidades vividas que se torna possível desmistificar os elementos do etnocentrismo e estabelecer as bases para uma abordagem dialógica entre antropologia e educação. Nessa perspectiva, compreendo que a extensão, quando percebida como experiência de mundo, configura-se como um campo epistemológico fundamental para a produção de saberes outros — saberes que não se organizam em disciplinas, mas em histórias comunitárias, cuidados partilhados e vínculos afetivos tecidos na convivência pedagógica.

É aqui que se insere a perspectiva decolonial adotada nesta tese. Inspirado nas reflexões de Catherine Walsh, Tim Ingold, Aníbal Quijano e Arturo Escobar, compreendo que a escola precisa permear os territórios que habita. Ou até antes disso, as instituições precisam assimilar que passam a constituir um território específico. O currículo não pode se restringir a uma lista de disciplinas e conteúdos; ele precisa ser também um espaço de memória viva, de oralidade compartilhada, de paisagens visuais e sonoras que compõem o cotidiano dos territórios. Deve

incluir os cheiros das ervas, o som das rodas de conversa, os gestos de cuidado e diversas práticas que ensinam. Uma instituição de educação que se pretenda popular, crítica e transformadora precisa reconhecer que o conhecimento não nasce apenas da elaboração acadêmica, mas também se organiza entre quintais e terreiros, nas rezas, nas plantas, nas caminhadas feitas sem pressa e nas palavras compartilhadas em diversos contextos. Foi com essa perspectiva — enraizada na experiência e na convivência — que minha abordagem delineou seus objetivos.

Essa epistemologia situada num ambiente pedagógico implica também repensar o papel do pesquisador. Esta tese não se constrói “sobre” as comunidades, mas a partir da convivência com elas. A escuta sensível, os conhecimentos compartilhados e o respeito aos tempos e modos de vida locais não foram apenas princípios declarados — tornaram-se aprendizados incorporados ao longo do caminho. O trabalho de campo não seguiu um plano fechado; ele foi sendo vivido no ritmo da própria experiência. Em vez de entrevistas formais, participei de rodas de conversa, oficinas, celebrações e encontros cotidianos, nos quais o conhecimento se revelava aos poucos, muitas vezes de forma indireta, entre gestos, pausas e vivências. Fui convidado a escrever projetos, a apoiar registros e a colaborar em tarefas que exigiam certo domínio do letramento e/ou das tecnologias digitais — algo que, segundo a avaliação da comunidade, eu podia oferecer. Nessas situações, percebi que meu papel era constantemente redefinido pelas relações que se estabeleciam e pelas demandas que surgiam. Nesse processo, passei a viver aquele Cerrado de forma diferente. Ele deixou de ser apenas cenário e passou a ser presença ativa em diversos momentos: caminhar pelas trilhas, acompanhar o brotar das plantas, compreender os ciclos da chuva, participar das práticas de cuidado com a saúde — tudo isso atravessou a pesquisa não como recurso ilustrativo, mas como parte constitutiva do próprio método. Foi nesse trânsito — entre o inesperado e o cotidiano — que aprendi a reconhecer que certos conhecimentos e certas temporalidades só se revelam a quem se dispõe a permanecer. Até mesmo quando voltava para casa, já no meu próprio quintal, passei a observar e cultivar as plantas de outra maneira.

Mais adiante, ao começar a organizar as experiências vividas no campo e dar forma a esta pesquisa, fui levado a revisitar minha própria trajetória. Percebi que muitas das inquietações e práticas que me acompanharam ao longo dos anos voltavam a fazer sentido diante dos desafios desse novo contexto. Essa reflexão me levou a reconhecer que o modo como passei a perceber o território, os saberes e as relações que ali se constituem está profundamente vinculado à minha caminhada profissional na área da educação, iniciada há pouco mais de 17 anos com a prática docente. Antes mesmo desse período, já realizava atividades ligadas ao movimento estudantil

e às discussões acadêmicas da graduação, particularmente no contexto da reforma das licenciaturas no início do século XXI. Essa trajetória está marcada por uma inquietação constante sobre as relações existentes entre o mundo do trabalho, os conhecimentos adquiridos – ou construídos socialmente – e as políticas pedagógicas. Para elucidar melhor esse percurso e aprofundar essa reflexão, destaco dois momentos importantes.

O primeiro ocorreu durante minha graduação, ao investigar o processo de institucionalização da homeopatia no Brasil. Esse estudo revelou as disputas históricas entre os saberes comunitários e a institucionalidade médica. Ao longo das décadas de 1970 e 1980, por exemplo, a homeopatia foi intensamente questionada enquanto saber popular devido a inúmeros conflitos geridos pelos órgãos oficiais de saúde (LUZ, 2013). Hoje, porém, esse conhecimento encontra-se consolidado como especialidade médica e farmacêutica, ainda que marcado por ambiguidades e resistências populares. Notadamente no Brasil, muitos dos antigos “mestres” da homeopatia ainda mantêm ativa a prática tradicional, apesar das restrições legais vigentes.

Durante a realização daquela pesquisa, tive interesse em compreender empiricamente esse conflito entre o uso do saber popular – vinculado à prática da homeopatia – frente ao saber médico institucionalizado. Para tanto, coletei depoimentos de pessoas que utilizavam a homeopatia e reconheciam nela um meio eficaz e “salvador” diante de problemas de saúde. Esses relatos revelaram uma trajetória comum: iniciaram tratamentos convencionais e posteriormente migraram para práticas consideradas “alternativas”, evidenciando como os saberes e práticas são assimilados e transformados por meio das vivências sociais cotidianas.

O segundo momento ocorreu no mestrado, em que realizei um estudo sobre a reforma curricular do ensino médio ocorrida entre 2009 e 2012, intitulada Programa Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009). Esse programa tinha como objetivo implementar alterações profundas no currículo da educação básica, aproximando-se de debates anteriores, como os dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) realizados entre 1997 e 1999 (Moreira, 2009). Porém, uma característica distinta do atual cenário é que as discussões recentes sobre o novo ensino médio foram realizadas em um contexto marcado por forte polarização ideológica, tornando-se mais político-partidárias do que propriamente pedagógicas e formativas.

Em minha pesquisa de mestrado, analisei essa reforma curricular por meio de narrativas docentes e fontes documentais, percebendo a complexidade de uma proposta que pretendia alterar de modo significativo o paradigma escolar vigente. O currículo, compreendido como um sentimento de mundo (Moreira & Silva, 1994; Moreira, 1997), deveria ultrapassar meras alterações disciplinares, propondo uma nova concepção de escola baseada no planejamento coletivo interdisciplinar e na oferta de disciplinas com foco na territorialidade de cada escola.

No entanto, constatou-se que as teorias e propostas curriculares encontraram resistência significativa na cultura escolar⁶ estabelecida. Além disso, dificuldades estruturais e administrativas surgiram como obstáculos práticos à implementação dessas mudanças, evidenciadas no fato de que, das mais de mil escolas potencialmente envolvidas com esse programa em Goiás, apenas 24 avançaram às fases finais da reforma, enfrentando sérias dificuldades operacionais.

Essa experiência revelou a distância entre os discursos reformistas e a realidade das práticas escolares. A partir dela, desenvolvi uma perspectiva crítica em relação à maneira como o conhecimento é produzido, validado e legitimado no âmbito educacional e científico. Tal inquietação contribuiu para o fortalecimento do arcabouço teórico-metodológico dessa pesquisa de doutorado, especialmente no que diz respeito às intencionalidades e implicações socioculturais na elaboração de conhecimentos científicos. Essa inflexão crítica remete diretamente à problemática histórica da colonialidade do poder, conforme discutido por Quijano (2005), que identifica um conflito estrutural entre a valorização das culturas latino-americanas e os mecanismos de imposição e absorção operados pelas estruturas dominantes:

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. No texto abaixo, o propósito principal é o de colocar algumas das questões teoricamente necessárias sobre as implicações dessa colonialidade do poder com relação à história da América Latina.

(Quijano, 2005, p. 117)

Essa compreensão, que marca as formas de produção do conhecimento na América Latina, tem sido profundamente debatida no campo da antropologia nas últimas décadas,

⁶ Compreendo que a cultura escolar se constitui a partir dos processos simbólicos e sociais que organizam o espaço ativo e a vida subjetiva do ambiente "escola". Por outro lado, é preciso destacar que a "vida escolar" é complexa e permeada por um ambiente de tensões entre diferentes concepções de mundo. Portanto, o que denominamos de cultura escolar se vincula a todos os debates sobre a vida social relacionados à construção do espaço "escola" ou "universidade". Algumas escolas, como é o caso das escolas formais que são coordenadas dentro das aldeias, vivem dilemas profundos em razão das contradições do sistema hierarquizado. Mesmo nesse caso, a cultura escolar que prevalece nesses casos, possui características de conflito entre a estrutura macro e a presença no território. Então, a cultura estabelecida é um campo de disputa e ressignificação.

especialmente a partir das propostas de abordagens decoloniais. O debate sobre a colonialidade provocou uma revisão crítica dos pressupostos basilares da disciplina antropológica e das ciências sociais em geral, deslocando o olhar para as epistemologias locais, comunitárias e não ocidentais. Conceitos como colonialidade *do poder* (Quijano, 2005), *do saber* (Lander, 2005) e *do ser* (Maldonado-Torres, 2022) fornecem uma base teórica para pensar as continuidades da dominação colonial para além do colonialismo histórico⁷.

Nessa direção, a prática etnográfica orientada por esses referenciais tem mostrado que cosmologias e saberes — especialmente aqueles de origem em matrizes indígenas e africanas — desafiam as categorias universais da modernidade ocidental, ampliando as formas de compreender o humano, o conhecimento e o social. Esses modos de vida e pensamento colocam em questão noções estabelecidas de racionalidade, de progresso, de desenvolvimento e de cientificidade, convidando-nos a repensar a própria ideia de epistemologia.

No meu percurso, essas reflexões têm me conduzido a uma revisão crítica sobre como compreendo a produção e a circulação do conhecimento nos espaços educativos. Percebo que, em experiências anteriores, eu tendia a organizar os relatos de maneira lógica e linear, alinhando-os estritamente aos objetivos da pesquisa. Por vezes, essa postura limitava minha capacidade de perceber as dimensões culturais mais sutis, expressas em gestos, silêncios e entrelinhas. Na compreensão que venho construindo atualmente — por meio de uma abordagem mais sensível às linguagens, ao simbólico e aos contextos coletivos — reconheço que esses processos exigem escuta mais atenta, interpretação cuidadosa e abertura efetiva aos sentidos que as pessoas atribuem aos seus próprios mundos.

Isso reforça a necessidade de tratar os espaços de aprendizagem como territórios simbólicos, onde o conhecimento se constrói em diálogo com a diversidade de experiências e significados culturais. Ao compreendermos os sentidos dessa sensibilidade, amplia-se a capacidade interpretativa sobre os processos educativos, reconhecendo neles o papel essencial das culturas e das relações sociais que os sustentam.

Em vez de recorrer a métodos analíticos distanciados, adoto aqui uma perspectiva inspirada na proposta de Jeanne Favret-Saada (2005), segundo a qual a condição fundamental para conhecer no campo não é o domínio de um aparato conceitual, mas a disposição para ser

⁷ A concepção de colonialidade refere-se às formas persistentes de dominação que, mesmo após o fim da colonização dos territórios, continuam a estruturar relações de poder, de elaboração de conhecimentos e dos modos de existência. A colonialidade do poder (Quijano, 2005) aponta para a manutenção de hierarquias étnicas, econômicas e políticas herdadas do colonialismo. A colonialidade do saber (Lander, 2005) denuncia a imposição de epistemologias eurocentradas como universais, marginalizando outros modos de conhecer e de elaborar saberes. Já a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2022) evidencia a desumanização e a negação ontológica de sujeitos, de corpos e de coletividades subalternizadas.

afetado pelas vivências e pelas pessoas que compõem a experiência etnográfica. A autora considera que determinados conhecimentos e situações não se revelam à distância, e que apenas o envolvimento direto — sensível, corporal, relacional — permite acessar os sentidos envolvidos na trama. Isso significa que o trabalho de campo não se restringe à coleta de narrativas — ou a interpretá-las. Além disso, implica entrar em um circuito de afetos, tensões e deslocamentos que transformam o próprio pesquisador.

Foi exatamente isso que buscamos durante o processo de elaboração do dossiê junto à comunidade raizeira. Tínhamos diante de nós uma tarefa que só poderia ser realizada com envolvimento mútuo e compromisso coletivo — uma tarefa que exigia ser construída juntos, passo a passo. É com base nessa concepção que parte significativa deste estudo se ancora nas aprendizagens forjadas em meio às práticas coletivas, às histórias partilhadas e à presença integrada ao território.

Essa perspectiva teórica e metodológica fortalece meu interesse em articular antropologia e educação, especialmente no contexto da extensão. Desde 2014, com o avanço do movimento de curricularização nas instituições de ensino superior brasileiras⁸, tornou-se evidente para mim a necessidade de repensar estratégias pedagógicas que rompam com paradigmas tradicionais — sobretudo no que diz respeito às formas de vinculação entre escolas e comunidades.

Foi nesse contexto que, em 2015, participei do XXXVII Encontro Nacional do FORPROEX — Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior — coordenado pela Rede Nacional de Extensão (RENEX)⁹. Em suas edições, o evento

⁸ Considero relevantes, para esta pesquisa, as reflexões sobre o papel da extensão que passaram a integrar o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), assim como os processos de mobilização e os debates locais que acompanharam sua formulação e implementação. A curricularização da extensão, embora regulamentada nacionalmente pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, estava prevista como estratégia no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que estabeleceu a necessidade de integrar, de maneira estruturante, atividades extensionistas aos currículos da educação superior. A política determina que ao menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação seja destinada à extensão, com o objetivo de aproximar formação acadêmica, territórios e comunidades. Na prática, porém, sua implementação exige reorganização pedagógica, reestruturação curricular, revisão de metodologias e negociação institucional — processos atravessados por tensões entre demandas comunitárias, expectativas estudantis, capacidades institucionais e diferentes concepções de extensão. No âmbito da Rede Federal e, especificamente, do IFG, a curricularização evidencia desafios relacionados à infraestrutura, à formação/atuação docente e à própria definição dos limites e potencialidades da extensão. Assim, para além de uma orientação normativa, a curricularização constitui um campo em disputa, onde sentidos de educação, cultura e território são continuamente negociados no cotidiano acadêmico.

⁹ O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) é uma entidade que visa articular as políticas acadêmicas de extensão, com foco voltado para temáticas sobre transformação social, cidadania e democracia. Reúne pró-reitores e representantes das instituições públicas de ensino superior, promovendo diretrizes comuns, integração entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulações com fóruns acadêmicos, sociedade civil e poderes públicos. É responsável também pela Rede Nacional de Extensão (RENEX) e pelo Sistema Nacional de Informações de Extensão (SIEX/Brasil). Fonte: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao>, página oficial da RENEX.

reúne pró-reitores(as), gestores(as), professores(as), técnicos pedagógicos e pesquisadores(as), oferecendo um espaço de debates sobre os rumos da extensão acadêmica no país. Naquele ano, a pauta principal girava em torno da introdução da prática extensionista nos currículos dos cursos de graduação (curricularização da extensão), abordando também temas como financiamento, formação, ética e princípios legais da extensão. À época, reconhecia-se que o movimento nacional organizado via RENEX havia colaborado com a inclusão de estratégias específicas para a extensão no Plano Nacional de Educação (PLE 2014-2024 - BRASIL, 2014b). Trata-se de um grupo que constrói uma agenda coletiva desde 1978 e que teve participações relevantes em momentos-chave da política nacional, como nos debates constitucionais de 1988, onde a extensão foi reconhecida como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa.

Por outro lado, foi igualmente evidente — para mim e para muitas pessoas presentes — que os sentidos e as práticas da extensão não se esgotavam nas diretrizes construídas por esses coletivos organizados por gestores. Pelo contrário, era a partir das falas e das experiências de quem atuava diretamente nos territórios, junto às comunidades, que se expressavam com mais densidade os desafios e as potências da extensão como prática educativa e como compromisso ético-político. Foi a partir desse entrecruzamento de vozes, de experiências e de contradições que minha trajetória se consolidou em direção à pesquisa que agora apresento.

Durante minha participação, pude observar que, embora houvesse um interesse comum em torno do debate sobre o papel da extensão — incluindo o fortalecimento das estratégias vinculadas ao Plano Nacional de Extensão (PLE 2014–2024) e o estabelecimento de linhas permanentes de diálogo entre as instituições —, também ficava evidente que cada realidade institucional é atravessada por culturas organizacionais e territorialidades distintas, que impõem desafios específicos à implementação dessas diretrizes.

Um aspecto relevante desse movimento nacional em torno da RENEX diz respeito à composição dos seus coordenadores regionais, geralmente ocupantes de cargos estratégicos nas instituições públicas de ensino superior. Em sua maioria, essas pessoas detêm poder deliberativo, acesso a orçamento e inserção nos processos decisórios internos, o que lhes confere certa autoridade no encaminhamento das políticas de extensão. Além disso, nos fóruns do FORPROEX, as representações institucionais exercem, de forma colegiada, direito a voz e voto nas assembleias que deliberam sobre o cronograma e as estratégias de implementação do PLE, bem como sobre as diretrizes gerais de atuação do próprio movimento.

Como exemplo desse processo, vale citar o documento da Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), que serviu de base para a formulação das diretrizes internas

implementadas no IFG a partir de 2014. Ainda assim, é importante reconhecer que os conteúdos debatidos nesses fóruns nacionais são permeados por influências diversas — oriundas de correntes pedagógicas, epistemologias críticas e contribuições acumuladas ao longo de mais de quatro décadas. Parte significativa desse referencial é, inclusive, o que nos inspira nesta tese.

Outro exemplo significativo desse movimento é a organização do *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária* (CBEU), principal evento nacional da área, realizado desde 2002 por instituições públicas de ensino superior — em grande parte, conduzido por representantes que também atuam na RENEX e no FORPROEX. As temáticas abordadas ao longo das edições do CBEU — como inclusão social, saberes tradicionais, sustentabilidade, tecnologias sociais, inovação, emancipação, direitos humanos e epistemologias do sul — revelam a extensão como um campo plural, permeado por disputas conceituais e por diferentes projetos de sociedade (ver QUADRO 1).

Por outro lado, a estrutura e a organização desses eventos seguem marcadas pela primazia da institucionalidade, com pouca participação efetiva das comunidades diretamente envolvidas nas ações de extensão. Essa assimetria reforça a necessidade de produzir reflexões que não se restrinjam aos marcos formais do debate, mas que emergem também das relações afetivas, dos vínculos cotidianos e dos microprocessos vividos em campo — especialmente quando essas experiências tensionam, desde dentro, as lógicas e os limites das instâncias institucionais.

QUADRO 1 – Lista dos Congressos Brasileiros de Extensão Universitária (CBEU 2002-2021)

EDIÇÕES	TEMA	ANO	LOCAL
1º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	Universidade: conhecimentos e inclusão social	2002	João Pessoa, Paraíba
2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	[re]conhecer diferenças construir resultados	2004	Belo Horizonte, Minas Gerais
3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	Sustentabilidade: Criando Tecnologias, Inovando Resultados	2006	Florianópolis, Santa Catarina
4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	Tecnologias sociais e inclusão: Caminhos para a extensão universitária	2009	Dourados, Mato Grosso do Sul
5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	As Fronteiras da Extensão	2012	Porto Alegre, Rio Grande do Sul

6º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	Diálogos da Extensão: saberes tradicionais e inovação científica	2014	Belém, Pará
7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	Inovar e Emancipar	2016	Ouro Preto, Minas Gerais
8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	Extensão e Sociedade: Contextos e Potencialidades	2018	Natal, Rio Grande do Norte
9º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária	Redes para promover e defender os Direitos Humanos	2021	Formato virtual, organizado por universidades mineiras

Fonte: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/apresentacao>, página oficial da RENEX.

No caso dos Institutos Federais, como o Instituto Federal de Goiás (IFG), os debates sobre políticas de extensão também ocorrem no âmbito do Fórum de Pró-Reitores da Rede Federal (FORPROEXT), instância de assessoramento vinculada ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Esse fórum é organizado por representantes de cada instituição da Rede, geralmente pró-reitores ou diretores responsáveis pelas ações de extensão, e tem entre suas responsabilidades promover a articulação com diversos setores da sociedade civil, do setor produtivo e com outras instituições. De acordo com sua proposta institucional, visa estimular a função social das instituições vinculadas à Rede Federal e consolidar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, quando observado a partir da experiência prática e do chão das ações extensionistas, esse processo apresenta contradições relevantes. A distância entre os espaços decisórios e as realidades das comunidades que integram essas ações tende a evidenciar os efeitos da colonialidade no campo educacional — especialmente quando os saberes, os modos de vida e as demandas dessas populações não encontram escuta efetiva nas instâncias institucionais. É nesse ponto que esta tese se inscreve: buscou-se compreender as experiências epistemológicas que emergem da prática, dos vínculos construídos no território e da escuta dos sujeitos que vivem e resistem à margem das estruturas formais que envolvem as escolas. São essas experiências que tensionam a extensão como campo de disputa, revelando não apenas suas potencialidades formativas, mas também os limites perpetuados por estruturas historicamente excludentes.

Em meio a esse cenário, minha atuação junto à Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Goiás (IFG) possibilitou vivências imersivas em diferentes espaços comunitários, permitindo apreender sobre os limites e as potencialidades das práticas extensionistas. Essas experiências evidenciaram os desafios concretos para uma mudança significativa no paradigma da extensão, especialmente diante de temas urgentes como as crises climáticas, as desigualdades sociais, os conflitos em torno da diversidade, a relação entre tecnologias e territórios, e os retrocessos que atingem diretamente os direitos coletivos e os bens comuns.

Essas vivências, que entrelaçam minha trajetória pessoal e institucional, constituem o contexto e as movimentações centrais desta tese. A contribuição mais relevante perpassa o ambiente das disputas em torno dos processos culturais de elaboração do conhecimento e de seus instrumentos de validação, especialmente quando postos em relação com saberes que emergem de experiências históricas enraizadas em territórios, nos vínculos comunitários e modos de vida outro.

Há, nesse percurso, um aspecto que me provoca constrangimento — não como surpresa, mas como dado histórico que precisa ser enfrentado: o ponto de partida desta investigação repousa sobre a ausência secular e persistente de reconhecimento e valorização de saberes vinculados às culturas afro-brasileiras, às culturas indígenas e aos modos tradicionais de vida. Essa ausência não é um equívoco pontual dos sistemas educacionais, mas expressão de uma racionalidade hegemônica que insiste em organizar a vida a partir de uma única perspectiva. Como afirma Nego Bispo (2021), para além de questionarmos as ideias sobre *desenvolvimento*, precisamos recuperar o *envolvimento* como fundamento de uma outra relação entre as pessoas, os territórios e os saberes¹⁰. É a partir desse princípio de vida coletiva que procuro construir esta tese — não como abordagem isolada, mas como gesto de envolvimento com as disputas vividas nos espaços onde o conhecimento se elabora cotidianamente.

Para tratarmos desse panorama a partir da educação, adoto uma abordagem teórica embasada em estudos decoloniais, propondo uma revisão crítica dos paradigmas clássicos da escolarização com alguma ênfase sobre papel tradicional atribuído às instituições educativas. Seguindo Escobar (2012, 2014), compreendo a necessidade de reconhecer as diferentes leituras de mundo, valorizando a diversidade como elemento central nos processos educativos. Assim, procuro analisar o tema *desenvolvimento* não apenas como resultado de uma narrativa

¹⁰ Conforme propõe Nego Bispo (2021), a ideia de “envolvimento” se opõe à lógica do “desenvolvimento” enquanto projeto universalizante. Para o autor, é preciso retomar a experiência e o saber comunitário como formas legítimas de vida e de mundo, descolonizando o pensamento e restituindo a essência cotidiana das relações entre as pessoas, os territórios e as trajetórias locais.

hegemônica, mas como um campo aberto e plural, enriquecido pelas múltiplas percepções culturais e históricas presentes nos territórios. Sobre esse aspecto, o autor considera que:

(...) essas noções não esgotam o campo que seria necessário cobrir para dar conta dos conceitos que estão redefinindo a área de Cultura e desenvolvimento. Estes teriam que incluir o surgimento e/ou redefinição de termos como civilização, cosmovisão, diferença epistêmica e lógicas comunitárias. Essas noções – e seus co-relatos, como crise civilizatória, cosmovisões dos povos afro e indígenas, descolonização epistêmica, alternativas à modernidade e feminismos comunitários, entre outros – podem ser vistas como visões emergentes que complexificam o outrora aparentemente bem delimitado campo da cultura e desenvolvimento. Um fator talvez mais importante a ser considerado é que as noções emergentes mencionadas não surgem apenas da academia ou das instituições especializadas em desenvolvimento, mas principalmente de grupos de base e movimentos sociais, embora geralmente em alguma relação com a academia e o aparato de desenvolvimento ou do estado. Esta, parece-nos, é uma condição encorajadora para a produção de conhecimento nos dias de hoje, desde que - da perspectiva de muitos movimentos pelo menos - a crise social e ecológica que o mundo enfrenta seja, em grande parte, uma crise dos modelos de pensamento que predominaram na modernidade. Como bem disse Boaventura de Sousa Santos (2002), enfrentamos problemas modernos para os quais não existem soluções modernas suficientes. Isso se aplica ao conhecimento; isto é, para resolver os problemas do "desenvolvimento" precisaremos de conhecimentos e experiências provenientes de muitas matrizes histórico-culturais, não apenas daqueles que herdamos da "modernidade". É para isso que apontam as noções emergentes mencionadas acima.

(Escobar, 2012, p.3)

Ao dialogar com o conceito de cultura como diferença radical, destaco a importância de considerar as diversas ontologias presentes nas relações humanas e não-humanas, bem como os processos históricos de dominação e resistência que marcam a constituição dos saberes. Com isso, busco contribuir para uma reflexão crítica e descolonizadora sobre as práticas educativas e as práticas extensionistas em Goiás, ressaltando a relevância das especificidades territoriais e culturais na elaboração de propostas pedagógicas sensíveis às realidades locais.

As novas diretrizes para a extensão¹¹, propostas pela Rede Nacional de Extensão, enfatizam a importância da relação dialógica e integrativa entre instituições de educação e as

¹¹ Desde 2012, o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão tem dedicado parte de seus esforços para definir diretrizes gerais para a extensão, quais sejam: 1) Interação dialógica; 2) Interdisciplinaridade; 3) Indissociabilidade; 4) Impacto na formação do estudante; 5) Impacto e transformação social. Corroborando com o pensamento de Boaventura de Souza Santos, o documento considera que, em conjunto, essas diretrizes possam colaborar na superação de três crises que impactam a Universidade Pública: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. IN: FÓRUM DOS PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO (PROPROEX), 2012.

comunidades. Nesse sentido, surge a necessidade de problematizar como essas diretrizes se apresentam e de que maneira têm sido abordadas na relação escola-desenvolvimento-comunidades. Além disso, é relevante analisar como essas experiências – especialmente aquelas de caráter mais imersivo – impactam os territórios nos quais ocorrem. Adiante, esse tema será abordado com mais detalhes.

Diante desses apontamentos, reitera-se uma questão essencial para nossa abordagem: o debate sobre a extensão não se restringe ao espaço das instituições que o promove. Pelo contrário, ele abarca os limites e as potencialidades do território escolar¹², que se configura como um espaço permeado por disputas em torno do acesso ao conhecimento, do direito à diferença, da promoção da equidade social e da autodeterminação dos povos e comunidades. Em outras palavras, a extensão opera em um ambiente culturalmente denso, onde se entrelaçam processos históricos de longa duração e disputas simbólicas sobre os sentidos do conhecimento, da aprendizagem e do mundo do trabalho.

No decorrer desta pesquisa, deparamo-nos com tais dinâmicas em diferentes momentos da trajetória investigativa, os quais serão analisados neste estudo em dois percursos principais. A seguir, apresento brevemente esses dois movimentos para que os(as) leitores(as) compreendam, desde o início, as experiências que são específicas do núcleo analítico desta tese.

Para analisar alguns conceitos que vêm sendo mobilizados no campo da extensão, recorri a um conjunto de relatos selecionados a partir da base de dados da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Goiás (IFG). Esses relatos, escritos em primeira pessoa, consistem em manuscritos reflexivos sobre experiências vividas no âmbito de ações extensionistas,

Política Nacional de Extensão, 2012, disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>, acesso em 19/06/2022.

¹² Definimos como território escolar, em nosso caso, o espaço educativo ocupado a partir de cada unidade implementada nos municípios goianos. Esse espaço educativo compreende sua área de abrangência territorial, bem como sua área de abrangência pedagógica. Dentre os autores que tem renovado o conceito de território, destaca-se o pensamento de Marcelo Lopes de Souza (SOUZA, 1995), que aproxima o conceito de território às ideias debatidas pela antropologia e pela geografia. Afirma que eles (os territórios) possuem formas variadas e limites nem sempre definidos, imersos nos atritos diversos das formas de poder que atuam nas sociedades, e não somente daquelas que atuam por meio do Estado. Portanto, o território é um campo de forças em atuação, de rede de relações sociais e culturais que definem determinados grupos e os distinguem de outros, ou seja, o território só existe como espaço vivido. Diante dessas afirmações, compreende-se que os *territórios escolares* são aqueles que são vivenciados a partir determinadas experiências e/ou propostas pedagógicas compartilhadas com as *comunidades escolares*.

elaborados pelas equipes responsáveis por sua execução¹³. De modo geral, essas equipes foram compostas por servidores do IFG, estudantes e, em alguns casos, por integrantes das comunidades escolares envolvidas.

Nossa proposta compreende analisar esses relatos com base numa concepção teórica que articula cultura e conhecimento, desenvolvimento, currículo e as percepções de mundo forjadas pelas experiências educativas. Assim, busca-se compreender de que maneira os agentes pedagógicos produzem significados a partir de suas formas de interação com as comunidades. Afinal, o ato educativo não é um fenômeno isolado, mas uma vivência coletiva complexa, cujos significados são continuamente negociados e ressignificados. Dessa forma, a extensão pode ser pensada como um espaço de produção de novas territorialidades, na medida em que possibilita interações que tencionam e reconfiguram fronteiras epistemológicas e culturais (Escobar, 2014; Ingold, 2015; Lopes & Macedo, 2011).

Além da análise desses relatos, esta pesquisa também se fundamenta em uma experiência de campo específica: o processo de reconhecimento de saberes e ofícios da comunidade raizeira de Pirenópolis-GO. Como já mencionado, esse processo não se deu a partir de protocolos institucionais previamente estabelecidos, mas foi elaborado no entrelaçamento de vivências, escutas e negociações coletivas. A comunidade em questão é formada por trabalhadoras e trabalhadores que detêm conhecimentos ancestrais sobre o uso medicinal de plantas do Cerrado, transmitidos por meio da oralidade, da convivência e da prática cotidiana. Esses saberes não se restringem ao domínio técnico, mas integram um campo epistemológico próprio, enraizado na relação sensível com o território, com os ciclos da natureza e os conhecimentos locais. Ao longo da pesquisa realizada, o reconhecimento desses saberes revelou-se como um percurso compartilhado — marcado por tensões, afetamentos e reconfigurações — em que o próprio processo de elaboração do dossiê antropológico se tornou ferramenta de valorização e resistência diante do histórico silenciamento imposto a esses modos de vida.

A comunidade raizeira de Pirenópolis representa um exemplo peculiar de resiliência e continuidade de sistemas de conhecimento tradicionais, que coexistem – nem sempre de maneira transparente – com os modelos biomédicos e institucionais de validação do saber. O domínio sobre as propriedades medicinais das plantas, suas interações e modos de preparo não se restringe a uma dimensão prática, mas compõe uma ontologia relacional de saberes, em que

¹³ É importante compreendermos que o termo extensionista é empregado para designar as pessoas envolvidas na mediação e na realização de práticas de extensão — sejam docentes, estudantes ou integrantes da comunidade —, enfatizando a dimensão relacional e educativa dessas experiências, mais do que a função institucional formal. Nesse sentido, extensionista refere-se àqueles que se implicam nos processos de troca e aprendizagem mútua relacionados a essa função acadêmica.

experiência, oralidade e território se entrelaçam na produção e transmissão do conhecimento (Escobar, 2014, 2015). Essa comunidade, portanto, não apenas resiste a processos de desligamento/deslegitimação de seus saberes, mas mantém uma luta permanente em torno do direito ao reconhecimento de sua prática profissional, especialmente diante das disputas epistemológicas que envolvem a formalização do conhecimento e as políticas de certificação existentes.

Como ponto de partida, levantamos algumas informações preliminares durante a revisão do projeto de pesquisa, bem como registros de experiências anteriores em práticas extensionistas. Ressalto que em todas essas situações realizei experiências de campo, conhecendo novos territórios ou mesmo atuando diretamente. No decorrer dessas vivências, fui sendo motivado por uma questão recorrente que se tornou essencial nessa investigação: as dinâmicas de reconhecimento e valorização dos saberes no contexto da educação formal e em outros espaços institucionalizados. Trata-se de um movimento marcado por tensões e contradições. Embora se declarem comprometidas com a isonomia, as institucionalidades da educação operam – na maior parte dos casos – por meio de hierarquizações que definem quais conhecimentos são legitimados e quais são subalternizados. Infelizmente, muitos programas de formação universitários sequer fazem alguma reflexão curricular sobre esse assunto.

Nesse sentido, ressoa o pensamento elaborado por Spivak (2010), ao problematizar o modo como o *sistema-mundo* — estruturado por relações entre poder e colonialidade — institui mecanismos de silenciamento epistêmico. Para a autora, não se trata apenas da ausência de fala, mas da impossibilidade de ser escutado como pessoa (ou comunidade) que elabora conhecimentos, sobretudo quando se está localizado às margens das estruturas oficiais de legitimação. Tal lógica impede que agentes comunitários sejam reconhecidos(as) como elaboradores/organizadores legítimos de saber, como sujeitos epistêmicos de fato¹⁴.

É comum observarmos situações em que pessoas detêm conhecimentos amplamente reconhecidos pelas comunidades, mas enfrentam obstáculos para acessar as credenciais necessárias para participarem de forma proeminente nas esferas institucionais, sociais e políticas. Tal assimetria revela uma discrepância estrutural entre os modos de validação acadêmica e os sistemas tradicionais de conhecimento, produzindo uma invisibilização dos saberes não hegemônicos. Além disso, em muitos casos, setores do poder público não apenas

¹⁴ Em *Pode o subalterno falar?*, Spivak (2010) argumenta que a subalternidade não se define apenas pela ausência de voz, mas pela impossibilidade existencial de ser ouvida(o) e reconhecida(o) como sujeito legítimo de conhecimento, especialmente quando situado(a) fora das instâncias sociais hegemônicas (autorizadas).

dificultam, mas obstruem determinadas formas de atuação, reforçando dispositivos normativos que restringem a legitimidade de práticas culturais baseadas em epistemologias comunitárias.

Essas questões não são episódicas, mas estruturais. A exclusão de determinados sujeitos do reconhecimento formal não é um fator isolado, mas sim um padrão reiterado em múltiplos contextos educacionais e administrativos. Essa dinâmica se manifesta de maneira evidente nas políticas de certificação, nos processos de credenciamento profissional e na delimitação de quais saberes são considerados legítimos no espaço escolar e/ou social. Desta forma, há uma dissonância entre o que a extensão propõe em termos de reconhecimento da diversidade epistêmica e os mecanismos institucionais de valorização do conhecimento.

Não se trata aqui de uma crítica direta aos sistemas educacionais, mas sim de um esforço analítico para refletir sobre os limites das práticas institucionais e explorar novas possibilidades de atuação/vinculação. A predominância do reconhecimento baseia exclusivamente os títulos e as credenciais a um modelo reducionista, que nem sempre estabelece uma relação direta entre conhecimento, comunidade e a vida cotidiana. Essa dissociação nos leva a questionar de que maneira os processos pedagógicos são permeados por concepções de mundo que influenciam metodologias, temáticas e a própria vivência na extensão.

A discrepância de tratamento observada – que ocorre em diversas esferas da estrutura social e estatal – baseia-se em propostas excludentes que contradizem dois aspectos importantes quando pensamos em horizontalidade de relações: a isonomia de tratamento e o direito à diversidade. Vale destacar que os instrumentos normativos brasileiros registram, em tese, a importância da pluralidade e da diversidade, mas carecemos de estudos que aprofundem as contradições e especificidades desses processos de validação e de reconhecimento.

Portanto, nosso estudo busca compreender essas questões a partir de um contexto emergente para as novas diretrizes da extensão que, entre outros aspectos, enfatizam a necessidade de construir relações mais horizontais e dialógicas. Além disso, nossa análise se estrutura com base em relatos e vivências extensionistas que emergiram ao longo da trajetória de diversos agentes. O que se observa, nesses processos, é um diálogo constante com diferentes comunidades, orientado por reflexões sobre os sentidos da aprendizagem e as motivações que mobilizam os sujeitos a se reunirem em torno de práticas compartilhadas.

Cabe aqui um adendo essencial: o posicionamento do(a) pesquisador(a)/professor(a) que atua na extensão situa-se em um campo distinto do ensino e da pesquisa. No âmbito do ensino formal, a formação acadêmica tende a se estruturar por meio de regras institucionalizadas, enquanto a pesquisa opera dentro de um paradigma epistêmico regulamentado por metodologias e categorias científicas específicas. No caso da extensão, entretanto, a reflexão

sobre a aprendizagem não se dá apenas dentro dessas estruturas formais, mas se alinha ao território e às especificidades locais, revelando-se um campo com uma paisagem sonora e visual essenciais, imersivo e aberto a outras formas de conhecimento.

Essa característica confere à extensão uma historicidade própria dentro do espaço acadêmico, pois a coloca em um território compartilhado, onde práticas pedagógicas, saberes comunitários e epistemologias acadêmicas dialogam – nem sempre de maneira horizontal, mas sempre de forma significativa. O desafio, portanto, reside em compreender os sentidos e as subjetividades que permeiam essas interações, reconhecendo que os processos que ocorrem nesses espaços pedagógicos também são representados por ambientes de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas.

Ingold (2015) propõe que a antropologia constitua uma “investigação constante e disciplinada das condições e potenciais da vida humana” (página?). Para o autor, é fundamental repensar as abordagens que concebem a vida como um movimento linear e progressivo, que se dirige a um desfecho pré-determinado. Ao contrário dessa visão teleológica, Ingold sugere reconhecer a vida como uma dinâmica aberta, continuamente capaz de ultrapassar limites e expectativas pré-estabelecidas. Para ele, a vida não possui um ponto fixo de início ou fim, mas é um constante processo de transformação, atravessado por múltiplos encontros e desafios que redirecionam seu percurso:

O meu próprio trabalho, ao longo do último quarto de século, tem sido impulsionado pela ambição de inverter esta ênfase: substituir a concepção finalística ou teleonômica do processo da vida por um reconhecimento da capacidade da vida de continuamente ultrapassar as destinações que são atiradas no seu percurso. É da essência da vida que ela não comece aqui ou termine ali, ou conecte um ponto de origem a uma destinação final, mas, sim que ela continue encontrando um caminho através da miríade de coisas que formam, persistem e interrompem em seu percurso. A vida, em suma, é um movimento de abertura, não de encerramento. Como tal, deve estar no próprio cerne da preocupação antropológica.

(Ingold, p.27, 2015)

A extensão compreendida como espaço de compartilhamento, configura-se justamente como um ambiente cultural privilegiado para refletir sobre as questões propostas por Ingold. Nesse contexto, percebe-se claramente como a experiência de vida e de aprendizagem extrapolam objetivos previamente estabelecidos, envolvendo múltiplos sentidos e propósitos. A partir desse entendimento, minha pesquisa visa compreender como os processos educativos desenvolvidos a partir da extensão articulam a comunicação e os significados sociais/culturais, expressos por meio das interações entre pessoas, comunidades, instituições e territórios.

Durante essa trajetória investigativa, participei ativamente das vivências e atividades realizadas pelas comunidades e equipes extensionistas¹⁵, especialmente aquelas relacionadas à comunidade raizeira de Pirenópolis-GO. Essas experiências permitiram perceber que tais práticas transcendem o simples contato com os territórios. Mais que isso, revelam um compromisso ético-político com as demandas sociais, culturais e existenciais dessas comunidades. Esse compromisso inclui o respeito às diferentes formas de percepção do mundo, aos direitos das comunidades e ao reconhecimento das múltiplas territorialidades e saberes que emergem das práticas cotidianas e da ontologia desses sujeitos (Escobar, 2012, 2014).

Portanto, o percurso investigativo tem como foco compreender, a partir de uma perspectiva antropológica, como se constroem os processos comunicativos e os significados culturais no contexto das práticas extensionistas. Essa análise se aprofunda a partir da experiência de elaboração do dossiê antropológico junto à comunidade raizeira de Pirenópolis-GO, que se constituiu como prática pedagógica e política, baseada no diálogo e na escuta entre ambientes de saber distintos. Portanto, esse estudo reflete sobre as maneiras pelas quais comunidades escolares e agentes pedagógicos elaboram suas experiências cotidianas e percepções de mundo, com base em uma abordagem que reconhece a diversidade cultural como expressão de resistência frente às dinâmicas de homogeneização impostas por lógicas coloniais.

O dossiê, nesse contexto, é parte desse próprio processo de conhecimento — instrumento relacional de construção compartilhada de sentidos, em que a presença, a escuta e o envolvimento se tornaram elementos essenciais do trabalho de campo. As práticas de aprendizagem comunitárias ganham espessura quando são permeadas por vozes e saberes enraizados nos territórios. Tive a oportunidade de vivenciar muitas etapas de formação da comunidade raizeira em Pirenópolis. Reuníamos em torno das plantas e as falas de mestras ou mestres convidavam para conhecermos diversas espécies e suas características de cura. “Vamos falar sobre a pacová? – era assim que, com frequência, se iniciavam os diálogos com as raizeiras e os raizeiros nas rodas de conversa. Essa pergunta simples, porém, carregada de sentidos, tornou-se um convite recorrente à partilha de conhecimentos sobre os usos e significados das plantas medicinais.

Ao longo de pouco mais que um ano (2023/2024), acompanhei e registrei essas interações em Pirenópolis, participando diretamente das atividades comunitárias e vivenciando os saberes

¹⁵ O termo extensionista, quando trata da formação de equipes, é empregado para designar as pessoas envolvidas na mediação e na realização de práticas de extensão — sejam docentes, estudantes ou integrantes da comunidade —, enfatizando a dimensão relacional e educativa dessas experiências, mais do que a função institucional formal. Nesse sentido, extensionista refere-se àqueles que se implicam nos processos de troca e aprendizagem mútua relacionados a essa função acadêmica.

relacionados à cultura raizeira¹⁶, que resiste e se reinventa nessa região há muitas gerações. Nesse contexto, ficou evidente que essa cultura é intrinsecamente ligada à forma singular de habitar e significar o território. Os integrantes dessa comunidade experimentam uma relação profunda e dinâmica com a terra, onde o "ser e estar" traduz-se em uma existência profundamente conectada à natureza. Suas trajetórias pessoais e coletivas refletem não apenas uma relação íntima com o ambiente, mas também as transformações urbanas e rurais que atravessam suas vidas, afetando o território que habitam e ao qual se vinculam.

A elaboração e transmissão dos saberes raizeiros são predominantemente orais, apesar da existência de registros escritos e outras formas documentais. Nas interações cotidianas, mestras e mestres compartilham conhecimentos ancestrais sobre plantas medicinais, destacando os usos terapêuticos, os princípios ativos e as formas corretas de utilização. Esses momentos de aprendizagem comunitária são permeados por histórias pessoais e coletivas que destacam trajetórias de cura e cuidados com o corpo, reforçando o caráter ancestral e oral desses conhecimentos.

Desde 2022, acompanho também atividades promovidas por coletivos diversos de raizeiros(as), erveiros(as), mateiros(as), parteiras e benzedeadas em Goiás. Em particular, aproximei-me da organização de eventos promovidos pela comunidade raizeira de Pirenópolis, especificamente pelo Ponto de Cultura Casa das Ervas. Essa iniciativa tem promovido encontros contínuos para debater questões sobre suas práticas comunitárias de cuidado, o que se revela em um movimento ativo e dinâmico até hoje.

Neste contexto, destaca-se uma colaboração específica com o Instituto Federal de Goiás (IFG – Câmpus Anápolis), por meio do programa de extensão denominado *Ciclo de Formação para Mulheres*. Esta ação possibilitou interações entre parteiras, benzedeadas, raizeiras e erveiras, visando a promoção do bem viver feminino e o fortalecimento do debate sobre gênero. Além disso, o programa tem buscado estabelecer uma metodologia extensionista baseada no diálogo perene com as comunidades tradicionais, reconhecendo e valorizando suas demandas, linguagens e formas próprias de conhecimento e prática.

¹⁶ Nesta pesquisa, utilizo a expressão cultura raizeira como referência às formas de vida, práticas de cuidado, linguagens e modos de conhecer compartilhados entre os raizeiros e raizeiras de Pirenópolis. A escolha do termo expressa uma tentativa de respeitar a autoidentificação e os sentidos locais de pertencimento, tal como emergiram na etnografia.



Imagem 01 – Roda de conversa coordenada por Neide das Ervas, em Lagolândia, Pirenópolis(GO). Essa troca de saberes ocorreu num quintal localizado próximo à praça central desse povoado, 2023. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

A partir desse contato inicial, a Casa de Ervas solicitou ao Instituto Federal de Goiás (IFG) que conduzisse um processo inédito de reconhecimento e certificação dos saberes tradicionais junto à comunidade raizeira de Pirenópolis. Os coordenadores locais, Ilton e Neide, reconhecidos por suas trajetórias como raizeiro e raizeira, tornaram-se figuras fundamentais nessa interação, guiando-nos por práticas e saberes que constituem a história local de cuidados com a saúde. Mais adiante, detalharemos suas histórias de vida e suas contribuições específicas.

Essa solicitação representou uma situação singular nas relações entre instituições acadêmicas e comunidades tradicionais. Embora o IFG tivesse autonomia institucional e a comunidade já participasse ativamente de ações extensionistas, não existia, naquele momento, um procedimento definido para o reconhecimento formal de saberes comunitários dessa natureza. Assim, iniciou-se um processo cuidadoso de consultas internas e estudos pedagógico-administrativos, visando encontrar o melhor caminho para realizar tal reconhecimento.

Importa destacar que as avaliações iniciais apontaram que não havia impedimentos institucionais ou legais significativos para seguir adiante com o processo de certificação. Além disso, o pedido feito pela comunidade estava plenamente alinhado aos marcos regulatórios que determinam a necessidade de valorização dos saberes tradicionais pelas instituições públicas brasileiras. Essa situação específica demonstrou grande potencial para minha pesquisa, já que

dialogava diretamente com questões que eu vinha investigando sobre reconhecimento de saberes e ofícios, processos institucionais e valorização de conhecimentos.

Embora o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) tenha estabelecido diretrizes e políticas relevantes no campo do patrimônio imaterial, entendemos ser necessário explorar outras formas de reconhecimento e valorização de saberes e ofícios, especialmente aquelas articuladas pelas próprias comunidades. Nesse contexto, a proposta de elaboração de um *dossiê antropológico* emergiu como um instrumento significativo, criando a oportunidade de construção de um diálogo mais horizontal e efetivo entre saberes tradicionais e a institucionalidade acadêmica. Tal proposta não busca apenas evidenciar as contradições entre esses *sistemas-mundo*, mas, sobretudo, abrir espaços férteis para diálogos interculturais, estratégias contínuas de valorização dos saberes comunitários e para os campos de disputas ontológicas (Escobar, 2012, 2014)¹⁷.

Esse movimento encontra correspondência na análise de Izabela Tamasso (2007), que discute de forma crítica os limites e os desafios das políticas públicas de valorização de bens culturais imateriais. Segundo a autora, historicamente, observa-se uma ênfase predominante em metodologias vinculadas à preservação de bens materiais — como edifícios, fachadas e monumentos — em detrimento de perspectivas voltadas para práticas culturais vivas. Parte das tensões que atravessam a institucionalização dessas políticas, especialmente sob a influência da UNESCO, decorre de um impasse ético e epistemológico fundamental: quem decide o que deve ser reconhecido como patrimônio?

Nesse sentido, Tamasso (2007) problematiza os métodos de elaboração de laudos técnicos, bem como os critérios e procedimentos de aprovação desses bens, alertando para o risco de que tais instrumentos acabem por congelar dinâmicas culturais que, por natureza, são fluídas, cotidianas e situadas. Ao defender que o patrimônio seja compreendido como processo, prática

¹⁷ Compreendemos essa questão a partir da leitura proposta por Quijano (2022), que destaca uma questão central sobre os efeitos da colonialidade: trata-se de um sistema que impôs um conjunto de signos e valores por meio do domínio estrutural das sociedades do Sul global, transcendendo as dimensões políticas e econômicas. Ou seja, é uma leitura antropológica sobre o funcionamento de um sistema-mundo ocidental, de origem eurocêntrica, que reorganiza o mundo a partir de uma lógica hierarquizante de saber, poder e ser. Reconhecendo essa sistematização, Escobar (2012, 2014) propõe uma crítica aos modelos de desenvolvimento elaborados a partir das referências do “centro” europeu, os quais tendem a produzir ambientes discursivos/políticos/sociais marcados por caracterizações depreciativas sobre outras culturas e concepções de mundo. Esses modelos projetam um ideal universalizante de progresso que desqualifica as experiências e racionalidades que emergem de outros territórios e modos de vida. Partindo dessas premissas, adotamos uma perspectiva crítica em relação ao papel da escolarização, compreendendo-a como um processo hegemonicamente coordenado pelas instituições estatais. Essa abordagem, no entanto, não implica assumir a escolarização como um fenômeno homogêneo ou unívoco. Ao contrário, tanto a história da educação quanto a antropologia da educação demonstram que os processos formativos são fundamentais para muitas comunidades e povos, e frequentemente são apropriados, ressignificados e disputados em contextos locais.

e memória em constante disputa, a autora nos ajuda a sustentar o direcionamento desta pesquisa: problematizar experiências de reconhecimento que partem de outros pontos de enunciação — não mais focados exclusivamente nas estruturas institucionais, mas em territórios epistemológicos vivos e vinculados às suas histórias.

Esse caminho metodológico que adotamos tem como pressuposto reconhecer que os bens culturais e os saberes tradicionais não devem ser reduzidos exclusivamente ao reconhecimento formal pelo Estado. Ao contrário, buscamos evidenciar processos dinâmicos e itinerantes de aprendizagem, ancorados no cotidiano, nas práticas sociais e nas experiências vividas pelas comunidades. Por meio desse percurso, nossa pesquisa aborda como os agentes pedagógicos do IFG vêm estabelecendo práticas mais dialógicas e culturalmente sensíveis, buscando reposicionar suas relações com as comunidades para além de práticas convencionais.

Ademais, ressalto que essas experiências comunitárias ensinam modos diversos de significar o mundo, estimulando novas compreensões das dinâmicas sociais e do trabalho coletivo. Nesse sentido, a cultura raizeira emerge como um importante exemplo de resistência cultural, resiliência comunitária e forte senso de coletividade.

Vale lembrar que a demanda pelo reconhecimento e certificação de saberes partiu diretamente da comunidade raizeira, expressando uma necessidade legítima frente aos desafios que enfrentam. Essas demandas são motivadas pelo avanço de ações predatórias sobre o Cerrado, pelo cerceamento promovido por órgãos regulatórios e conselhos profissionais e por variadas formas de preconceito e discriminação social. Em contraste, essa comunidade também vivencia movimentos importantes de reconhecimento e valorização social em contextos locais. Essa dualidade de percepções representa um campo desafiador para a investigação dos processos culturais e sociais que envolvem essas práticas.

Essas trabalhadoras e trabalhadores exercem um papel crucial na manutenção dos saberes tradicionais relacionados às plantas medicinais e à conservação do Cerrado. Seu conhecimento sobre as propriedades terapêuticas das plantas, técnicas corretas de manejo e aplicações medicinais é, por vezes, a única alternativa de cuidado acessível para as comunidades locais. Tal realidade enfatiza não apenas a importância do acesso ao conhecimento tradicional, mas também o valor simbólico e cultural que essas práticas representam para a conservação ambiental e a promoção do bem-estar comunitário, transmitindo-se continuamente através das gerações.

Durante a imersão junto à comunidade raizeira, identificamos um caso com significativo potencial para abordar a problemática central desta tese, particularmente porque envolve questões essenciais que temos investigado: em que medida práticas institucionais (IFG),

orientadas pelas novas diretrizes da extensão, correspondem efetivamente a propostas pedagógicas baseadas nas demandas, expressões e saberes comunitários diversos?

Ampliando essa reflexão, percebemos que a comunidade raizeira manifesta preocupações relacionadas diretamente à sobrevivência e à preservação de seus modos de vida. Raizeiras e raizeiros destacam que determinados campos do conhecimento e órgãos institucionais frequentemente atuam por meio de práticas que controlam e restringem suas atividades. Um exemplo citado por eles é a fiscalização sobre a produção e comercialização de "garrafadas". Também denunciam o processo contínuo de expropriação de saberes tradicionais, quando práticas comunitárias são apropriadas e transformadas em especialidades médicas e/ou farmacêuticas, reforçando uma dinâmica tecnocrática do Estado e das instituições profissionais.

Como resposta a essas ameaças, a comunidade raizeira de Pirenópolis busca o reconhecimento formal e institucional de seus saberes como forma estratégica de resistência e fortalecimento de suas práticas. Nesse movimento, investem na consolidação de redes de apoio mútuo e promovem encontros regulares para a troca de saberes e processos de autoformação. Surge assim um cenário peculiar e contraditório: enquanto instituições acadêmicas e técnicas são por vezes instrumentos de expropriação, elas também podem se converter em espaços importantes para o reconhecimento e valorização das práticas comunitárias tradicionais. Frente a essa contradição histórica, os agentes extensionistas vêm sinalizando uma postura reflexiva, dispostos a favorecer práticas que ampliem o diálogo sobre diversidade e promovam uma maior pluralidade epistemológica. Ocorre que esse movimento não pode prescindir da participação ativa das comunidades.

Nesse contexto, a pesquisa se desenvolve com base na metodologia apresentada, tendo como eixo central a elaboração de um *dossiê antropológico* que buscou articular as demandas da comunidade raizeira às novas diretrizes da extensão. Ao longo desse processo, participei ativamente das vivências comunitárias, procurando compreender como esses grupos constroem significados próprios de mundo e de experiência, e de que modo tais sentidos dialogam — ou tensionam — as propostas pedagógicas formuladas pelas instituições de educação. Este estudo questiona, portanto, até que ponto as comunidades escolares refletem criticamente sobre o desenvolvimento social, considerando as especificidades culturais e ecológicas dos territórios que habitam.

Ao confrontar as propostas pedagógicas institucionais com as percepções e experiências das comunidades locais, buscamos demonstrar a importância de uma prática educativa sensível às realidades vividas e às demandas culturais específicas. Nesse sentido, a proposta de desenvolver uma metodologia que vincule práticas pedagógicas e reconhecimento de saberes

tradicionais/comunitários mostrou-se viável. Ainda que marcada por tensões, limites institucionais e a necessidade permanente de escuta e aprimoramento. O desafio, portanto, não residiu apenas em identificar e registrar essas práticas culturais no contexto de elaboração de um documento. Antes disso, partiu-se da experiência vivida, que compõe os caminhos possíveis para sua valorização e sua continuidade — respeitando a autonomia das comunidades e os sentidos culturais que lhes são próprios.

Dado que esta pesquisa tinha como foco inicial analisar a atuação da extensão a partir do IFG, eu já havia solicitado anuência da Reitoria para o compartilhamento de informações e para o acesso aos espaços institucionais. Além disso, participei ativamente das discussões promovidas pelas equipes institucionais responsáveis pela formulação das políticas de extensão e de projetos-piloto nesse campo acadêmico. Como meu trabalho envolvia professores, pesquisadores e extensionistas do IFG — com os quais mantenho uma relação profissional de longo prazo —, ajustes foram feitos na proposta, e abrimos um processo de acompanhamento dentro da base de dados do Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP), conforme os trâmites estabelecidos para esse tipo de ação.

A ideia inicial era estruturar um registro público de dados, com gestão democrática, capaz de fornecer suporte ao processo de certificação dos saberes tradicionais. No contexto da administração pública, essa abordagem permite a criação de um ambiente de compartilhamento monitorado e avaliado, que pode ser consultado e atualizado conforme necessário. No caso específico da certificação dos raizeiros e das raizeiras, a formalização era um passo necessário dentro dos protocolos institucionais. No entanto, isso não significava um engessamento dos objetivos. Nosso horizonte era estabelecer um percurso metodológico que utilizasse as ferramentas teóricas da antropologia para estruturar um processo de reconhecimento de saberes e ofícios dentro do campo da extensão. Dessa forma, optamos pelo percurso etnográfico, cujo objetivo era documentar essa experiência e registrar os desafios envolvidos na condução dessa atividade.

A proposta que formulamos estava alinhada à agenda de planejamento da Pró-Reitoria de Extensão do IFG. A partir da demanda apresentada pela Casa de Ervas, elaboramos um projeto de pesquisa-extensão, cuja finalidade era produzir um documento que registrasse os conhecimentos e atividades promovidas pela comunidade raizeira ao longo de um período de 12 meses. Inicialmente, esse documento foi denominado "Inventário de Saberes e Ofícios da Comunidade Raizeira de Pirenópolis". No entanto, à medida que a pesquisa avançou e novas demandas surgiram, esse conceito foi ampliado, culminando na elaboração de um registro

coletivo mais abrangente, que denominamos *Dossiê Antropológico para o Reconhecimento de Saberes e Ofícios da Comunidade Raizeira de Pirenópolis* (Apêndice).

A ideia inicial deste documento era acompanhar, registrar e caracterizar o processo por meio de uma ação de extensão. Pelas características e por inspiração, utilizamos como referência os documentos produzidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em especial aqueles que tratam dos ofícios reconhecidos como patrimônio imaterial brasileiro (IPHAN, 2008, 2014). Esses dossiês representam um marco para a formulação de políticas de reconhecimento, fornecendo subsídios para que práticas e conhecimentos tradicionais sejam valorizados e protegidos.

No entanto, como já pontuado, percebemos que nossa proposta se diferenciava desse modelo de patrimonialização cultural. Nosso objetivo não era simplesmente catalogar um saber tradicional, mas construir, de forma compartilhada, um processo de reconhecimento fundamentado em uma visão crítica sobre o mundo do trabalho e sobre a interculturalidade na educação. Enquanto os processos do IPHAN tendem a enfatizar a preservação histórica e cultural, nosso projeto buscava o reconhecimento institucional e social dos saberes e ofícios raizeiros dentro da lógica da educação pública, com base no direito ao trabalho e na valorização das epistemologias tradicionais — compreendidas aqui como práticas culturais vivas e em constante reinvenção (TAMASO, 2007).

A experiência que vivenciei junto à comunidade de Pirenópolis e às equipes do IFG me permitiu compreender que o campo da extensão abriga disputas simbólicas e institucionais profundas. A partir de agora, passo a refletir sobre esse campo como um espaço de negociação e conflito, onde diferentes projetos de sociedade, de educação e de reconhecimento epistemológico se encontram, se tensionam e, por vezes, se transformam. Trata-se de compreender a extensão para além de sua dimensão pedagógica, situando-a como uma prática política e cultural em constante elaboração

Tal reflexão, embora filosófica, possui relevância prática imediata, apontando para a necessidade de repensar o papel da extensão na formação acadêmica. Conforme defende Pedro Demo (Dóris, 2001), é fundamental que as instituições acadêmicas não vejam a extensão como algo periférico ou dissociado da formação curricular e científica. Pelo contrário, Demo ressalta que é preciso integrar profundamente o conhecimento acadêmico aos problemas cotidianos das comunidades, superando a falsa ideia de que o conhecimento só é efetivamente adquirido em contextos elitizados ou distantes das realidades sociais mais amplas:

Para dar um exemplo na área das engenharias, é sempre possível pensar em atividades de aprendizagem curricular conectadas com uma favela, reservando-se para a formação do engenheiro estilos de intervenção na realidade, tais como: estudar modos de fazer habitações menos propensas a desabar com a chuva ou outras intempéries, organizar maneiras de implantar a urbanização condizentes com termos de qualidade de vida, pesquisar formas alternativas de manejo e ocupação do solo, e assim por diante. Quero dizer que a dedicação social precisa também de reverter-se em capacidade de lidar com o conhecimento. É mito imaginar que o engenheiro só aprende bem ao se voltar para construções das classes média e alta. O engenheiro electricista pode aprender muito dedicando-se a monitorar a rede elétrica de uma favela, com toda sua problemática social de fundo (ligações clandestinas, ligações perigosas e duvidosas, usos adequados e inadequados da energia elétrica, etc.)

(Demo, *Lugar da Extensão*. IN: Dóris, 2001, p.154)

Essa crítica se estende à realidade das instituições acadêmicas brasileiras, onde disciplinas frequentemente ignoram as problemáticas locais das comunidades, resultando em fenômenos como evasão escolar, baixa criatividade científica e reprodução das desigualdades sociais (Lima, 2022). Tal ausência de envolvimento institucional com as realidades locais acaba reforçando distorções históricas e sociais, dificultando mudanças efetivas.

Portanto, esta pesquisa opta por uma abordagem que considera as práticas extensionistas como processos culturais dinâmicos, não apenas administrativos ou curriculares. Nossa proposta é compreender a extensão a partir das vivências culturais e das experiências reais das comunidades, reconhecendo o potencial educativo e transformador dessas relações. Se a escuta constitui o ponto de partida propositivo e metodológico desta antropologia enraizada, são as pessoas e os territórios com os quais convivemos que delineiam os caminhos do conhecimento compartilhado. É a eles/elas que voltaremos a seguir.

CAPÍTULO 2 – SABERES QUE BROTAM DO CHÃO: A EPISTEMOLOGIA COMUNITÁRIA DOS RAIZEIROS E RAIZEIRAS DE PIRENÓPOLIS

Os caminhos que atravessam o Cerrado goiano são também caminhos de saber. Entre veredas, matas e quintais, a medicina popular cultivada pela comunidade local de Pirenópolis se apresenta como expressão de uma pedagogia enraizada na terra, nos corpos e nos conhecimentos compartilhados. Consiste numa prática comunitária de cura sistematizada a partir de uma compreensão específica sobre esse bioma. Nesse capítulo, adentraremos esses territórios conduzidos pelas trajetórias de raizeiros e raizeiras e pelas formas de habitar o mundo que se distanciam dos modos de elaboração do conhecimento institucionalizado.

Para situar esse percurso etnográfico, é importante identificar o contexto regional em que essas práticas se inscrevem. Pirenópolis é uma cidade histórica localizada na região central de Goiás, distante cerca de 120 km da capital do estado, Goiânia. É marcada por uma forte presença de comunidades tradicionais, por práticas culturais associadas ao Cerrado e por relações cotidianas que articulam modos de vida, memória e pertencimento. Fundada no século XVIII, ainda no período colonial português, a cidade preserva um conjunto arquitetônico, cultural e festivo que expressa a convivência entre diferentes temporalidades. Após o declínio da mineração, atravessou distintos ciclos econômicos/sociais — agricultura, pecuária, pequenas manufaturas e comércio local — que reorganizaram o território e as relações de existência ao longo dos séculos XIX e XX. Esses processos se entrelaçam às dinâmicas do Cerrado, às trajetórias de famílias rurais, às práticas de comunidades tradicionais e aos modos de vida que permanecem marcados pela relação com o ambiente e com as formas locais de organização e trabalho. Atualmente, as atividades vinculadas ao turismo e à expansão urbana compreendem as principais frentes econômicas/sociais. Assim, a sociabilidade local é resultado de múltiplas camadas históricas que se sobrepõem, sem serem homogêneas, conformando o contexto no qual esta pesquisa se insere.

É nesse cenário que as práticas raizeiras traduzem modos coletivos de viver, cuidar e ensinar, em que o saber é transmitido pela oralidade e pelas tramas de suas vivências. Trata-se de uma formação não escolarizada, mas intensamente aprendente — uma pedagogia do cuidado sustentada por vínculos comunitários, por relações com as plantas e com o território, e por um senso de reciprocidade fundamental. Não são relatos colhidos apressadamente, mas trajetórias partilhadas, oferecidas em confiança, muitas vezes entremeadas por silêncios, risos, chá quente

e histórias alinhavadas à vida. A escuta, nesse contexto, não é apenas uma técnica de pesquisa, mas um gesto carregado de acolhimento e entrega.

Quando iniciamos o processo de reconhecimento de saberes e ofícios junto à comunidade raizeira de Pirenópolis-GO, o objetivo era compreender de que maneira esses conhecimentos se organizam e se transmitem em contextos comunitários marcados pela oralidade, pela prática e pela convivência. A proposta sobre como formalizar esse reconhecimento por meio de uma ação de extensão não foi previamente delimitada, mas emergiu da própria experiência em campo — fruto de conversas, vivências e inquietações compartilhadas pelos próprios raizeiros e raizeiras em suas práticas cotidianas. Foi nesse diálogo que se revelou a necessidade de criar instrumentos institucionais mais sensíveis à realidade vivida por essas pessoas.

No entanto, a incorporação de saberes tradicionais às estruturas acadêmicas, há alguns anos, poderia ter sido interpretada como algo dissonante das concepções convencionais de extensão. Isso se deve ao fato de que, historicamente, a extensão acadêmica esteve vinculada a modelos prescritivos e assistenciais, muitas vezes concebidos de forma unilateral pelas instituições de educação. Nos últimos anos, esse paradigma tem sido progressivamente revisitado, tanto em termos teóricos quanto em suas aplicações práticas, resultando em um deslocamento epistemológico que redefine, em tese, o papel da extensão e seu lugar nas instituições¹⁸.

Essa reconfiguração do entendimento sobre a extensão dialoga diretamente com minha trajetória profissional. Durante aproximadamente nove anos, atuei como coordenador em diversas funções na área de extensão na Rede Federal, período no qual acompanhei debates e transformações acerca desse conceito. A "extensão universitária" passou a ser pensada não apenas como uma ação pontual, vinculada a cursos e/ou projetos, mas como um processo vivo, um movimento pedagógico, social e cultural que ocorre na interação entre universidade e sociedade. De fato, consegui acompanhar diversas ações que buscaram consolidar essas diretrizes. Evidentemente, nem todas com resultados correspondentes a esta expectativa.

No campo etnográfico, a ideia de processo é essencial para compreender a extensão como um fenômeno dinâmico de trocas e reelaborações. O conhecimento não está dado de antemão, mas é continuamente construído e ressignificado na interlocução entre acadêmicos e comunidades. Ao longo desse percurso, essa mudança de perspectiva foi vivenciada na prática,

¹⁸ A esse respeito, as diretrizes da extensão foram reformuladas com a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Conselho Nacional de Educação), que estabelece a necessidade de ações acadêmicas que dialoguem diretamente com as demandas das comunidades envolvidas, reconhecendo-as como agentes ativos do processo de produção do conhecimento.

o que permitiu acionar a abordagem teórica que propusemos. O contato com os raizeiros e as raizeiras em Pirenópolis evidenciou que a transmissão de saberes ocorre por meio de relações cotidianas, práticas de cura e modos específicos de interação com o Cerrado. Compreendemos que o reconhecimento dos saberes tradicionais ocorre por meio do registro de suas práticas; mas, por outro lado, é fundamental o envolvimento direto nos seus modos de existência e transmissão, configurando uma perspectiva de continuidade e integração de agendas específicas junto às comunidades.

A proposta metodológica que organizamos se concretizou na formulação de um *dossiê antropológico*, cujo objetivo primordial foi documentar e refletir sobre as trajetórias e os modos de vida dos raizeiros e raizeiras do município de Pirenópolis-GO. Esse documento foi elaborado a partir de vivências em campo, pela integração com suas práticas e pelo registro dessas atividades. A imersão na cultura raizeira possibilitou acompanhar rituais de preparação de remédios e xaropes naturais, escutar narrativas sobre o uso das ervas e sobre os modos de aprendizagem que organizam, além de percorrer o Cerrado em busca das plantas medicinais. O que estava no horizonte não era apenas a sistematização de um conhecimento funcional sobre as plantas, mas a experiência de estar junto, aprender pelos sentidos e compreender os processos de transmissão, de trabalho e de significação dos saberes raizeiros.



Imagem 2 – Xaropes elaborado por Ilton e Neide, seiva de jatobá e um corte na raiz batata de teiú. Casa de Ervas, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

A delimitação da comunidade raizeira, dentro do estudo, ocorreu a partir de dois critérios estabelecidos: primeiro, aqueles que fazem uso medicinal das plantas, empregando-as de forma sistemática no cuidado de outras pessoas ou de si; segundo, aqueles que mantêm vínculos diretos com as práticas tradicionais, seja pela atuação direta como raizeiros e raizeiras, seja por sua participação em redes de transmissão/perpetuação desses saberes. A relação entre esses agentes culturais e suas práticas não se estrutura apenas pelo conhecimento técnico sobre as ervas, mas por uma cosmologia própria, na qual o cuidado, o território e a ancestralidade se entrelaçam. Essa percepção ficou evidente em nossas interações com José Ilton e Marineide Pereira, responsáveis pela Casa de Ervas de Pirenópolis desde 1997. Durante a pesquisa, também acompanhamos de perto a trajetória de Simone da Conceição, cuja vivência articula saberes raizeiros com conhecimentos adquiridos em sua formação em farmacologia.



Imagem 3 – Simone da Conceição, Neide das Ervas, Ilton das Ervas e Vinícius Ferreira, durante uma vivência para identificação de plantas medicinais no Cerrado, Chácara Mata Virgem, Casa das Ervas, Pirenópolis(GO), 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Nesse processo, tornou-se fundamental destacar os percursos biográficos desses interlocutores. Para a reflexão antropológica, as biografias individuais são correspondentes a um conhecimento mais ampliado, pois revelam histórias de vida singulares e as dinâmicas coletivas de pertencimento, de resistência e de transformação social. Nesse sentido, reservar um espaço para essas narrativas é essencial para compreender como a cultura raizeira se mantém e se adapta às mudanças socioculturais de Pirenópolis.

Acompanhamos diversas atividades promovidas pelos raizeiros e raizeiras e, ao longo desse período, buscamos complementar essas vivências com pesquisas em mídias digitais,

leituras especializadas, em diálogos com terapeutas naturopatas e com pessoas que utilizam tratamentos baseados em plantas medicinais¹⁹. Essa experiência de campo se estendeu por quase dois anos, permitindo a construção de um registro que vai além da documentação de práticas e fazeres. A elaboração do *dossiê antropológico* representa um percurso sobre esse encontro entre diferentes formas de conhecimento, que se traduz na experiência concreta da extensão como espaço da diversidade.

O processo de reconhecimento dos saberes e ofícios raizeiros começou a se delinear quando percebi que a própria experiência de campo já continha respostas que dialogavam diretamente com as hipóteses formuladas na pesquisa. Em vez de chamá-las apenas de hipóteses, passei a entendê-las como raízes da problemática, pois emergiam organicamente das trajetórias e narrativas dos interlocutores. Essas histórias não apenas se articulavam com o contexto da pesquisa, mas também construíam um campo de significação próprio, no qual as relações entre conhecimento, território e identidade se entrelaçavam de maneira profunda.

Nas trilhas percorridas ao longo do Cerrado goiano, aprendi sobre uma comunidade que articula múltiplas formas de conhecimento, estruturando-se tanto a partir da oralidade quanto de práticas cotidianas de cuidado e de cura. Além das interlocuções diretas com os raizeiros e as raizeiras, tornou-se evidente a relevância de procurarmos interação com toda a rede de pessoas que trabalham com essas práticas, fato que acabou aumentando nossa compreensão sobre os modos de transmissão e preservação dos saberes tradicionais. Essas fontes trazem registros de falas e experiências que, mesmo não formalizadas em textos acadêmicos, carregam dimensões simbólicas e epistemológicas fundamentais para o entendimento dos sistemas de conhecimento baseados na interação com a natureza. O repertório de práticas analisado na pesquisa concentrou-se, em grande medida, nas plantas, ervas, óleos, seivas, cascas e sementes,

¹⁹ Em relação às pesquisas em mídias digitais, é importante relacionar algumas fontes que estão disponíveis e foram muito bem elaboradas. O podcast *Caatingueira* foi criado pela jornalista Pâmela Queiroz e aborda o tema dos saberes medicinais na caatinga, com ênfase nas práticas de mulheres e na relação entre saberes populares e a ciência. Em outro podcast, intitulado *Cerrados* (criado pela Rede Cerrado), encontramos diversos debates e entrevistas sobre a atuação de comunidades tradicionais em diversas regiões do Cerrado brasileiro: bordadeiras retireiras do Araguaia (GO); agricultores no Vale do Jequitinhonha (MG); jovens da Terra Indígena São Marcos (MT); comunidade tradicional de Fundo e Fecho de Pasto de Brejo Verde (BA); dentre outras. Nesse conteúdo, gostaria de destacar o episódio produzido com a Dona Lucely, que é uma raizeira da Comunidade do Cedro, localizada no município de Mineiros, em Goiás. Por meio de uma narrativa envolvente, o depoimento de Lucely que está gravado nesse podcast nos leva a compreender de forma profunda a ambiente do conhecimento ancestral de sua comunidade quilombola. Essas referências são alguns destaques que serviram como inspiração para as reflexões dessa tese. Trouxe essa seleção porque os episódios foram elaborados a partir de diversos depoimentos narrados por pessoas dessas comunidades, que possuem uma atuação direta com saberes tradicionais em seus territórios, com finalidades diversas. Isso permitiu que explorássemos esses depoimentos a partir de nosso estudo, posto que são fontes de reflexão e aprendizagem. Outras referências estão relacionadas ao final, no item correspondente.

embora algumas formulações tradicionais também incorporem elementos de origem animal e mineral.

Desde o início, algumas questões primordiais orientaram esse percurso de elaboração do *dossiê*: 1) Como as biografias e trajetórias de raizeiros e raizeiras revelam os processos de transmissão e transformação dos saberes tradicionais?; 2) De que maneira essas trajetórias se conectam ao reconhecimento público de uma atividade profissional historicamente enraizada na cultura comunitária?; 3) Quais motivações levam essa comunidade a demandar reconhecimento formal de seus saberes, e quais contradições emergem desse processo? Ao longo da pesquisa de campo, as respostas para essas perguntas não se apresentaram de forma linear. Ao contrário, foram moldadas pelo próprio movimento das histórias de vida que identificamos, escutamos e analisamos. O contato com essas trajetórias revelou que o reconhecimento dos saberes raizeiros é um fenômeno dialógico, no qual diferentes agentes — raizeiros, pesquisadores, instituições acadêmicas e sociedade civil — desempenham papéis dinâmicos, negociando os sentidos e os valores atribuídos a esses saberes.



Imagem 4 – Potes organizadores para insumos secos, selecionados e elaborados por Ilton e Neide, Casa de Ervas, Pirenópolis, 2023. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Ao refletirmos sobre essas questões, emergiu uma contradição inerente à situação colocada: o reconhecimento institucional de saberes tradicionais é mediado por um aparato burocrático que historicamente se fundamenta na colonialidade do poder (QUIJANO, 2005)²⁰. A estrutura formal do mundo do trabalho, baseada em certificações e regulamentações profissionais, frequentemente entra em tensão com a lógica dos saberes raizeiros, que se legitimam pela experiência, pela prática cotidiana e pelo reconhecimento comunitário. No entanto, a pesquisa revelou que, apesar de já possuírem reconhecimento em suas comunidades, os raizeiros e raizeiras também compreendiam o processo de certificação como uma oportunidade estratégica. A possibilidade de obter um reconhecimento público e formalizado abre caminhos para ampliar a legitimidade desses saberes em outros contextos institucionais/sociais, fortalecendo sua presença em debates sobre políticas públicas de saúde, de educação, de preservação do Cerrado, dentre outros. Portanto, o desafio de elaborar o dossiê residiu em construir um processo de reconhecimento que respeitasse as dinâmicas culturais da comunidade raizeira, sem submeter seus saberes às lógicas de validação impostas pelo pensamento hegemônico ocidental.

A valorização das epistemologias comunitárias é um dos eixos centrais dessa discussão. Ao reconhecer que os próprios grupos detentores dos saberes tradicionais possuem autonomia para validar suas práticas, abre-se um espaço para a construção de relações dialógicas mais horizontais entre as universidades, as comunidades e a sociedade em geral. Isso implica não apenas repensar os processos de certificação e formação, mas também reconfigurar as maneiras como o conhecimento é produzido e legitimado no campo acadêmico e institucional.

Dessa maneira, a pesquisa também se orientou pela necessidade de repensar a relação entre escola, comunidade e saberes tradicionais. A escola, enquanto prática social compartilhada, pode assumir um papel ativo nesse processo, promovendo interações que rompam com modelos eurocêntricos de conhecimento e valorizem as formas de aprendizagem baseadas na experiência, na oralidade e no vínculo com o território. As biografias analisadas nesta pesquisa não são apenas relatos individuais, mas expressões coletivas de um saber que se mantém vivo na relação com a comunidade e com o Cerrado.

Portanto, mais do que um simples instrumento de validação, o reconhecimento público dos raizeiros e raizeiras deve ser compreendido como um processo político e cultural, que reafirma sua importância enquanto agentes fundamentais na promoção de uma rede comunitária

²⁰ Quijano (2005) aborda como as formas de conhecimento coloniais hierarquizam saberes e impõem modelos de reconhecimento que desconsideram epistemologias tradicionais.

do cuidado e na preservação dos saberes ancestrais. Isso também implica a necessidade de ir além das fronteiras territoriais e buscar espaços ampliados de atuação, nos quais esses saberes possam ser ressignificados e fortalecidos em novos contextos sociais e políticos.

O contato com os raizeiros e raizeiras ao longo da pesquisa nos permitiu compreender esse contexto de maneira mais aprofundada. As trajetórias individuais são parte de uma rede de relações que conecta os saberes tradicionais às práticas cotidianas de cura e bem estar. Durante o período de imersão em campo, acompanhamos José Ilton, Marineide Pereira e Simone da Conceição em suas atividades diárias. A convivência com esses(as) interlocutores(as)



proporcionou experiências de aprendizado que extrapolam a observação acadêmica, pois implicam estar junto, compartilhar momentos e compreender o sentido daquilo que é vivido no cotidiano da prática raizeira.

Imagem 5 – Canela de Ema, planta considerada ancestral para a cultura raizeira em Pirenópolis. Cresce de forma lenta, cerca de 1cm por ano e está em extinção. Essa planta da imagem pode ter cerca de 100 anos. Chácara Mata Virgem, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Foram dias de encontros nos quintais, nas feiras, nas praças e nas rodas de conversa. Realizamos registros de conhecimentos associados às plantas medicinais do Cerrado, acompanhamos atendimentos, almoçamos juntos e dialogamos sobre os sentidos do cuidado na perspectiva raizeira. Nossa participação nesse processo de reconhecimento significou vivenciar o mundo através dos olhos e das práticas dos raizeiros, compreendendo que o conhecimento não está apenas no discurso, mas no próprio gesto de compartilhar saberes, responsabilidades e

experiências (Favret-Saada, 2005). Nas próximas linhas, aprofundaremos nosso relato sobre os perfis biográficos dos raizeiros e das raizeiras que participaram da elaboração do dossiê, destacando como suas trajetórias individuais se conectam às dinâmicas mais amplas dessa cultura em Pirenópolis.

A trajetória de Marineide Pereira Moreira da Silva, conhecida como Neide das Ervas, insere-se no contexto de uma transmissão de saberes raizeiros entre gerações, que articula movimentações territoriais e processos de ressignificação dos conhecimentos tradicionais. Nascida em Monte Alegre, Piauí, em junho de 1967, Neide cresceu em um ambiente no qual o contato com as plantas medicinais era parte da experiência cotidiana. Seu pai, Damásio Bernadino Moreira, vinha de uma região com forte tradição raizeira, e a família morava em uma comunidade rural no povoado de São Dimas (Velho). Ali, o saber sobre o uso das plantas não era apenas uma técnica, mas um modo de estar no mundo, integrado aos ciclos naturais e



aos conhecimentos compartilhados oralmente ao longo dos anos. Segundo seus relatos, sua infância foi marcada pelo aprendizado empírico com seus familiares, experiências que moldariam sua atuação futura.

Imagem 6 - Marineide Pereira Moreira da Silva, conhecida como Neide das Ervas. A foto foi elaborada durante os encontros de aprendizagem que organizam junto com a comunidade. Segura em suas mãos um “cará-insulina”, que é utilizado em tratamentos de pessoas com diabetes. Lagolândia, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

O deslocamento da família para Brasília, em 1983, reconfigurou esse aprendizado em um novo contexto urbano. A partir desse momento, a venda de ervas medicinais tornou-se não apenas uma prática de cuidado, mas também um meio de sustento. Seu pai passou a atuar em bancas de ervas medicinais, e foi nesse ambiente que Neide entrou em contato com Ilton, que posteriormente se tornaria seu companheiro de vida e de ofício. Essa nova dinâmica familiar fez com que ela viajasse para eventos e feiras no Rio de Janeiro, onde aprimorou seus conhecimentos ao interagir com outros(as) raizeiros(as) e terapeutas naturais. O aprendizado

raizeiro, nesse sentido, não ocorre apenas em um território fixo, mas se dá também na circulação e no intercâmbio de experiências.

Em 1997, Neide e Ilton se estabeleceram em Pirenópolis, onde fundaram a Casa de Ervas, um espaço que, ao longo dos anos, transcendeu a proposta de comercialização de plantas medicinais, tornando-se um centro de referência cultural e terapêutica. Além de atuar diretamente na produção de xaropes, óleos e outros preparados, Neide participa de redes de cuidado comunitário, oferecendo atendimentos e promovendo eventos voltados à saúde das mulheres. Sua atuação, portanto, não se limita à prática individual, mas está inserida em um circuito de trocas e aprendizagem coletiva.



Imagem 7 - José Ilton Ferreira da Silva, conhecido como Ilton das Ervas. Ele veste uma camiseta do evento “Erveiros”, organizado pela Casa de Ervas, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

A biografia de José Ilton Ferreira da Silva ilustra um percurso semelhante, marcado pela mobilidade, pela aprendizagem familiar e pela imersão em redes de conhecimento tradicional. Nascido em Piancó, Paraíba, em abril de 1961, Ilton cresceu em um ambiente onde o saber sobre plantas medicinais fazia parte da vida cotidiana, mas seu envolvimento direto com a prática raizeira foi gradual. Durante a adolescência, teve contato com o ofício através de seu tio, Antônio Alexandre, um raizeiro reconhecido naquela região. No entanto, sua inserção mais concreta no mundo das ervas ocorreu quando se mudou para Brasília, em 1978, e passou a atuar como erveiro, vendendo plantas medicinais em diferentes pontos da cidade.

Foi nesse período que conheceu Damásio Moreira, pai de Neide, e passou a acompanhá-lo em viagens frequentes para feiras e eventos em São Paulo e no Rio de Janeiro, aprimorando seus conhecimentos sobre o uso terapêutico das plantas. Durante esses deslocamentos, aprendeu não apenas sobre a identificação das espécies medicinais, mas também sobre os processos de preparo de garrafadas e outras formas de extratos naturais. Esse período de itinerância consolidou sua formação prática, permitindo-lhe desenvolver um conhecimento aprofundado sobre a aplicação das ervas em diferentes contextos.

Ao se mudar para Pirenópolis em 1997, Ilton e Neide estabeleceram a Casa de Ervas em um local estratégico, próximo à Rua do Carmo e Rua do Frota. A paisagem urbana da cidade, naquele momento, ainda era distinta da atual: o bairro do Carmo era menor, com pouca infraestrutura, e as práticas tradicionais eram mais visíveis na vida cotidiana. O espaço da Casa de Ervas logo se consolidou como ponto de encontro de pessoas interessadas na medicina natural e na cultura raizeira.

Atualmente, Ilton desempenha diversas funções ligadas ao cuidado com o Cerrado e à transmissão dos saberes raizeiros. Além da produção de remédios naturais, ele participa de eventos, oferece cursos e palestras e mantém uma rede de atendimento a pessoas que buscam alternativas terapêuticas baseadas no uso das plantas medicinais. Em sua atuação, observa-se uma interseção entre o conhecimento tradicional e os desafios contemporâneos impostos pelas transformações do território e pelo avanço das regulamentações institucionais sobre as práticas de cura populares.

Simone Aparecida da Conceição representa uma continuidade da tradição raizeira na cidade de Pirenópolis, Goiás, onde nasceu em 1978. Diferentemente de Neide e Ilton, que se formaram como raizeiros em contextos de deslocamento e intercâmbio, Simone cresceu diretamente imersa na cultura raizeira local, aprendendo sobre as plantas com seus dois avôs. Seu avô materno, João Cabral, tinha uma relação intensa com a terra, sempre andando descalço e cultivando plantas medicinais em seu quintal. Seu avô paterno, João Gomes, foi um raizeiro conhecido na região, até que se mudou para a área urbana de Pirenópolis e passou a trabalhar como barbeiro.

A família de Simone possui raízes profundas na história da ocupação do município. Seus relatos revelam uma conexão geracional com o Cerrado, e a forma como os saberes foram transmitidos ao longo dos anos. Entre essas narrativas, destaca-se a história de Seu Oscar, tio de Simone, cuja experiência no cultivo de plantas e na organização de quintais medicinais é amplamente reconhecida.

Ao longo dos anos, Simone revisitou esses conhecimentos, buscando formas de articulá-los com outras perspectivas de cuidado. Realizou cursos, pesquisou por iniciativa própria e formou-se farmacêutica, o que lhe permitiu modificar sua compreensão dos princípios ativos das plantas. Esse percurso ilustra o diálogo entre o saber tradicional e o conhecimento científico, uma interseção explorada pelo campo da etnofarmacologia, que investiga a valorização dos conhecimentos terapêuticos de comunidades tradicionais²¹.



Imagem 8 – Simone da Conceição em sua banca de ervas durante a feira livre de Pirenópolis, com vários produtos elaborados por ela: xaropes, óleos e extratos, 2023. Acervo de Simone da Conceição. Fonte: pesquisa de campo.

Atualmente, Simone desenvolve diversos produtos à base de plantas medicinais, incluindo chás, garrafadas, óleos e sabonetes naturais. Além disso, mantém uma barraca na feira de domingo em Pirenópolis, onde compartilha seus saberes diretamente com a comunidade. Sua atuação ampliou-se nos últimos anos, e desde seu convite para integrar conosco o desafio proposto pela Casa de Ervas, ela passou a participar ativamente dos encontros que acompanhamos nos últimos anos.

²¹ Sobre etnofarmacologia, Alves & Rosa (2007) abordam a importância dessa abordagem para a validação científica de saberes tradicionais, destacando como o conhecimento acadêmico pode dialogar com a medicina popular. Apesar de ser um diálogo num campo de tensão, é preciso considerar que alguns usos podem ser validados ou mesmo aprofundados a partir dessa relação histórica. Isso permite, por exemplo, que práticas populares de cuidado com a saúde sejam reconhecidas e investigadas em diálogo com a biomedicina. Para os autores, essa área do conhecimento contribui para validar cientificamente os usos tradicionais de recursos naturais e reforça a importância de respeitar a biodiversidade e os conhecimentos das comunidades locais no planejamento de políticas públicas de saúde.

Nosso primeiro encontro para o planejamento do projeto relacionado à elaboração do *dossiê* ocorreu no segundo semestre de 2023. Foi nesse momento que Ilton e Neide me apresentaram com maiores detalhes a Casa de Ervas, espaço que há anos se consolidou como referência em práticas raizeiras e de cuidado comunitário. O local está situado na residência da família, no bairro do Carmo, na área urbana de Pirenópolis. É uma casa simples, porém bem organizada, cuja presença se estende para além das fronteiras físicas, transformando-se em um centro de encontro para aqueles que buscam conhecimento sobre plantas medicinais e práticas terapêuticas tradicionais.

Ao adentrar esse espaço, percebi que a relação com as plantas ia além da materialidade do cultivo. O quintal da Casa de Ervas, embora pequeno, não é um lugar de muito plantio, mas um território de significações e relações simbólicas. Segundo Ilton e Neide, algumas espécies que ali crescem não foram plantadas, mas materializadas pela “vontade da natureza”, surgindo espontaneamente como uma resposta à necessidade da comunidade. Algumas mudas chegaram ao espaço trazidas por pássaros, carregadas pelo vento ou emergindo silenciosamente da terra. Esse relato evidenciava uma cosmologia raizeira em que a natureza não é apenas um recurso, mas um agente ativo nos processos de vida e de cura.





Imagens 9 e 10 – Na imagem 9, Ilton aparece na sala principal no primeiro local ocupado pela Casa de Ervas em Pirenópolis, em 1997. Na outra imagem, aparece a Casa de Ervas no mesmo local que ocupa atualmente. Contudo, ela já passou por mudanças, como é possível visualizar na imagem 05. Acervo da Casa de Ervas. Fonte: Pesquisa de campo, Pirenópolis, 2023.

Ao passo em que avançávamos no planejamento do *dossiê antropológico*, percebi que minha própria maneira de refletir sobre aprendizagem precisava sintonizar-se com outras formas de interpretar o mundo. O percurso da pesquisa não poderia ser rigidamente delimitado, pois as narrativas emergiam organicamente, influenciado pelo cotidiano da Casa de Ervas e pelos encontros com a comunidade raizeira. Em vez de estabelecer um roteiro fechado, seguimos um fluxo que nos permitiu vivenciar a cultura raizeira em suas dinâmicas próprias, explorando as trilhas que se abriam a cada novo diálogo, a cada nova história. Essa abordagem, inspirada numa etnografia sensível e na escuta cuidadosa, revelou camadas de conhecimento que transcendem a simples catalogação de práticas de cura.



Imagem 11 – Seu Gabriel, a quem Ilton considera um grande mestre conhecedor de plantas medicinais do Cerrado. Conviveram enquanto moravam na região do Distrito Federal. Planaltina de Goiás (GO), 1993. Acervo da Casa de Ervas. Fonte: pesquisa de campo.



Imagem 12 – Francisco Fernandes da Silva, o Seu Chico, e Ilton, durante um evento da Cultura Racional, realizado na Serra do Caboclo, Mata Atlântica, Rio de Janeiro, em 1993. Acervo da Casa de Ervas. Fonte: pesquisa de campo.

Ainda durante esses primeiros encontros, Neide e Ilton compartilharam lembranças sobre Seu Gabriel e Seu Chico, duas pessoas que marcaram profundamente suas trajetórias de aprendizado. Francisco, ou Seu Chico, era um homem preto, de baixa estatura, nascido na Bahia na segunda metade do século XIX. Sua história representa um percurso de resistência e busca por conhecimento: migrou para o Rio de Janeiro na década de 1920, percorrendo a pé cerca de mil quilômetros. Quando Ilton e Neide o conheceram, na década de 1980, ele já era um senhor com idade avançada e fazia parte de um retiro espiritual vinculado à Cultura Racional²². Estima-

²² A **Cultura Racional** é um sistema de pensamento de natureza espiritual-filosófica, surgido no Brasil na década de 1930, estruturado a partir da obra *Universo em Desencanto*, de autoria de Manoel Jacintho Coelho. Seus fundamentos se articulam em torno da ideia de que a humanidade está em transição de uma fase racional-inconsciente para uma fase racional-consciente, promovida pelo desenvolvimento da “energia racional”, considerada uma força superior oriunda do “Mundo Racional”. A Cultura Racional propõe uma cosmovisão que integra espiritualidade, natureza e razão, apresentando-se como caminho de autoconhecimento e evolução espiritual, a partir da leitura da obra revelada. Essa doutrina ficou nacionalmente conhecida nos anos 1970 por meio da popularização promovida pelo disco Racional, do artista Tim Maia, que se tornou adepto e divulgador da Cultura Racional por um período. No entanto, para além da notoriedade midiática, a Cultura Racional se estabeleceu como uma prática de fé presente em diversas comunidades brasileiras, com rituais, ensinamentos e relações com a cura e com o sagrado, sendo objeto de interesse em pesquisas no campo da antropologia e da história das religiões. (ver SILVA, 2014)

se que tenha falecido com mais de 130 anos, tornando-se uma memória viva entre aqueles que tiveram contato com seus ensinamentos e com sua presença:

Ele morreu com 130 anos, no documento cento e poucos. Tenho uma foto, aqui, eu e ele na mata. Esse outro aqui é o Seu Gabriel. Deixa eu te contar uma outra história antes. A energia apareceu dentro do quarto dele. Conta pra ele, Neide, essa parte. O Seu Gabriel era raizeiro. Ele recebeu uma luz dentro da casa dele, por causa das crenças dele, ele tava lá fazendo a leitura, tudo relacionado, ele era espírita. Aí o que foi que aconteceu? Ele pegou e recebeu uma luz entrando na casa, iluminou tudo e disse pra ele: ‘passa tudo que você conhece pro Ilton’. Aí ele foi lá em casa pra levar o recado. Ele chegou lá, ficou sentado debaixo de uma arvorezinha que tinha lá na porta, ficou e disse: ‘vai ter fila de gente na sua porta’. Aí quando ele disse isso, eu falei: ‘eu não vou, não acredito nisso’. Aí ele disse: ‘vem cá, minha filha, eu sou uma pessoa idônea, só estou passando pra vocês o que me informaram. Disseram que é pra passar pra vocês essas ervas’. Foi lá pro mato com o Zé Ilton e fotografaram mais de 500 tipos de ervas. Isso lá em Planaltina de Goiás. ‘Vocês vão mudar daqui e vai ter todo tipo de reportagem na porta de vocês’. Não passou um ano e veio essa reportagem aí. Saiu em Minas Gerais, Tocantins, Goiás e Brasília (...) Ah, olha aqui o Seu Chico, com mais de 100 anos. Deixa eu te contar uma história dessa foto aqui. Tá vendo esse feixe de lenha? Nesse dia que cheguei na mata, ele tava dentro da mata. Tava eu e o Tono (...). Aí ele disse assim: ‘tá vendo esse pauzinho? Vou te mostrar como é que faz a imbirá’. Aí ele pegou, e o feixe de lenha tava desse tamanho aí. Olha o tantinho de pau! Eu tava com o facão na mão, isso aí é dentro da Mata Atlântica. Aí ele virou pra cá com a imbirá e voltou com aquele feixe desse tamanho. Aí amarrou, jogou nas costas e levou. Uma coisa fora do comum. Tem coisa que ele fazia e falava que você pirava. Tem um documentário no YouTube com ele fazendo 100 anos. Mas ele disse pra gente que em 1889 ele já tinha 15 anos. Ele falou isso pra gente. No documento, ele realmente morreu com cento e poucos anos (...). Eu tava na casa do Seu Chico e ele disse pra mim: ‘olha, Ilton, eu vou desmaterializar tal dia, assim, assim, assim’. Desmaterializar é morrer, pra você entender. Falou isso pra mim. Aí eu peguei e falei isso pra outras pessoas. Eu não deveria ter falado. Aí as pessoas queriam ir lá conhecer e se despedir do Seu Chico. Aí as pessoas falaram: ‘uai, o senhor não ia morrer? O Ilton disse que o senhor falou’. Aí ele respondeu: ‘eu ia, mas lá em cima teve umas negociações, que eu ainda vou precisar trabalhar mais um pouco aqui pra poder cumprir algumas coisas antes de partir’. Aí, quando ele ia de fato desmaterializar, ele não falou mais verbalmente. Ele já falou direto com o raciocínio. Disse assim: ‘pois então, Zé’, ele me chamava de Zé, ‘você e sua família vão vir aqui no meu aniversário. Vai ser minha despedida’. E foi. Nós fomos. Aí ele teve que recuperar pra trabalhar mais uns dias. E aí foi. As pessoas foram, filmaram o aniversário. Eles colocaram o vídeo depois de uns sete anos. Quando a gente foi ver, já tinha uns três anos que tava no YouTube. Tá lá ainda. Chama ‘Centenário do Seu Chico’. Era o centenário dele, mas ele já tinha mais. A data dele é errada no documento.

(Depoimento compartilhado por Ilton e Neide, 2024. Acervo do pesquisador.
Fonte: Pesquisa de campo)

De fato, o vídeo mencionado segue disponível no *YouTube*, e é possível constatar nele a presença de Ilton e Neide durante a comemoração, bem como a reverência prestada pela comunidade ao Seu Chico²³. Sua trajetória revela que os saberes raizeiros não se limitam ao campo da fitoterapia com plantas e/ou das práticas de cura. Pelo contrário, esses saberes estão profundamente entrelaçados com cosmovisões espirituais, dimensões afetivas e com uma multiplicidade de práticas religiosas e culturais que atravessam gerações.

Esse aspecto se tornou ainda mais evidente à medida que compreendi o universo de Ilton e Neide. Para eles — como para muitos outros na cultura raizeira — a relação com as plantas transcende sua utilidade nos preparados de cura. As ervas medicinais são compreendidas não apenas como “remédios”, mas como expressões de um mundo sagrado, como entidades com intencionalidade e capacidade de estabelecer vínculos com o humano de uma forma bastante específica. A religiosidade, nesse contexto, não é um elemento assessorio nas práticas de cura, mas representa algo essencial nas concepções de saúde, de cuidado e de bem-estar.

Durante o período da pesquisa de campo, pude observar que essa dimensão espiritual era constitutiva da cultura raizeira em Pirenópolis, embora se manifestasse de formas distintas entre os praticantes. Grande parte dos raizeiros e raizeiras da cidade se identificam como católicos, e muitos dos seus rituais de cura integram elementos da fé cristã, como rezas, bênçãos e uso de imagens sagradas. Durante muitas “saídas”, os intervalos eram dedicados à prática da benção, por exemplo. Em outros casos, o conhecimento sobre as plantas se insere em uma atmosfera cosmológica que vê a natureza como um ser com dimensões divinas de cura, repleto de forças e potências. Nessa perspectiva, cuidar do corpo é também cuidar do espírito; e curar o outro é, antes de tudo, um ato de escuta, de entrega e de conexão com algo que ultrapassa a materialidade do remédio ou da doença.

Em relação à Ilton e Neide, a Cultura Racional desempenha um papel essencial na forma como compreendem as plantas, o cuidado e a cura. Segundo seus relatos, essa tradição promove encontros voltados para práticas de purificação e fortalecimento espiritual através de banhos aromáticos, preparados com ervas específicas. A própria Casa de Ervas, em muitos momentos, assume essa função de espaço ritualístico, onde o tratamento vai além da dimensão fisiológica, adentrando aspectos espirituais do adoecimento e da cura.

No entanto, essa faceta religiosa não é amplamente divulgada em espaços públicos, pois Ilton e Neide sabem que suas crenças são alvo de preconceitos e estereótipos. Como ocorre

²³ Centenário do Sr. Chico, publicado por Leila Ornellas, em 2016. Descrição: Aniversário de comemoração do centenário do Sr. Chico, pioneiro da Tenda Espirita Francisco de Assis, em 03 de setembro de 200. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=jziurvLIs_M.

frequentemente, práticas religiosas de matriz africana ou com influência afro-brasileira são historicamente marginalizadas, sendo associadas a estigmas e interpretações equivocadas. Isso se reflete diretamente na prática raizeira, como Ilton expressa em um relato revelador:

(...)Aí aconteceu, ele veio, foi lá em casa, vestiu a camiseta do evento (Erveiros, grifo nosso), eu tenho a foto, depois eu mostro prá você. Aí tirou foto com o painel e tal. Eu tenho uns amigos lá da FIOCRUZ, e aí eles ficavam falando (sobre o nome do evento). Eu acho interessante, porque cada um quer uma coisa. Por exemplo, esse pessoal lá da FIOCRUZ disse assim, ó Ilton, muda o nome, porque esse nome curandeiro é muito místico, as pessoas interpretam mal. Raizeiro já é taxado como macumbeiro, aí imagina curandeiro? Aí aconteceu o seguinte, tem agora uns trabalho aí dizendo que tem que ser raizeiro mesmo. Aí eu digo assim, agora eu não sei nem mais o que eu sou. Se eu sou macumbeiro, raizeiro, curandeiro, erveiro. É uai. Por que as leis vão cada dia mudando, com o passar dos anos.

(Depoimento de Ilton direcionado ao grupo que participava de uma roda de conversa em Lagolândia, Pirenópolis, 2023. Fonte: pesquisa de campo)

O depoimento de Ilton evidencia a complexidade do reconhecimento social dos(as) raizeiros(as) e as disputas simbólicas em torno de suas identidades. A terminologia associada ao ofício é constantemente reformulada, em um esforço para escapar de estereótipos negativos e adaptar sua identidade no espaço público. Esse movimento reflete um desafio mais amplo enfrentado pelos saberes tradicionais: ser reconhecido sem ser envolvido por categorias externas que desconsideram sua especificidade cultural e histórica.

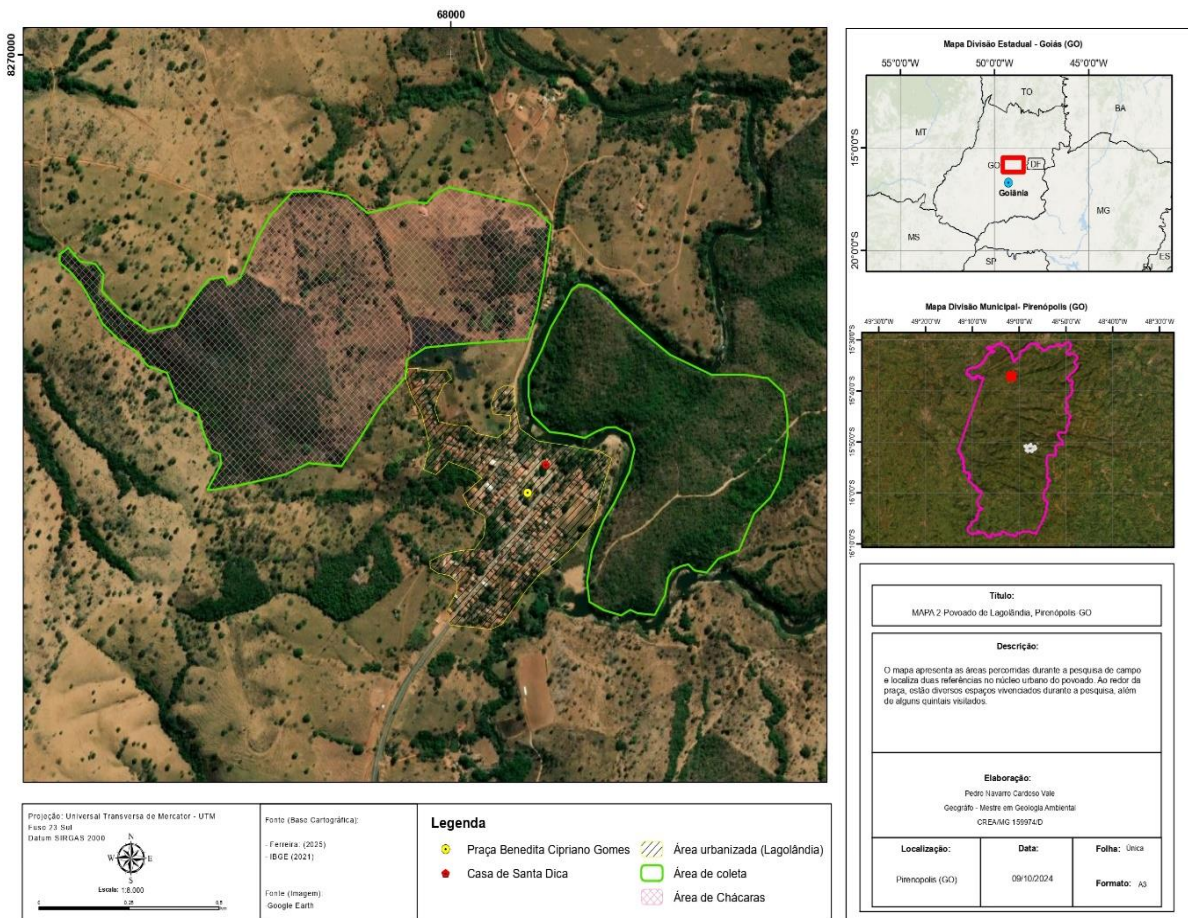
Dessa forma, a Casa de Ervas se configura não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas também como um território de resistência, onde as práticas raizeiras encontram formas de se preservar e se fortalecer, mesmo diante dos desafios e efeitos da colonialidade do ser. Essa tensão entre visibilidade e preservação perpassa diversas esferas da cultura raizeira e se manifesta, inclusive, nas escolhas feitas pelos próprios raizeiros para se autodenominarem.

Essa fala surgiu em um pequeno espaço comercial antigo, situado em uma casa de arquitetura colonial na praça central de Lagolândia (ver Mapa 1, p.70), distrito de Pirenópolis. Foi ali que, entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, Ilton e Neide coordenaram um grupo de aprendizagem coletiva, reunindo pessoas interessadas no uso terapêutico de ervas e plantas medicinais. Esse foi um dos primeiros convites que me fizeram logo no início do processo de elaboração do *dossiê*. No contexto dessa conversa, ficou evidente que eles frequentemente negociavam sua identidade em espaços públicos mais amplos.

O tema surgiu em um momento em que Ilton explicou ao grupo que o evento “Erveiros” sempre sofria mudanças de nome, sem conseguir estabelecer uma identidade fixa. Como

percebi ao longo da pesquisa, essa constante adaptação reflete a necessidade de se adequar às formas como as pessoas “de fora” da comunidade raizera os percebem e os categorizam. Essa adequação, no entanto, não é passiva, mas um jogo estratégico de identidade, que busca evitar rótulos preconceituosos e garantir uma acessibilidade social mais ampla.

MAPA 1 – LAGOLÂNDIA, ÁREAS DE CHÁCARAS E DE COLETA



Essa situação específica, me levou a conversar com Ilton sobre como eles gostariam de ser identificados na nossa pesquisa. No projeto apresentado ao Instituto Federal de Goiás (IFG), nós havíamos utilizado o termo "erveiros(as)" como a denominação mais adequada para se referir ao grupo, em acordo com eles/elas. No entanto, esse nome foi questionado por alguns colegas da Universidade Federal de Goiás (UFG) durante um seminário de pesquisa, que alertaram para possíveis conotações pejorativas em determinados contextos. Em algumas regiões, como Mato Grosso e Tocantins, o termo “erveiro” poderia ser visto como depreciativo da pessoa e/ou atividade.

Ao conversar com Ilton sobre essa questão, percebi que ele não reconhecia essa problemática no uso do termo. No entanto, foi enfático ao afirmar que ele era um raizeiro, e não um erveiro. Essa distinção, para ele, não era apenas terminológica, mas profundamente identitária. Durante nossa conversa, sua postura mudou: sua voz se tornou mais firme, seu olhar mais intenso. Ele me explicou as diferenças fundamentais entre raizeiros e os demais ofícios que orbitam a cultura raizeira. Segundo ele, o erveiro é essencialmente um comerciante de plantas, alguém que vende ervas desidratadas, *in natura* ou em preparações básicas.

Embora alguns erveiros(as) possam conhecer as propriedades medicinais das plantas, sua atividade principal é a prática de comércio, e sua relação com os saberes é referenciada por esse ofício (em grande parte dos casos). Vale uma pausa aqui. É preciso considerar que existem erveiros(as) com profundo conhecimento sobre preparo de plantas medicinais, mas que atuam na área de venda de plantas. Já os raizeiros e raizeiras possuem um conhecimento complexo sobre as plantas medicinais e seus usos terapêuticos. Eles/elas vivem parte do seu tempo dedicado à elaboração desses conhecimentos raizeiros, seja pela presença constante no bioma, seja por diversas atividades no ambiente de atendimento. São eles que preparam os remédios, fazem as garrafadas, conhecem as especificidades das ervas e seus efeitos no corpo e na energia vital. Trabalham diretamente com os pacientes e elaboram tratamentos específicos para cada pessoa e/ou situação.



Imagem 13 – Essa foto foi realizada no momento em que Ilton fez a fala que destaquei acima, sobre as referências aos raizeiros. Lagolândia, Pirenópolis, 2023. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Esse relato me levou a propor uma reformulação na abordagem do projeto do *dossiê*; e a uma compreensão mais aprofundada sobre as dinâmicas internas dos ofícios e saberes da cultura raizeira. O papel do erveiro não é automaticamente o papel de um raizeiro. Os erveiros atuam na comercialização das plantas, enquanto os raizeiros são reconhecidos por sua trajetória e ancestralidade dentro da comunidade raizeira. Seu conhecimento não é adquirido pela prática de comercialização de plantas, mas pela experiência direta no preparo dos remédios e na relação com a natureza e a cura.

Retomando nossa jornada de outro ponto, gostaria de trilhar os caminhos dos encontros que participei em Lagolândia. Esse distrito sempre me despertou interesse, pois, durante o período em que fui professor na Rede Estadual de Educação em Goiás, entre 2008 e 2014, tive muitos estudantes que vinham dessa localidade para cursar o ensino médio nas escolas do núcleo urbano de Pirenópolis. Lembro-me de como a “turma de Lagolândia” se destacou pela dedicação e pelo forte vínculo com suas tradições culturais.

Embora eu já conheça Lagolândia por outras experiências, foi através do contato com os raizeiros que pude aprofundar minha compreensão sobre as histórias que os estudantes me contavam. Muitas dessas narrativas giraram em torno de Benedita Cipriano Gomes, a Santa Dica. Em seu estudo intitulado *Santa Dica e a Liga Espírita do Brasil: do anonimato em Goiás ao reconhecimento de uma Joana d’Arc brasileira pela imprensa francesa*, Ubirajara Bragança (2023) destaca a participação de uma tropa de sertanejos combatentes liderados por ela e por Mário Mendes durante a Revolução Constitucionalista de 1932. Além disso, o autor destaca a relevância do poder messiânico em torno do movimento liderado por Santa Dica, que acabou fundando um grande povoado naquela região de Goiás²⁴.

Hoje, em Pirenópolis, Santa Dica é mais conhecida como uma marca de cerveja artesanal. Turistas que visitam a cidade com frequência consomem essa cerveja sem sequer imaginar quem foi Benedita Cipriano e qual sua relevância para a cultura local, o que demonstra um

²⁴ Santa Dica foi uma liderança religiosa e comunitária que, no início do século XX, fundou um movimento messiânico no distrito de Lagolândia, Pirenópolis (GO). Localizado nas proximidades do Rio do Peixe, foi nessa região que esse grupo de sertanejos se estabeleceram e ficaram conhecidos como moradores da Lagoa. A liderança de Santa Dica combinava práticas espirituais, organização social baseada no uso comum da terra e resistência política. Isso acabou atraindo muitos de seguidores(as) e desafiando as estruturas de poder locais. Sua história é objeto de estudos sobre movimentos sociais e religiosos no Brasil. O autor destaca a evidência que ganhou esse movimento naquele período (décadas de 1920, 1930, 1940) a partir de um documento histórico que revela notícias sobre Benedita Cipriano publicadas pela imprensa francesa. Primeiramente no jornal Paris-Midi, em 21 de setembro de 1932 e, posteriormente, pelo jornal Comoedia, em 27 de setembro do mesmo ano. Em ambos ela aparece associada à figura de Joana d'Arc brasileiro. Em seguida, diversos outros jornais publicaram outras matérias sobre sua participação durante a Revolução Constitucionalista de 1932. Benedita Cipriano ganhou muita notoriedade por ter liderado uma tropa de sertanejos combatentes, em favor do governo de Getúlio Vargas, e atendendo a um pedido do então governador de Goiás, Pedro Ludovico.

processo de gentrificação cultural a partir das atividades de turismo. Para muitos, o nome se vincula a uma marca comercial, descolando-se das narrativas complexas que o envolvem. No entanto, para os estudantes de Lagolândia, Santa Dica era muito mais do que um nome numa garrafa. Em suas histórias, ela aparece como uma figura mística, uma líder espiritual e uma referência de resistência. Foi por meio da convivência com a comunidade raizeira e das trocas dentro da Casa de Ervas que meu conhecimento sobre Santa Dica foi ressignificado.

A partir desses diálogos, ficou claro que a história de Benedita Cipriano segue viva nas memórias e nas práticas de quem habita Lagolândia. O povoado conta com um memorial com fotografias, textos e publicações sobre a história de Santa Dica. O envolvimento da comunidade com a Casa de Ervas possibilitou reconectar essas narrativas, não como um patrimônio distante, mas como um elemento ainda ativo na cultura local. Seu reconhecimento como “santa” está vinculado a diversas atividades de cura e/ou “milagres” realizados, e muitas dessas práticas estão associadas ao preparo de remédios e garrafadas. De acordo com os relatos que encontrei, Santa Dica era também raizeira. Inclusive, conversei com um senhor que relata ter sido “mateiro” responsável por buscar as plantas no Cerrado para que Benedita pudesse elaborar suas fórmulas. Outras pessoas com quem estive, confirmaram esse relato.





Imagens 14 e 15 – Benedita Cipriano Gomes (imagem 14). Essa imagem foi produzida a partir de uma fotografia que está no acervo da Casa Dona Dica (imagem 15), um memorial dedicado a Santa Dica, em Lagolândia, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.



Imagem 16 - Grupo de seguidores da Santa Dica, em frente à mesma casa onde hoje funciona o memorial Casa Dona Dica. Lagolândia, Pirenópolis, 2024. Acervo Casa Dona Dica. Fonte: pesquisa de campo.

Assim como ocorreu em diversos outros momentos – pois eram atividades itinerantes pela região –, visitamos a chácara de um casal na comunidade de Lagolândia. O que ocorre ali, se insere profundamente na cultura raizera local. A mulher, cultivadora do quintal de plantas

medicinais, foi quem nos conduziu nessa parte da propriedade, guiando nossa entrada nas áreas onde se dedicava ao manejo de uma ampla variedade de ervas e espécies medicinais — e não eram poucas as que ali floresciam. Em cada canto, revelavam-se saberes transmitidos nas rodas de conversa, onde o quintal funcionava como uma pequena farmácia viva, repleta de plantas com princípios ativos diversos. Essa dinâmica reflete o protagonismo das famílias e da coletividade na preservação do conhecimento tradicional. Os laços de parentesco e de vizinhança sustentam a transmissão de práticas de cuidado fora dos meios institucionalizados.



Imagem 17 – Sede da chácara visitada em Lagolândia, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Tal constatação dialoga com análises antropológicas que detalham a coexistência de formas distintas de elaboração do conhecimento, fundamentada na observação e experimentação cotidiana, tal como já apontava Lévi-Strauss ao admitir que o conhecimento ocidental moderno não inaugurou o monopólio da ciência empírica (Lévi-Strauss, 1976). Em outras palavras, as experiências nos quintais medicinais evidenciam que os saberes raizeiros se estruturam como um saber peculiar, respaldado pela interação diária com o meio ambiente e pelas narrativas da comunidade raizeira, que legitimam essas práticas no contexto local.



Imagem 18 – Neide conduz o grupo para identificar plantas medicinais na chácara do casal de professores. Lagolândia, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Naquela chácara, nosso anfitrião preparava extratos engarrafados — macerados de raízes e ervas em álcool — semelhantes às tinturas-mãe da homeopatia, evidenciando a conexão entre o conhecimento raizeiro e outras formas de preparo de medicamentos, resultando em uma técnica híbrida. Me chamou atenção a naturalidade com que ele realizava essas práticas, demonstrando um conhecimento vasto sobre as propriedades medicinais das plantas. No entanto, apesar desse domínio, ele não se identificou como raizeiro. Pelo contrário, se apresentou como professor da escola local. Aquele saber vinha como parte de sua experiência comunitária e familiar. Ele explicou que essa prática vinha das gerações anteriores.



Imagem 19 – Garrafas contendo preparados de raízes em álcool. Como prática terapêutica, utilizam-se algumas gotas diluídas diretamente nos copos, de acordo com o princípio ativo desejado. Parte desses preparados, geralmente os de sabor mais ameno, também é consumida em momentos de lazer. Lagolândia, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Seu pai, que havia sido boticário homeopata, migrou da região de Minas Gerais para Lagolândia, atraído pela comunidade organizada por Santa Dica. Foi ali que montou uma farmácia homeopática, algo incomum para a época e local. Ele cresceu nesse ambiente e, ao longo da vida, manteve a tradição de manipular extratos e aprender sobre princípios ativos das plantas. Além disso, cultivava a experiência de registrar a história a partir de coleções de objetos, registrando na memória os contextos específicos de cada item. Era uma pessoa que tinha um sentimento especial sobre o passado e as aprendizagens que ele proporciona ao acionarmos esse conhecimento. Refletia a mesma inspiração ao falar sobre as plantas, sobre seus usos e suas propriedades. No entanto, não via essa prática como profissão, mas sim como um conhecimento transmitido pelos laços familiares e pelos ensinamentos compartilhados coletivamente no povoado.

Nessa experiência específica, na chácara, uma das plantas que conhecemos foi o cará-insulina, cujo próprio nome indica seu uso terapêutico. Trata-se de uma trepadeira de tubérculos aéreos. Seus princípios ativos possuem efeito hipoglicemiante, isto é, ajudar a reduzir os níveis de açúcar no sangue. Os raizeiros da comunidade dizem que o consumo periódico e orientado do cará-insulina auxilia no controle do diabetes, amenizando os efeitos dessa doença de forma natural. Esse conhecimento empírico de manejo do diabetes por meio de uma planta medicinal – frequentemente apelidada de “insulina vegetal” – exemplifica a criatividade terapêutica dos saberes tradicionais em diálogo com enfermidades existentes, a partir de referências ao discurso médico-institucional. Vale notar que práticas como a utilização do cará-insulina aproximam-se de certos métodos de outras medicinas populares.



Imagem 20 – Senhora moradora de Lagolândia distribui ao grupo uma bacia de “cará-insulina” que colheu no seu quintal. Lagolândia, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

No cenário comunitário, o uso do cará-insulina como “insulina vegetal” demonstra as estratégias de resistência epistemológica. Não se trata apenas de se apropriar estrategicamente de um conceito médico ocidental, visa estabelecer uma referência ressignificada. Mais do que um recurso linguístico, essa prática representa uma subversão do monopólio biomédico sobre o tratamento da diabetes. Embora não seja o saber tradicional que busca validação no conhecimento biomédico, significa dizer que a comunidade reinterpreta e requalifica o léxico ocidental para reafirmar sua autonomia terapêutica. Essa dinâmica revela como os saberes tradicionais negociam seus espaços dentro do universo médico institucional, mas mantêm sua própria lógica de experimentação e validação.

Durante uma visita à comunidade de Lagolândia, aprendemos também sobre a “batata-de-teiú”, em alusão direta ao lagarto teiú e à forma como ocorre esta interação entre o animal e a planta. Segundo os relatos locais, o teiú – um grande lagarto típico do Cerrado – ao ser picado por cobras, busca certas raízes tuberosas (como as batatas-de-teiú), mastigando-as e aplicando-as sobre seu ferimento. A comunidade teria observado esse comportamento e incorporado a prática em seu próprio repertório terapêutico: a raiz passou a ser utilizada pelos raizeiros(as) como antisséptico natural e no controle de febres, especialmente em casos de picadas ou infecções.



Imagem 21 – Lagarto teiú. Fonte: google imagens. Disponível em: www.agrolink.com.br, acesso em janeiro de 2025.

Essa narrativa raizeira revela um processo de aprendizagem interespécies, no qual os humanos expandem seu conhecimento medicinal a partir da observação da fauna. O saber tradicional, portanto, não se constitui isoladamente, mas sim em constante diálogo com a natureza presente nos territórios. Constituem uma relação cosmológica na qual plantas e animais são agentes pedagógicos. Em termos antropológicos, casos como o do teiú demonstram uma percepção ampliada sobre nossa cultura da aprendizagem: aqui, o lagarto torna-se um “professor” não-humano, ensinando remédios aos “curadores” humanos. Essa lição vinda da mata reforça a ideia de que os sistemas tradicionais de cuidado operam em uma lógica relacional, na qual a divisão entre cultura e natureza é menos rígida do que a visão ocidental hegemônica. (Escobar, 2014; Ingold, 2015)

A antropologia decolonial contemporânea tem valorizado essas perspectivas ao evidenciar que a racionalidade científica eurocêntrica desprezou, por muito tempo, as formas de conhecimento elaboradas em interação com outros seres vivos (Lander, 2005; Escobar, 2014; Bispo, 2021). Ao recuperar histórias como a da batata-de-teiú, também registramos a agência das florestas e de seus habitantes nos processos de cura. Uma forma de reconhecimento que desafia a dicotomia colonial entre sujeito conhecedor (humano) e objeto conhecido (natureza).



Imagem 22 – Retirada da batata de teiú durante um percurso do grupo dentro de uma área de Cerrado em Lagolândia, Pirenópolis, 2023. Acervo da Casa de Ervas. Fonte: pesquisa de campo.

A dimensão dos saberes locais também se manifesta na nomenclatura popular das plantas encontradas. Não faltam exemplos de cujo nome carrega memórias e observações: “cipó-de-macaco”, “canela-de-ema”, “cipó-prata”, entre outros, revelam classificações pautadas ora no comportamento de animais, ora em características visuais da planta, ora em eventos históricos associados ao seu uso (ver Apêndice). Essa última categoria é evidente no caso da planta conhecida como “negramina”. De acordo com os relatos coletados durante a pesquisa, esse nome está historicamente associado ao tratamento de lesões em pessoas negras escravizadas que trabalharam na mineração; quando feridas pelos castigos ou pelo trabalho exaustivo, utilizavam a negramina para tratar essas feridas:

A negramina, ela é uma planta usada há séculos pelos escravos, desde o descobrimento do Brasil, desde quando eles trouxeram da África que eles usam a negramina. Quando eu comecei a pesquisar a negramina, toda parte que eu andei do estado de Goiás que tinha garimpo, Lavras de Bandeirantes, dos escravos, existia a negramina. Então, o que que acontecia? A origem da negramina, ela é utilizada para cortar dores, estancar sangue, o ferimento. Ela é na parte energético. Os escravos usava ela como ritual, para a parte espiritual. Eles não tinha quem se agarrar, então foi se agarrar ao campo energético. E aí eles toda vez que eles um escravo ia para o tronco, eles já preparavam um tacho dessa folha de remédio com ela. E aí os escravo ia ser recolhido do tronco, ele já tava com as coisas pronta pra dar banho, para tirar as dores da chicotadas que levava. E aí, na ocasião, quando ele vinha o sangue tava minando. Aí juntou o negro e a mina, a minação do sangue, era a "negra" "mina". Então ela serve para ferimento. Serva para dores reumáticas, fibromialgia. Essas dores energéticas doenças e feridas expostas. Aí usa a folha, faz um chá da folha, e toma um banho. Tomar banho da folha.

(Descrição apresentada por Ilton, durante uma atividade de reconhecimento de plantas medicinais, Chácara Mata Virgem, Pirenópolis, 2024. Fonte: pesquisa de campo)

A própria etimologia popular da planta carrega, portanto, a memória da resistência e da sobrevivência desses grupos subalternizados. A constatação da presença da planta no território é identificada com seu respectivo contexto, demonstrando que os saberes locais são sinônimos de permanência e de resistência social. Essa narrativa nos mostra como a colonialidade deixou marcas registradas na epistemologia comunitária: o conhecimento de cura desenvolvido pela população negra inscreveu-se no repertório raizeiro, ainda que silenciado pela história hegemônica (Spivak, 2010). Hoje, vários raizeiros e raizeiras reafirmam esse entendimento, mantendo viva a lembrança de que certos remédios vegetais foram cruciais para a saúde de populações rurais e urbanas.

Numa das descrições coletadas, torna-se evidente a maneira como as aprendizagens e os conteúdos são compartilhados no contexto da cultura raizeira. As abordagens sobre os princípios ativos de cada planta se revelam como uma forma de caracterizar os aspectos gerais dos tratamentos, os cuidados necessários para a extração das partes vegetais, a compreensão da composição da planta e, ainda, a historicidade relacionada aos seus usos e práticas de cura. Esse procedimento foi repetido muitas vezes ao longo da pesquisa, em diversos encontros. Reuníamos-nos em grupos grandes ou pequenos, nos quais mestras e mestres nos apresentavam as plantas, suas histórias e usos. Por alguns instantes, tornávamo-nos íntimos daquele pequeno universo do cuidado, acessando, através da oralidade, um modo de aprender enraizado na experiência vivida. Em um desses momentos, por exemplo, conheci uma árvore chamada açoíta-cavalo:

É uma árvore de porte grande. É uma árvore do cerrado, nativa! Eu conheço por esse nome de açoíta-cavalo. É um anti-inflamatório muito poderoso, de larga escala. Usado pra tratar reumatismo, artrite, artrose, coluna, inflamações no geral. E conta-se que antigamente usava também para tratar os ferimentos dos cavalos, dos animais de carga. Tinham aqueles ferimentos, chamava-se de pisadura, aqueles ferimentos onde coloca-se o arreio, onde forçava para carregar as cargas. Tratava-se com ele também. Fazia um chá, um banho, uma espécie de banho pra cicatrizar, É infusão assim, por exemplo. Usa-se a entrecasca. É usada a entrecasca, fervida e aí faz o banho. Tem que ferver, entrecasca, tem que cozinhar prá liberar o princípio ativo. Usa-se o chá, bebe-se esse chá, e também pode usar para tratar qualquer ferimento em forma de banho.

(Sabença raizeira compartilhada por Ilton, Neide e Simone. Pirenópolis, 2024
Fonte: Pesquisa de campo)

Além dos elementos específicos que marcam essa descrição — e que se repetem em muitas outras —, observamos que os saberes compartilhados nessa tradição estão fortemente atravessados por processos de etnogênese, constituindo a cultura raizeira como um espaço de múltiplas influências identitárias²⁵. Os raizeiros e as raizeiras são vozes que transitam por diversas culturas e que compõem um campo de saber elaborado em meio às práticas de cura. A presença da cultura indígena é frequentemente reconhecida como origem de muitos

²⁵ Sobre o conceito de etnogênese, conforme Bartolomé (2006), refere-se aos processos sociopolíticos e culturais por meio dos quais grupos sociais constroem, reelaboram e reafirmam identidades coletivas a partir de contextos históricos específicos. Não se trata de representar uma origem “natural” ou “essencial” dos povos, a etnogênese envolve a mobilização de memórias, de experiências, estratégias de resistência e de reposicionamentos simbólicos diante de contextos de dominação e/ou negação. Desse modo, a emergência de determinadas ontologias tradicionais não deve ser compreendida como mera recuperação do passado, mas como atitude cultural, política e epistêmica diante das disputas por reconhecimento, pertencimento e direitos territoriais no cenário contemporâneo.

conhecimentos, sendo comum que no meio urbano os/as raizeiros/as estejam associados, ou façam referência, a diversos povos e suas tradições. Uma evidência disso apareceu numa narrativa sobre a planta ipepacuonha:

A ipepacuonha é uma planta antiparasitas, de parasitas no caso de vermes. Para vermes, a parte utilizada é as raízes, usa a raiz. Ela tem uma substância, que eu não sei falar o nome agora para você, que eles desenvolvem os medicamentos para isso. Por exemplo, na África e outros países, levaram a substância para desenvolver no caso de verme, no lugar que tem muito verme. Então ela mata o verme. Essa planta é nativa do Cerrado. Ela é energética, é anestésico, os índios usam nos dentes de leão e passa ela para furar orelhas, com potencial anestésico. Também da raiz eles fazem, o que que eles fazem (?), os índios, eles falam o seguinte, eles pegam a pessoa e vai prá dentro de água, fica na água batendo bem e aí enquanto isso ele tem as raízes e aí passa a raiz no dente e fura, aí não deixa dar infecção. Porque? Porque os dentes dos animais tem bactéria, não tem aquela higienização, aí eles fura com ele e passa a raiz no dente de leão e fura as orelhas. Como daqueles que usa o pau, os Xavantes. Ela é antibacteriana, por isso eles usam ela.

(Sabença raizeira compartilhada por Ilton, Neide e Simone. Pirenópolis, 2024.
Fonte: Pesquisa de campo)

Narrativas como essas, em torno de plantas como a negramina, a açoita-cavalo e a ipepacuonha, funcionam como arquivos orais sobre o espaço ontológico dessas comunidades e a necessidade de preservação e transmissão desses saberes. Em muitos aspectos, elas constituem epistemologias comunitárias que se entrelaçam com a terra, com o corpo e com a ancestralidade. Essas evidências reforçam a importância de considerar os saberes tradicionais em sua dimensão simbólica, social e colaborativa, sobretudo quando colocados em perspectiva em relação aos modelos institucionais de elaboração do conhecimento.

As tensões entre o conhecimento raizeiro e o saber médico-institucional foi um dos temas que emergiram com recorrência ao longo do nosso percurso etnográfico. Diversos relatos apontam para conflitos persistentes diante da institucionalidade médica: incompreensões, silenciamentos, e mesmo episódios de perseguição direta. Seu Oscar, como veremos no próximo capítulo, lembrou que seu pai, o Sr. João Gomes, passou por situações em que foi proibido de atuar como raizeiro. Neide e Ilton narraram histórias semelhantes. Esse padrão se repete historicamente: raizeiros e raizeiras relatam casos em que foram forçados a interromper e/ou ocultar suas práticas por medo de sanções legais, discriminação/repressão por parte de profissionais da saúde, órgãos reguladores ou setores públicos.

Essa tentativa de exclusão é mais do que simbólica: ela restringe o direito ao cuidado e à cura por vias culturalmente legitimadas pelas próprias comunidades. É, portanto, um tipo de

violência epistêmica que afeta diretamente as formas de viver e de produzir sentido sobre o corpo, sob as práticas de cura e sobre a vida. Ou seja, ao interferir na prática, esse tipo de abordagem impacta na elaboração de conhecimentos pelos(as) raizeiros(as).

Ao identificarmos esses saberes como parte de uma tradição viva — que se renova e se adapta às condições de seu tempo —, também os associamos ao seu papel fundamental na disputa por reconhecimento epistêmico, territorial e existencial. A cultura raizeira é, ao mesmo tempo, uma forma de conhecimento, uma prática de cuidado, e um modo de convivência com a natureza e uma “política-cultural” de resistência à colonialidade do saber e do poder. Nesse sentido, compreendê-la exige muito mais do que “empatia” com os saberes tradicionais: exige, de fato, um esforço ativo de escuta, de tradução e de reconhecimento — ou, como propõe a antropologia, uma prática de alteridade.

Nesse sentido, a resiliência dessas comunidades mostra suas táticas de resistência, que renovam constantemente suas práticas e seus saberes, e reconfigura os espaços de autonomia dentro da ordem social vigente. Os saberes raizeiros, representam um modo de existir em que o processo de elaboração dos conhecimentos ocorre de outro modo, com outras temporalidades e espacialidades. Desse modo, questionam (ou complementam) as premissas de outros modelos biomédicos ocidentais. A partir dessa forma de compreender suas posições, reivindicam o reconhecimento de suas práticas de cuidado integradas à vida local. Essas questões também perpassam a relação dos saberes tradicionais e as dinâmicas de comercialização e de profissionalização. Observamos que, paralelamente à vitalidade do conhecimento raizeiro, há um interesse crescente de instituições externas em se apropriar desses recursos.

Depoimentos que integram este trabalho relatam casos envolvendo pesquisadores vinculados a laboratórios farmacêuticos que teriam adentrado áreas protegidas do Cerrado para coletar grandes quantidades de plantas medicinais. Supostamente, o objetivo seria desenvolver medicamentos e, posteriormente, patentear-los. Trata-se de uma narrativa que dialoga diretamente com a questão da apropriação dos saberes tradicionais. Nessa sistemática, farmácias e clínicas comercializam fitoterápicos cujas fórmulas guardam notável semelhança com os remédios tradicionais receitados pelos(as) raizeiros(as) — uma sobreposição que, embora frequentemente apresentada por um teor de “coincidência”, revela uma lógica de extração e silenciamento. Em outras palavras, observa-se uma dinâmica hegemônica de mercado que se apropria de conhecimentos tradicionais sem reconhecimento ou uma política de compensação de benefícios. Esse “intercâmbio cultural”, estruturado por práticas assimétricas e eticamente questionáveis, expõe uma tensão persistente: de um lado, o conhecimento tradicional comunitário é tratado como insumo a ser explorado; de outro, as comunidades que preservam

esses saberes veem sua contribuição ser apagada ou deslegitimada pelas estruturas de poder que comandam os sistemas formais de ciência e de mercado.

Tal dinâmica confirma o que autores decoloniais vêm apontando: a colonialidade do poder e do saber perpetua-se por meio da comercialização sistemática dos meios naturais e dos conhecimentos tradicionais, subordinando-os uma lógica de expropriação desde o período colonial. Wedig (2021), por exemplo, analisa o debate ocorrido em 2014 em torno da proposta de transformar legalmente os denominados conhecimentos tradicionais associados (CTA) em patentes comerciais — uma tentativa de enquadrá-los nos moldes da propriedade intelectual. A proposta, defendida por representantes do Estado, de organizações, do mercado e de setores da ciência, visava permitir o uso lucrativo desses conhecimentos, desconsiderando sua dimensão coletiva, territorializada e ancestral. Ao evidenciar os conflitos entre diferentes regimes de saber, a autora mostra como tais medidas não apenas invisibilizam as ontologias originárias, mas também tentam convertê-las em ativos reguláveis e apropriáveis, reforçando a colonialidade como estrutura persistente nas políticas de ciência, inovação e biodiversidade.

Essa estratégia é historicamente contestada pelos povos indígenas e comunidades tradicionais, para quem o conhecimento pertence às comunidades, e cuja concepção de mundo preconiza o caráter coletivo e inalienável de seus saberes. Em contextos como esse, evidencia-se uma espécie de cosmopolítica do conhecimento: de um lado, a epistemologia eurocêntrica busca transformar saber em propriedade privada; de outro, as epistemologias do Sul (como os raizeiros) resistem, afirmando modos alternativos de produção e circulação do saber que fogem à lógica colonial de propriedade intelectual (Quijano, 2005; Wedig, 2021).

Mais adiante, retornarei com maior profundidade ao tema da elaboração e da contextualização dos saberes a partir da extensão. Antes, porém, gostaria de apresentar outros aspectos da experiência que vivenciamos junto à comunidade raizeira em Lagolândia. Dentre as atividades organizadas pelo grupo durante esse percurso de autoformação comunitária, destacaram-se as visitas realizadas aos quintais das casas do povoado. Uma característica comum dessas residências era possuírem quintais médios ou grandes, onde eram cultivadas diversas plantas medicinais, frutas e/ou ervas. Em alguns casos, havia tantas espécies que os participantes chegavam a sair com sacolas cheias após a colheita.

Essas visitas aconteciam em uma dinâmica coletiva: o grupo se reunia ao redor das plantas medicinais indicadas para compartilhar e descrever suas propriedades terapêuticas. Os "enunciadores" eram frequentemente complementados por relatos pessoais sobre o uso dessas plantas. Descreviam experiências próprias, de familiares ou de conhecidos. Quem iniciava essas apresentações eram sempre os raizeiros e as raizeiras responsáveis pela condução das

atividades, seguidos por outros participantes que também tinham conhecimentos específicos sobre as plantas identificadas.



Imagem 23 – Neide fala ao grupo durante atividade com grupo sobre plantas medicinais do Cerrado. Lagolândia, Pirenópolis(GO), 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Outro ponto marcante do grupo foi sua heterogeneidade. Em certo momento, por exemplo, participaram cozinheiros que relacionavam sua prática culinária ao uso de determinadas plantas ou temperos típicos do Cerrado. A culinária baseada nos saberes tradicionais raizeiros parte de uma compreensão particular sobre alimentação, saúde e bem-estar. Nesse contexto, o uso específico de algumas plantas é diretamente associado aos cuidados com o corpo e a saúde. Um exemplo é a planta conhecida como pacová, que pode ser utilizada como tempero e está relacionada à prevenção de úlceras ou gastrites. A associação entre alimentação e saúde não chega a ser uma novidade em nosso contexto geral; é comum que consideremos alimentos benéficos ou não para a saúde. O diferencial aqui é o refinamento desse olhar, resultado da interação direta com os saberes raizeiros, que reconhecem o Cerrado não apenas como um bioma, mas como uma importante fonte de conhecimento



Imagem 24 – Pacová, chácara Mata Virgem, Pirenópolis, 2024. Acervo da Casa de Ervas. Fonte: pesquisa de campo.

Observamos outros exemplos profissionais relacionados diretamente a essa experiência. Foram identificadas práticas terapêuticas, como o uso de florais, óleos essenciais e massoterapia. Trabalhadoras e trabalhadores que relacionam essas terapêuticas aos usos e saberes praticados pela comunidade raizeira, demonstrando claramente que a busca por aprendizagem mútua e compartilhamento de conhecimentos estava presente em todos os encontros.

Também participavam do grupo alguns cultivadores profissionais. Pessoas conhecedoras de práticas agrícolas sustentáveis, manejo de hortas e outras formas de interagir biomas. Alguns deles podem ser caracterizados como permacultores urbanos, dada sua especialização no cultivo e manejo de mudas diversas. Destaco aqui a complexidade técnica envolvida no cultivo de algumas plantas típicas do Cerrado, como o pequi. Esses cultivadores desenvolveram métodos específicos para o manejo dessas espécies mais desafiadoras. Além disso, compartilhavam regularmente saberes sobre plantas medicinais com raizeiros e raizeiras, gerando inúmeras trocas durante as atividades observadas.



Imagens 25 - Grupo que participou das primeiras visitas aos quintais e chácaras. Lagolândia, Pirenópolis, 2023. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.



Imagens 26 - , Grupo que participou do segundo encontro, em frente ao memorial Casa Dona Dica (ao fundo), Lagolândia, Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Presenciei três encontros realizados na comunidade de Lagolândia, para os quais afluíam diversas pessoas da zona urbana de Pirenópolis. Seus interesses eram variados: alguns buscavam conhecimento prático sobre plantas medicinais; outros, faziam uso periódico desses saberes a partir de tratamentos elaborados por raizeiros(as); havia ainda profissionais de diversas áreas, inclusive pesquisadores(as). Foi nesses encontros que tive contato com a equipe coordenada pela professora Silvia Guimarães, da Universidade de Brasília (UnB), que naquele momento elaborava um outro dossiê para o IPHAN, abordando especificamente o processo de patrimonialização dos saberes raizeiros relacionados ao bioma Cerrado.

Essas constatações a partir da pesquisa de campo permitiram compreender a comunidade raizeira de Pirenópolis-GO como uma rede sociocultural marcada por práticas cotidianas compartilhadas, por formas específicas de linguagem e organização de saberes coletivos, evidenciando aspectos metodológicos da escrita antropológica ancorados na implicação do pesquisador com o campo, conforme propõe Favret-Saada (2005). Nesse período conheci também o quintal do seu Oscar, nosso próximo tema. Trata-se de um espaço que contribuiu significativamente para as reflexões aqui apresentadas. A pesquisa buscou, sobretudo, revelar as conexões de vida e de trabalho entre as pessoas dessa comunidade, identificando-as como agentes ativos em uma rede integrada de conhecimentos rurais e raizeiros.



Imagem 27 – Grupo reunido em quintal de Lagolândia para identificar plantas medicinais. Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

O uso das plantas medicinais remete a percursos culturais relativos às comunidades tradicionais, ao território e à ancestralidade. A comunidade raizeira reúne, portanto, grupos sociais urbanos e rurais que atuam em diversas atividades relacionadas às propriedades terapêuticas das plantas, além de compor uma rede ampliada de cuidado. Destaco ainda os diálogos realizados com pessoas que interagem diretamente com a cultura raizeira. São usuários dos medicamentos, participantes das rodas de conversas, trabalhadores do cultivo ou terapeutas que adquiriram seus conhecimentos em contato direto com os(as) raizeiros(as). Essa diversidade de atores revela as múltiplas conexões que a cultura raizeira estabelece com os territórios e com os corpos.

A trajetória do naturopata Wellington Lee Schetinger, por exemplo, é reconhecida como relevante para o percurso da medicina popular de Pirenópolis. Suas narrativas demonstram como a cultura raizeira desempenha um papel fundamental na formação de pessoas que buscam trabalhos e experiências de aprendizagem relacionadas às práticas de cura e natureza. Ao chegar em Goiás, no início da década de 1990, Lee iniciou um percurso de estudos sobre plantas medicinais que se consolidou, dentre outras iniciativas, por meio vivências com raizeiros e raizeiras locais. Essa prática cultural não produz apenas impactos significativos nos contextos específicos em que se desenvolve, mas também demonstra sua capacidade de significar outros espaços de cura e de elaboração de novos conhecimentos. A forma como Lee descreve seu percurso de aprendizagem sobre plantas medicinais é particularmente reveladora:

Foi uma decisão que veio internamente. E essa decisão eu segui. Eu me encaixei nesse quadro, e aí eu começo a fazer um estudo de plantas medicinais. E nesse momento, no ano de 1990, foi o ano que eu cheguei aqui. Eu comecei a estudar todas as plantas medicinais que eu via na minha frente, que eu conheci, que eu ia pesquisando, que eu ia conversando. Eu visitei muitos raizeiros nessa época. Lembro de vários. Em Brazlândia, tinha um muito famoso, que chamava Seu Beija. Aqui em Pirenópolis, tem alguns também, posso até te falar. Mas os primeiros que eu fui visitar o local em Brazlândia, ele tinha uma farmácia viva redonda, lindinha, um trabalho muito legal. Ele trazia as plantas, colocava nessa farmácia verde, e ele atendia as pessoas. Era uma construção, era uma casa mesmo. Ele tinha hortas e tal, mas ele tinha essa casa, e ele era muito famoso. Se chamava o Seu Beija, de Brazlândia. Se você pesquisar, você vai encontrar referência dele. Então fui lá, fiquei lá conversando com ele, peguei várias dicas, e várias plantas, e tal. Porque eu precisava estudar plantas do cerrado. E aí eu fui visitando alguns locais. E aí fui lá em Planaltina do DF, e visitei lá. Lá já tinha um hospital. E junto do hospital, tinha um centro de fitoterapia, Era um senhor que se chamava Lordelo. Fiquei lá também. Junto do hospital, ele tinha uma horta, e tinha umas salas que eles usavam. Ele tinha um herbário no hospital, do lado do hospital. Ele atendia com fitoterapia, esse Seu Lordelo. E aí fiquei lá com ele também. Peguei muitas dicas de plantas, e cada lugar que eu ia, eu aprendia uma, duas, três, quatro plantas, sabe? Aí depois outras plantas, e que também eram plantas do cerrado. Eram raizeiros. Eu aprendi com eles. Porque eu precisava estudar as plantas do cerrado, endenteu? Então, eu aprendi muito com ele. Aqui em Pirenópolis eu saí muito com o Seu Ico. Tem um vídeo feito pelo Ângelo Lima, que se chama Icologia. Depois eu fiz um trabalho com o Ângelo Lima também. Saí muito com Seu Ico, no cerrado. Ele era nativo daqui de Pirenópolis. Ele era uma figura histórica daqui, um artista, uma figura maravilhosa, uma alma assim muito elevada. E o seu Ico, ele era um artista, mas ele era raizeiro, ele era naturalista, ele era uma pessoa que tinha um amor pela terra, pela Mãe Terra, né(?) Então você vê o filme Icologia, você vai ver a memória do Seu Ico. Então, ele ensina sobre várias plantas no filme. E eu tive esse aprendizado porque eu convivia com Seu Ico na casa dele, eu ia lá toda semana, a gente colhia manga, a gente saía no mato com ele. Ele conhecia todos os pés de fruta, de manga, de pequi, de caju, as épocas de fruta. Ele falava dos morros de Pirenópolis, falava das nascentes, e falava de uma planta que chama Maná, até hoje eu não descobri que planta que é essa, Maná. Então ele tinha muita dica de planta, cada um tem suas dicas. Então com Seu Ico que eu aprendi muito. E outra pessoa que eu aprendi muito, que eu convivi muito, foi Dona Adelina. Daqui de Pirenópolis. Ela faleceu agora, tem dois anos. Dona Adelina, era uma figura maravilhosa, assim uma figura totalmente altruísta, ela não cobrava as coisas, ela ensinava, ela dava, ela doava, sabia. Ela era raizeira, plantadora, agricultora, é autossuficiente, comia da terra, dos produtos que ela falava. Ela morava aqui na cidade, aqui no bairro Alto do Bonfim. Mas ela tem um sítio, que era da família, que fica lá nesse povoado de Furnas, uma região de Pirenópolis, em Furnas. Inclusive, a irmã dela ainda tá viva, que chama Dona Nica.

(Depoimento de Lee, 2024. Fonte: pesquisa de campo)

A presença da cultura raizeira na trajetória de Lee evidencia o modo como os saberes tradicionais funcionam como dispositivos de formação e mediação do conhecimento fora dos circuitos formais de ensino. A aprendizagem pela escuta, pela observação e pela convivência

— marcas da tradição oral e comunitária — constituem uma pedagogia própria, marcada pela reciprocidade, pela confiança e pelo pertencimento. Como nos mostram autores como Gusmão (2015) e Forquin (1993), o campo educacional se estende para além dos espaços escolares: ele se desdobra nos cotidianos e nas formas pelas quais as pessoas produzem sentidos, cuidam, compartilham e transformam as experiências em saberes e práticas cotidianas.

Além disso, o depoimento manifesta a relevância dos encontros intergeracionais e interculturais que fazem parte da própria ontologia da cultura raizeira local. A relação com figuras como Seu Ico, Dona Adelina e outros agentes de saber do Cerrado aponta para uma rede de vida e convivência (Escobar, 2014) em que a circularidade dos conhecimentos, a experimentação e o cuidado com o território formam uma base epistemológica própria²⁶. Lee não apenas aprende sobre plantas, mas incorpora uma compreensão sobre o cuidado que se estende à terra, às pessoas e aos modos de vida com os quais se relaciona. Ao identificarmos essas interações como formas legítimas de elaboração do conhecimento, nossa pesquisa reafirma o reconhecimento das práticas raizeiras como espaço formativo de resistência e de ressignificação das próprias ideias de saúde, de corpo, de educação e de saber.

A metodologia adotada para esse trabalho se fundamentou na vivência, na identificação e no registro desses encontros; e concebe a pesquisa como uma atividade experimental em extensão. Tratou-se de uma abordagem baseada no reconhecimento de saberes e ofícios junto a comunidades tradicionais, um tema fundamental nos debates sobre formação, diversidade e concepções de mundo. Desenvolvemos atividades de identificação, mapeamento, análise temática e registro audiovisual das práticas vivenciadas. Essa experiência resultou na elaboração do documento intitulado *Dossiê Antropológico – Reconhecimento de Saberes e Ofícios de Raizeiros e Raizeiras de Pirenópolis-GO* (Apêndice). Desde o início, ficou evidente que a formalização do registro constituía uma resposta sistematizada a uma demanda social apresentada pela própria comunidade raizeira, ainda que atravessada por desacordos inerentes a esse processo. Após o processo de reconhecimento e registro, foi emitida uma certidão profissional formalizando, valorizando e reconhecendo esses saberes e práticas.

O processo foi conduzido considerando-se as diretrizes institucionais estabelecidas pelo IFG, desenvolvido e avaliado em conformidade com os princípios atuais para a extensão. A

²⁶A compreensão sobre “redes de vida e convivência”, tal como discutida por Escobar (2014, 2015), refere-se aos arranjos comunitários e territoriais por meio dos quais diferentes formas de vida — humanas e não humanas — se articulam em práticas cotidianas de cuidado, de reciprocidade e de resistência. Esses modos de existir se ancoram em ontologias relacionais, que rompem com a divisão moderna entre natureza e cultura. Concebem o mundo como algo constituído por relações, e não por entidades isoladas. Trata-se, portanto, de formas de vida que emergem da relação orgânica entre seres, lugares e saberes, operando como alternativa às ontologias individualistas e extrativistas dominantes.

abordagem metodológica fundamentou-se explicitamente na reflexão sobre as relações culturais presentes nessa dinâmica social, identificando como a aprendizagem se articula ao cotidiano dessas práticas tradicionais. Partimos da premissa de que nossa pesquisa não estaria isenta de contradições, sobretudo quando confrontados com a estrutura rígida da organização acadêmica/institucional e o contexto fluido e territorializado dos saberes tradicionais.

Reitero, contudo, que a demanda pelo reconhecimento partiu diretamente da comunidade, especialmente através da Casa de Ervas, sendo apresentada como uma necessidade essencial de valorização dos saberes e ofícios locais. Nesse sentido, a trajetória dos raizeiros e das raizeiras constitui um percurso histórico-cultural marcado pela persistência e resiliência em torno de um saber ancestral, expresso em múltiplos significados, mas sempre vinculado à natureza e ao compartilhamento comunitário.

Os relatos da comunidade raizeira apontam para um sentimento crescente de ameaça diante do avanço de ações que contrariam as políticas de preservação e o acesso aos bens comuns do Cerrado. Esse tema era recorrente durante as rodas de conhecimentos promovidas pelos(as) raizeiros(as) e o público em geral. Identificamos narrativas que mencionam formas de cerceamento impostas por órgãos públicos, conselhos profissionais e outros agentes de controle. Foi nesse contexto contraditório que conduzimos o levantamento realizado.

A inserção dos raizeiros e das raizeiras em políticas públicas nas áreas da saúde e do patrimônio tem ocorrido de forma lenta e desigual. Como analisam Rio Branco e Andrade (2024), embora haja esforços por parte de redes e articulações comunitárias — como a Fitovida e a Articulação Pacari — no sentido de visibilizar os saberes tradicionais e pleitear reconhecimento institucional, esses agentes ainda ocupam uma posição marginal no campo da saúde pública. O "lugar" dos detentores desses saberes não é apenas geográfico ou simbólico, mas profundamente político: trata-se de um espaço de disputa entre epistemologias, juridicidades e modos de vida. O reconhecimento, nesse caso, configura-se como um processo em construção, marcado por tensões entre a normatividade estatal e a legitimidade social e histórica desses saberes, cultivados na oralidade, na espiritualidade e na prática cotidiana. As autoras também relatam os esforços empreendidos por esses agentes coletivos desde 2006, no sentido de solicitar o registro como *Bem Cultural de Natureza Imaterial*. Conforme indicado no relato desta tese, durante o trabalho de campo realizado em 2023, encontrei uma equipe coordenada pela professora Silvia Guimarães (UnB), que estava elaborando o relatório técnico em atendimento a uma solicitação do IPHAN.

No entanto, paralelamente a essas iniciativas institucionais, os relatos identificados neste estudo evidenciam a persistência de preconceitos e discriminações sociais enfrentadas pelos

raizeiros e raizeiras. Entre os desafios mais recorrentes, destaca-se a resistência de setores religiosos, que frequentemente associam suas práticas a interpretações pejorativas ou mesmo vetam a participação de seus fiéis. Soma-se a isso a expropriação cultural promovida por movimentos hegemônicos da medicina institucionalizada, que se apropriam dos saberes tradicionais sem reconhecer suas dimensões históricas e sociais. Em muitos desses relatos, os(as) raizeiros(as) ainda são rotulados(as) como "curandeiros", perpetuando estigmas historicamente direcionados às culturas de matrizes africanas e de matrizes indígenas.

Essa associação — sustentada por narrativas coloniais — deslegitima os saberes tradicionais e aprofunda os processos de marginalização social. Ao mesmo tempo, evidencia a urgência de valorizar e proteger tais práticas, reconhecendo-as como parte constitutiva dos modos de vida no Cerrado e como formas de resistência epistêmica. O trabalho dos raizeiros mobiliza uma rede de ofícios e práticas essenciais à manutenção desse bioma, articulando cuidado, cultura e sustentabilidade.

Esse aspecto se torna particularmente relevante para repensarmos os processos de formação e trabalho a partir de uma perspectiva intercultural e crítica. Como afirmam Figueiredo e Frantz (2018), o sistema-mundo globalizado opera uma lógica de “reconhecimento” das diferenças humanas ancorada em uma concepção de multiculturalismo liberal, que trata com superficialidade a diversidade cultural e propõe saídas que apenas atenuam os conflitos produzidos pelas estruturas profundas da desigualdade social e da colonialidade. Como contraponto, os autores defendem que a interculturalidade crítica precisa se fundir com as práticas educativas e atuar de maneira sistemática com os diversos sujeitos historicamente invisibilizados por esse processo. E acrescentam:

Esse projeto se realiza mediante essa denúncia concomitante ao anúncio e à efetivação de um agir calcado em um diálogo autêntico, em que se estabelecem relações intersubjetivas pautadas na superação do colonialismo e da colonialidade, cujo objetivo é a superação das iniquidades culturais, políticas, sociais e econômicas e, conseqüentemente, a constituição de um mundo ancorado na cooperação. Assim, a interculturalidade crítica se associa em termos éticos, políticos e epistemológicos à educação popular, pois essa modalidade de educação traduz um caminho, um processo pedagógico, de “constituição de sujeitos críticos” de sua herança cultural e práticas de vida, de sua leitura de mundo. Tem suas raízes históricas na luta pela superação da opressão, manipulação e dominação. Enfim, a educação popular e a interculturalidade crítica convergem em virtude do fato de que comungam de um mesmo ideal de transformação social, protagonizado pelo povo e pelos intelectuais comprometidos com um mundo diferente, o qual é estruturado no diálogo de saberes em prol da (re)construção de relações amparadas na dádiva, a qual se define por atos e gestos amparados na tríade do dar, do receber e do retribuir os bens materiais e os bens simbólicos da vida, em oposição à

competitividade voraz hegemônica do mundo contemporâneo. Assim, a dádiva é portadora de princípios ligados à reciprocidade que se opõem ao modo de vida individualista, que se caracteriza pela não abertura ao outro.

(Figueiredo & Frantz, 2018, p.675-676)

Essas atitudes de dominação, sustentadas por narrativas coloniais, deslegitimam os saberes tradicionais e aprofundam processos de marginalização social. Ao mesmo tempo, evidenciam a urgência de atitudes focadas em valorizar e proteger tais práticas, reconhecendo-as como parte constitutiva dos modos de vida no Cerrado e como expressões de resistência. O trabalho realizado pela comunidade raizeira mobiliza uma rede de ofícios, relações e conhecimentos fundamentais para a preservação da ontologia raizeira, articulando dimensões de saúde, de sustentabilidade e de cultura a partir de um importante espaço sociocultural.

Observo um aspecto relevante nesse sentido, pois amplia nossa compreensão sobre formação e trabalho a partir da perspectiva teórica da interculturalidade crítica e educação. Trata-se de reconhecer que tais práticas, silenciadas historicamente, são constituidoras epistemologias próprias e de outras alternativas de mundo. Como indicam Figueiredo e Frantz (2018), a confluência entre educação popular e interculturalidade crítica propõe a constituição de agentes coletivos que, a partir de suas tradições culturais e de suas práticas de vida, possam atuar na superação das desigualdades impostas pelos efeitos da colonialidade. Nessa perspectiva, a formação se realiza no diálogo entre saberes e na reciprocidade dos vínculos, o que nos convida a pensar a educação como prática sustentada por elementos como o cuidado compartilhado, por exemplo, em oposição à lógica competitiva e individualista dominante.

Por outro ângulo, o reconhecimento comunitário dessas práticas é notável. A atividade raizeira constitui uma prática cultural de resistência, ressignificada continuamente para garantir sua permanência. Trata-se de um processo que articula território, costumes e modos de fazer, exigindo a criação de novas estratégias para fortalecer esse ecossistema social. Nesse sentido, identificamos que a comunidade raizeira de Pirenópolis compreende seus saberes como fundamentais para o bem-estar coletivo. A cultura raizeira não produz apenas conhecimento e práticas de cuidado, mas também desempenha um papel essencial na oferta de alternativas terapêuticas para a população local. Esse reconhecimento não se limita à necessidade de acesso, mas expressa a valorização dos saberes tradicionais dentro das próprias comunidades.

O levantamento realizado demonstrou que os raizeiros e as raizeiras detêm um conhecimento singular sobre as áreas preservadas do território. Além de dominarem as propriedades medicinais das plantas, desempenham um papel fundamental na promoção da

saúde, especialmente em contextos nos quais esses tratamentos representam a única alternativa disponível. Essa constatação não apenas documenta a experiência vivenciada, mas também contribui para a compreensão da complexidade envolvida no processo de reconhecimento dos saberes e ofícios da comunidade raizeira de Pirenópolis-GO. Por se tratar de uma experiência situada dentro dos limites e objetivos desta pesquisa, nossa metodologia foi orientada por demandas apresentadas pela própria comunidade. No percurso, encontramos histórias individuais e coletivas que revelam dinâmicas de perpetuação e resistência da cultura raizeira no território goiano. Essas narrativas não são isoladas; ao contrário, estão conectadas a outras trajetórias que compõem redes comunitárias mais amplas.

Sobre a complexidade desse processo, um episódio em particular provocou deslocamentos significativos no andamento da pesquisa e evidenciou tensões significativas no processo de elaboração do dossiê. Trata-se de um momento em que a própria continuidade do trabalho foi colocada em questão, diante de divergências quanto ao uso institucional das informações coletadas e aos sentidos atribuídos ao reconhecimento dos saberes tradicionais. Durante a fase de sistematização do documento, recebemos, por parte de uma equipe técnica do IFG, a orientação de que o dossiê poderia incluir a inserção de dados no Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado (SisGen)²⁷. Para tanto, a comunidade precisaria assinar documentos que autorizassem esse registro, delegando à equipe institucional a responsabilidade pela execução do procedimento, preservada a autoria desses conhecimentos em benefício dos raizeiros e raizeiras de Pirenópolis-GO.

A princípio, a proposta parecia simples e até desejável, já que agregaria mais uma camada de proteção legal ao conteúdo do dossiê. No entanto, com o tempo, tornou-se evidente que essa abordagem não era compreendida da mesma forma pela comunidade — e gerava, inclusive, incômodos e desconfianças. A seguir, compartilho essa experiência, pois ela não apenas marcou um ponto de inflexão na condução do trabalho de campo, como também revelou elementos significativos de contradição e aprendizagens ao longo da pesquisa.

Logo após finalizarmos uma atividade de identificação das plantas medicinais na região da Chácara Mata Virgem, alguns dias depois, recebi um telefonema inesperado em casa. Era Ilton, com quem havia construído uma relação de proximidade ao longo dos meses de pesquisa.

²⁷ O Sistema Nacional de Gestão do Patrimônio Genético e do Conhecimento Tradicional Associado (SisGen) foi instituído pelo Decreto nº 8.772/2016, como instrumento de implementação da Lei nº 13.123/2015. Ele tem como finalidade gerir o acesso ao patrimônio genético e ao conhecimento tradicional associado, assegurando a repartição de benefícios, a proteção dos direitos dos povos e comunidades tradicionais, e a promoção da conservação e uso sustentável da biodiversidade brasileira. (Fonte: BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/patrimonio-genetico/conselho-de-gest%C3%A3o-do-patrim%C3%B4nio-gen%C3%A9tico/sis-gen.html>)

Sua voz parecia preocupada e hesitante. Depois de alguns minutos conversando sobre as atividades relacionadas à elaboração do dossiê, ele me revelou algo que eu não esperava: queriam desistir do processo. Pelo tom da conversa, parecia claro que tanto ele quanto Neide estavam desconfortáveis com a etapa que envolvia o SisGen. No momento não soube exatamente como reagir, mas sugeri, com cautela, que conversássemos pessoalmente em Pirenópolis. De imediato, me coloquei à disposição para entender melhor a situação, agradecer-lhes pela participação até ali e avaliar, juntos, as possibilidades de continuidade.

Após desligar o telefone, permaneci em silêncio por algum tempo. Revivi mentalmente o trabalho desenvolvido até ali, refletindo sobre as implicações daquela conversa inesperada para minha pesquisa. Desde o início, sabia que o percurso da tese não era totalmente previsível. A ideia inicial havia sido justamente construir um processo colaborativo, aberto às transformações que surgissem das próprias interações com a comunidade. Minha entrada na comunidade havia sido mediada justamente por aquelas pessoas que agora demonstravam incômodo e desânimo. Ao mesmo tempo, reconhecia que havia outras pessoas envolvidas e talvez fosse possível seguir com o trabalho, ainda que, naquele momento, fosse difícil discernir claramente o que fazia sentido.

Compreendendo a delicadeza do momento, busquei primeiro conversar com meu orientador de pesquisa junto ao PPPGAS/UFG e com colegas do IFG que participavam (in)diretamente do processo, tentando ampliar as perspectivas sobre o que estava acontecendo. De modo geral, todos(as) concordavam com a percepção de que o diálogo com a comunidade não deveria ser pautado pelo convencimento, mas sim pelo respeito às decisões que tomassem. Afinal, se o próprio processo de certificação representava um tipo de validação institucional, seu real “sucesso” estaria em reconhecer plenamente as dimensões e os desejos expressos pela comunidade. Caso contrário, a proposta teria servido, no mínimo, como uma experiência metodológica crítica a ser analisada.

Após o telefonema, minha percepção em relação à pesquisa se transformou profundamente. Durante os meses anteriores, diversas vezes questioneei intimamente a validade daquele processo para uma comunidade cuja legitimidade vinha essencialmente de suas próprias relações internas e de sua história local. Me perguntava qual seria o sentido prático e simbólico daquele reconhecimento institucional para um grupo cujo valor social era cotidianamente vivido e confirmado pelos laços comunitários. Porém, aos poucos fui sendo convencido por Ilton, Neide e outros(as) raizeiros(as) da relevância e dos efeitos que aquele reconhecimento institucional poderia provocar. Inicialmente marcado por uma visão mais cética, própria de alguém cujas credenciais já eram reconhecidas pelo sistema acadêmico e

institucional, fui gradualmente me abrindo à potência daquele processo, compreendendo seus significados e possibilidades através da experiência vivida no campo.

Dias depois, fui até Pirenópolis encontrar-me pessoalmente com os membros da Casa de Ervas. Cheguei com certa apreensão, percebendo uma receptividade diferente da que era habitual, algo um pouco mais distante e reservado. Eu mesmo estava diferente. Sentia um misto de inquietação e cansaço pela imprevisibilidade do que poderia acontecer dali em diante, considerando inclusive as limitações impostas pelos prazos acadêmicos do doutorado. A conversa foi longa e repetiu muito dos argumentos que ouvira antes ao telefone. Para a comunidade, o envolvimento do SisGen não fazia sentido, e havia um mal-entendido de que o processo de certificação poderia ser algo próximo a um título *honoris causa*. Após esclarecimentos, deixei claro que a etapa do SisGen não seria obrigatória, podendo ser revista mais adiante. Também expliquei novamente o caráter extensionista do processo, enfatizando seu potencial de fortalecimento político e institucional para a comunidade. Apesar do meu esforço, permanecia a impressão de que havia um desgaste acumulado e uma frustração que escapavam às explicações racionais. Dali em diante, entramos em um período de afastamento e esfriamento das relações. A proximidade anterior se tornou algo pontual e distante. Um evento que ocorreu meses depois, o 5º Encontro de Erveiros, realizado em outubro de 2024, confirmou minha percepção dessa nova dinâmica: participei ativamente, fiz registros, mas claramente as relações já não eram as mesmas. O dossiê parecia agora apenas uma tarefa burocrática aguardando seu fim.

Tudo mudou novamente quando apresentei uma primeira versão do relatório do dossiê. A materialidade do documento pareceu modificar a forma como a comunidade percebia aquele processo. Ao oferecer-lhes algo concreto, sobre o qual poderiam opinar e sugerir modificações, a relação recuperou parte do afeto e da confiança inicial. A certificação emitida posteriormente pelo IFG foi entregue em uma cerimônia pequena, íntima, marcada pela ausência das tensões anteriores. Havia planos de um evento maior, público, que não ocorreram justamente devido aos impasses vividos anteriormente.

Pouco tempo depois, recebi outro telefonema de Ilton. Desta vez, havia entusiasmo em sua voz. Relatava-me que, numa reunião com representantes da prefeitura e profissionais de saúde, havia sido questionado sobre sua legitimidade para participar de um projeto para

implementação de farmácias vivas²⁸. Ao apresentar o certificado emitido pelo IFG, a dinâmica da conversa mudou completamente. O reconhecimento institucional que antes parecia distante e talvez desnecessário, havia se revelado uma ferramenta oportuna para combater a invisibilidade e o preconceito institucional. Para Ilton, aquele certificado equivalia a uma carteira de identidade profissional, uma forma concreta de comprovar a legitimidade do seu conhecimento frente ao sistema oficial.

Nos dias seguintes, nossa relação voltou a ser próxima e ativa. Fui convidado para novas reuniões, inclusive uma com pesquisadores da FIOCRUZ, que se interessaram pela metodologia adotada no processo de certificação. Essa nova etapa parecia confirmar que a luta por reconhecimento institucional poderia abrir caminhos importantes para outras formas de articulação e valorização dos saberes tradicionais.

Durante uma dessas reuniões, ficou claro o impacto do certificado para Ilton e Neide. Eles participaram ativamente, com uma postura mais segura e assertiva, sentindo-se valorizados pelo documento que haviam recebido. Ali ficou evidente como o reconhecimento institucional podia criar novas condições para que saberes tradicionais fossem incorporados efetivamente em estratégias públicas de cuidado e saúde, permitindo que aqueles agentes comunitários participassem das tomadas de decisão de maneira mais equitativa e respeitosa.

Nesse momento compreendi melhor as complexidades e as contradições inerentes à proposta inicial. O processo etnográfico vivido não se limitava à criação de um documento ou ao “sucesso” pontual de uma ação, mas consistia essencialmente em lidar com os deslocamentos, conflitos e afetos envolvidos na construção de reconhecimento em contextos marcados pela colonialidade e pela assimetria de poder. Diante disso, percebia que a potência dessa pesquisa residia exatamente na experiência viva dessas contradições, compreendidas não como falhas no processo, mas como elementos estruturantes da própria prática antropológica.

A análise dos depoimentos coletados reforça a necessidade de compreender os saberes e ofícios da cultura raizeira a partir da lógica do próprio mundo do trabalho da comunidade local, e não apenas sob a perspectiva de um mercado formalizado. Os raizeiros se inserem em um modelo de vida no qual o saber, o fazer e o convívio comunitário são inseparáveis, estruturando redes de relações que transcendem as categorias específicas do ambiente das profissões. Esse

²⁸ O termo "farmácias vivas" refere-se a programas, políticas públicas e práticas voltadas ao cultivo, manejo e uso de plantas medicinais e fitoterápicos em articulação com saberes tradicionais e científicos. A expressão foi institucionalizada no Brasil por meio da Política Nacional de Plantas Mediciniais e Fitoterápicos (2006) e da Portaria nº 886/2010 do Ministério da Saúde, que regulamenta a implementação das Farmácias Vivas como uma estratégia do Sistema Único de Saúde (SUS). Tais iniciativas visam garantir o acesso seguro e racional a medicamentos fitoterápicos, fortalecer a atenção básica e valorizar os conhecimentos populares e tradicionais associados ao uso medicinal das plantas.

contexto levanta questões importantes para recompormos a relação entre trabalho, cultura e educação. É essencial que o debate pedagógico contemple estratégias que desconstruam paradigmas coloniais e fortaleçam as práticas de aprendizagem dialógicas, identificando os saberes comunitários como legítimos e necessários.

Ao final, esses aspectos revelam o potencial de transformação social gerado pela valorização das práticas tradicionais. No caso específico da cultura raizeira, há uma conexão direta entre as leituras sobre o cuidado com os corpos e as práticas de sustentabilidade – no sentido de uma relação respeitosa com a natureza. Essa perspectiva amplia os horizontes da educação e do trabalho, conectando saberes ancestrais às novas possibilidades de resistência e continuidade cultural.

Ao acompanhar as trajetórias dos raizeiros e das raizeiras de Pirenópolis, fomos conduzidos por uma prática pedagógica viva, feita de tradições, gestos e presenças. Cada história partilhada revelou-se como parte de um enredo maior, no qual o território não é apenas o lugar onde se vive, mas o próprio corpo da experiência. A medicina popular, nesse contexto, não está isolada em fórmulas ou receitas: ela é prática relacional, transmitida no cotidiano, entre o cuidado com as plantas e o cuidado com o outro.

Entre essas experiências, o quintal de Seu Oscar se apresentou como território privilegiado de aprendizado e vivência. Mais do que um espaço urbano, seu quintal é um exemplo sobre a elaboração de sentidos e dos espaços de saber. É ali que o tempo se alarga, que a aprendizagem se cultiva em silêncio, e que a relação entre ser humano, a natureza e a prática do cuidado encontra uma expressão concreta. No capítulo seguinte, é sobre esse quintal — e sobre o mundo que ele contém — que nos debruçaremos.

CAPÍTULO 3 – O QUINTAL DO SEU OSCAR: A ETNOGRAFIA COMO ATO DE PRESENÇA

Há lugares em que o tempo é outro e a escuta ganha imagens vivas. O quintal de Seu Oscar é um desses lugares. Não se trata apenas de um espaço urbano delimitado por cercas ou pequenos caminhos de terra, mas de um território que respira, onde o saber se materializa no cultivo das plantas, na organização dos canteiros, na forma como se colhe, se prepara, se conversa. O quintal é um prolongamento do universo de quem cuida dele. É também registro da memória de uma comunidade, de uma história familiar, de um modo de estar no mundo.

Neste capítulo, a etnografia deixa de ser instrumento de análise para se tornar presença muito sensível no território vivido. Ao lado de Seu Oscar, entre folhas, raízes e ervas, fui aprendendo a escutar com atenção, a perceber os tempos do silêncio, a observar os gestos enquanto linguagem raizeira. A experiência no quintal foi, ao mesmo tempo, pesquisa, convivência e aprendizagem. Ali, o saber não era ofertado como experiência consolidada, mas como vínculo com a vida — uma construção compartilhada, cotidiana e relacional. Afinal, tinha uma ontologia própria.

A escuta, nesse contexto, exige mais do que ouvidos atentos: é preciso estar disponível para permanecer para compreender histórias. Ao mesmo tempo, ter disposição para desaprender algumas coisas. O quintal, como espaço pedagógico, faz repensarmos a lógica do currículo formal e das metodologias controladas. Nele, a aprendizagem se dá por aproximação, por participação reiterada e pela interação com o coletivo. Cada planta cultivada possui uma história, uma lembrança, uma orientação para o futuro.

Este capítulo, portanto, propõe uma imersão na experiência que tivemos nesse quintal, compreendido como um território de conhecimento e resistência. Por meio de uma etnografia dialógica (MATTOS, 2011)²⁹, de registros sensíveis e pela busca de uma escuta relacional, procuro compreender como o saber se enraíza e se transmite no cotidiano da comunidade local. Para além de relatar uma experiência de campo, trata-se aqui de pensar o campo como

²⁹ De acordo com a proposta de Mattos (2011), a etnografia é mais do que uma técnica de pesquisa; trata-se de uma abordagem que se pretende crítica e dialógica que busca compreender os significados das culturas, em seus contextos cotidianos e históricos. Ao se aproximar das práticas sociais de modo situado, a pesquisa etnográfica envolve a escuta ativa, a presença continuada e o reconhecimento das epistemologias comunitárias como fontes de saber legítimo. Essa reflexão está em consonância com os pressupostos desta pesquisa. Compreendemos que a etnografia permite articular um micro olhar sobre a experiência vivida a partir de uma leitura crítica das condições sociais mais amplas, valorizando os sentidos atribuídos pelas comunidades às suas práticas e modos de vida.

experiência — como espaço de transformação mútua entre pesquisador, os agentes permanentes e o território investigado.

Seu Oscar é um quintaleiro³⁰. Foi essa a percepção que tive assim que pisei em sua casa. O termo, aprendi com alguns permacultores que conheci na cidade, e parecia descrever perfeitamente aquele espaço cultural que se revelava diante de mim. Já na entrada, uma cena curiosa: quase não se via a casa. O quintal, exuberante, dominava o olhar com diversas ervas, pequenas árvores, canteiros e mudas espalhadas por toda parte. O espaço, contudo, correspondia aos quintais urbanos típicos — retangulares, delimitados por muros laterais paralelos — mas com algo de singular que o preenchia. Media cerca de 15 metros de largura por 30 metros de profundidade, e, ao fundo, avistava-se uma casa modesta e confortável. Pelo vão da varanda, podia-se perceber uma pequena cozinha caipira, como tantas outras em Pirenópolis. Esse tipo de cozinha, com seu fogão a lenha e suas prateleiras de madeira repletas de temperos e utensílios antigos, é uma marca cultural presente em muitas casas da região.

No entanto, o que realmente chamou minha atenção foi o espaço entre o portão e a casa. Ali, uma espécie de floresta agroecológica tomava forma, tamanha era a diversidade de espécies vegetais cultivadas. Havia ervas, arbustos, árvores frutíferas e plantas medicinais convivendo em harmonia. Tudo ali era fruto do cuidado minucioso de Seu Oscar, que parecia ter cultivado, ao longo dos anos, um refúgio de saberes ancestrais e práticas sustentáveis.

Minha visita não fora por acaso. Simone da Conceição, raizeira com quem tive contato nos primeiros encontros na comunidade de Lagolândia, foi quem me sugeriu conhecê-lo. Ela acreditava que Seu Oscar poderia nos ajudar a compreender como a cultura raizeira vem se configurando na cidade ao longo das últimas quatro décadas. Seu conhecimento sobre plantas, adquirido e praticado diariamente, era um testemunho vivo das transformações ocorridas na região. A história da sua família, como pude perceber ao longo das conversas, está profundamente enraizada nas culturas indígena e africana. O vínculo com as plantas e o cultivo é mais do que uma prática cotidiana: é uma tradição que constitui uma forma de resistência e de identidades. São descendentes de pessoas pretas e indígenas que habitam aquele território há gerações, carregando consigo saberes passados entre familiares, consolidando práticas que garantiram sua permanência e adaptação ao longo do tempo.

³⁰ O termo quintaleiro é utilizado nesta tese como um registro etnográfico, derivado do trabalho de campo e da convivência com a comunidade raizeira de Pirenópolis (GO). Designa pessoas cujas práticas e modos de vida se estruturam em torno do quintal como espaço de cultivo, convivência, cuidado e transmissão de saberes. Trata-se, portanto, de uma identificação construída na relação entre o território praticado e as redes de reciprocidade comunitária.

Por delimitação, durante o percurso da pesquisa, não me aprofundei em outros elementos que se associam à cultura raizera, como expressões religiosas ou musicais. Isso não significa que esses aspectos não existam, mas apenas que não se manifestaram de forma explícita durante minha investigação. Creio que isso ocorreu porque desde o início estávamos focados em compreender as expressões do conhecimento associados aos trabalhos com as plantas medicinais e ao processo de reconhecimento proposto. Talvez outras pesquisas sejam necessárias para aprofundar novas questões e percorrer outras trilhas.

O que ficou evidente, contudo, foi que a trajetória da família de Seu Oscar está profundamente ligada às dinâmicas de urbanização em Pirenópolis. Apesar das mudanças crescentes e das transformações pelo tempo, há ali um espaço de resistência e de pertencimento que se expressa por meio dos gestos cotidianos de cuidado com as plantas e na transmissão dos saberes entre diferentes gerações. É justamente essa conexão entre passado, presente e o espaço vivido que torna essa narrativa particularmente relevante ao longo deste estudo.



Imagem 28 – Quintal do Seu Oscar visto da varanda de sua casa. Pirenópolis, 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: Pesquisa de campo.



Imagem 29 – Simone e Seu Oscar conversam no quintal, bem próximos da casa. Pirenópolis(GO), 2024. Acervo do pesquisador. Fonte: Pesquisa de campo.

Além dos encontros diretos com essa família – e com a comunidade local – diversos outros momentos contribuíram para uma compreensão mais ampla do contexto sociocultural e temporal investigado. Ao longo do processo, registrei diferentes manifestações das dinâmicas da cultura tradicional em Goiás, refletidas no cotidiano das comunidades e nos múltiplos sentidos atribuídos ao trabalho, às vivências e aos saberes locais. Com o intuito de compor um panorama mais amplo, recorri não apenas às observações diretas no campo, mas também a fontes secundárias e materiais digitais que debatem a cultura raizeira, disponíveis em plataformas como *YouTube* e *Spotify*³¹.

É a partir dessas fontes e vivências múltiplas que venho construindo minha narrativa sobre essa experiência — uma jornada motivada por uma provocação que partiu da própria comunidade, ao buscar outras formas legítimas de reconhecimento social para seus saberes. Por isso, optei por não seguir uma cronologia rígida, mas por organizar a reflexão de forma flexível,

³¹ Já detalhamos parte dessas referências em nota anterior, e outras estão indicadas no item correspondente. No YouTube, é possível encontrar o documentário *Icologia* (<https://www.youtube.com/watch?v=yuMnTlnjW4&t=427s>), vencedor do Prêmio de Melhor Produção Goiana no VII Festival Internacional de Cinema Ambiental (FICA, 2005). O filme, produzido por Ângelo Lima, retrata Teodorico Pereira (“Seu Ico”), figura popular em Pirenópolis falecido em 2006, que canta, recita e descreve o poder das plantas medicinais, destacando o amor e o respeito à natureza. Também está disponível o documentário Ilton e Neide (<https://www.youtube.com/watch?v=D3BcWMZQnjE&t=123s>), no qual os proprietários da Casa das Ervas em Pirenópolis narram sua trajetória desde a terra natal, passando por Brasília, até se estabelecerem na cidade. Fonte: <https://www.youtube.com/>, acesso em dezembro de 2024.

guiada pelo próprio ritmo do campo e pelos deslocamentos que ele suscitou em mim. Sempre que necessário, indico os períodos aproximados em que os acontecimentos ocorreram, buscando preservar a relação entre tempo vivido e contexto. Essa escolha metodológica me permitiu acompanhar com mais atenção os movimentos culturais e as interações sociais que emergiram ao longo do processo, valorizando os elementos que sustentam o argumento central deste estudo.

Nesse contexto de elaboração conceitual, o quintal do Seu Oscar emerge como um ponto de inflexão significativo na minha experiência junto aos raizeiros e raizeiras de Pirenópolis. Contudo, cabe aqui uma ressalva importante: Seu Oscar não se identifica como raizeiro. É natural que essa afirmação desperte outra questão – como alguém cujo cotidiano é inteiramente voltado às plantas poderia não ser considerado um raizeiro? De fato, apesar de não se reconhecer explicitamente com essa identidade, o vínculo de Seu Oscar com o universo das plantas é profundo e inegável. Praticamente todas as suas atividades giram em torno delas: desde o cultivo e o cuidado até a transmissão de conhecimentos sobre suas propriedades e usos medicinais.

Em seu quintal, ele mantém centenas de mudas e plantas, algumas nativas do Cerrado, outras exóticas, mas todas convivendo em harmonia. Segundo ele, algumas espécies vêm sendo cultivadas por sua família há gerações, perpetuando uma relação íntima com a natureza e com os ciclos do território. Desde o primeiro instante, ficou evidente que Seu Oscar possui uma convivência peculiar com o cultivo, um conhecimento que extrapola o cotidiano e se insere em um sistema de significados transmitido através do tempo. Mais do que uma prática transitória, esse saber faz parte da sua sobrevivência, uma cultura viva e coletiva, ainda que se manifeste em um pequeno quintal urbano.

Se você, leitor(a), nunca percorreu um quintal cultivado por um quintaleiro dedicado como Seu Oscar, permita-me compartilhar uma informação essencial. A experiência ocorre de maneira singular. Ele caminha entre as plantas, aponta para elas, descreve suas características, recorda suas histórias e ativa sua memória a cada passo. O corpo acompanha o discurso: os gestos se intensificam, suas mãos tocam folhas e frutos, e a relação entre ele e as plantas se revela em cada detalhe. As pausas entre uma fala e outra são longas, carregadas de observação e contemplação. Seguimos esse fluxo, deixando que a narrativa visual e sensorial nos conduzisse. Assim, de planta em planta, de história em história, o quintal se tornava um universo vivo, um mosaico de conhecimentos ancestrais e práticas adaptadas ao tempo presente:

Esse aqui é o coentro. Ele é um pouco diferente, eles chamam ele de coentro baiano. E essa aqui, sabe o que é? Esse aqui é o café. Esse outro aqui é orégano. Esse outro aqui é uma flor, chama brinco de rainha. Esse outro aqui é o caju, ele é desse tamanho (mostrando um tamanho grande com as mãos, grifo nosso). O ano passado ele é dessa alturinha aqui ó, eu panhava no galho derradeiro dele. Esse ano olha a altura que ele está. Ano passado ele deu uns três mês direto. Ia dando e conforme ia, ia dando flor de novo. E esse ano vai dar muito de novo. Aqui tá com muita flor. Lá na Várzea do Lobo é capaz que já tem até caju. Lá na Várzea do Lobo é um trem doido de caju na Serra. Essa outra flor aqui pode comer ó. Essa outra ali é laranja. Esses tempos prá trás quando ela deu, deu umas 20 laranjas. Agora tá dando muita, esses dias prá trás é capaz que eu joguei quase umas 60 laranjas fora. E a pitaya?? Você já conhece a pitaya? Aqui esse ano é capaz que deu mais de umas 200 pitayas. Deu de novembro até fim de março ainda tinha pitaya. Tinha dia que nesse canto aqui tinha pelo menos umas 20. Eu coloco esterco de galinha e joga terra em cima dela. De primeiro eu não colocava nada e dava só umas pitainhas, pequenas. Daí que garrei de colocar esterco de gado e sapear esterco de galinha nelas. Aqui tem hortelã, erva de santa maria, tem arruda, jabuticaba, boldo. E esse outro aqui, vocês sabem o que é?? Esse aqui é cacau. Ele já deu flor até encostar no chão e não deu. Esse ano eu vou dar uma pelada nele aqui ó. Esse outro aqui eu plantei numa cova de banana. Inté essa mulher que comprou um frango aí outro dia, trouxe uma muda de banana da terra, lá de Goiânia. Plantei aí e quando vi a banana tinha apodrecido. Choveu muito e encheu d'água. Aí eu fui e plantei o cacau. Aí ela falou que ia trazer outra muda prá mim. E eu falei que nem tô tendo lugar de plantar. Inclusive já até plantei nesses lotes aqui do lado. Esse cacho de banana daqui ó, eu vendi ele, cortei ele, foi antes de ontem que eu cortei ele, tá até na caminhonete. Eu vendo essas bananas. Mês de maio eu vendi uns 12 cachos de banana. Agora esses dias eu já vendi dois por 60 reais. Porque tava um pouco pequeno. Esse outros dois aqui eu vendi por 40 cada um.

(Depoimento de Seu Oscar, Pirenópolis, 2024. Fonte: pesquisa de campo)

Este quintal diverso, quase um compêndio vivo de cultivo, permite compreender como essa experiência se insere no contexto da cultura raizeira em Pirenópolis. Durante meu percurso de pesquisa, percebi que nem todos os envolvidos com essa atividade se dedicam exclusivamente à produção de remédios ou garrafadas. Existe, na verdade, uma ampla rede de pessoas e práticas conectadas ao universo das plantas, cada qual desempenhando um papel fundamental na manutenção desse ecossistema de saberes e modos de vida.

Seu Oscar, por exemplo, não se reconhece como raizeiro, mas possui um vasto conhecimento sobre plantas medicinais, construído ao longo da vida. Sua atuação é fundamental para a continuidade de práticas ecológicas e de uma configuração cultural que resiste no território. Essa importância se torna ainda mais evidente quando consideramos as transformações e permanências que atravessam a cidade. Ao longo do processo de elaboração do dossiê, pude perceber que o turismo passou a representar uma das principais fontes de renda para boa parte da população local, seja de forma direta ou indireta. No entanto, esse mesmo

fenômeno tem acentuado desigualdades e intensificado problemas sociais diversos. A trajetória de Seu Oscar, nesse contexto, expressa uma transição histórica e coletiva: o deslocamento de um modo de vida predominantemente rural para uma existência adaptada às exigências e dinâmicas dos núcleos urbanos. As áreas rurais, embora não tenham perdido sua relevância simbólica e prática, passam a dividir espaço com outras formas de permanência, estabelecidas nas bordas urbanas e nas redes de memória que sustentam os modos de vida locais.

Nascido em Pirenópolis há pouco mais de 50 anos, Oscar passou a infância na zona rural, em uma localidade chamada Fazenda Catingueira, situada a aproximadamente 25 km da cidade, nas proximidades do povoado de Bom Jesus. Ele lembra-se vividamente de uma realidade bastante distinta da atual: naqueles tempos, havia mais gente vivendo no campo do que na cidade. Essa lembrança não é exclusiva dele. Outras pessoas que conheci reforçaram a mesma percepção.

Criado em uma pequena comunidade rural, Oscar cresceu ao lado dos irmãos e dos pais, que viviam do trabalho na roça. Suas atividades estavam ligadas tanto ao serviço para médios e grandes fazendeiros da região quanto à extração de pedras para construção civil — uma prática histórica em Pirenópolis, ainda presente, embora em processo de declínio. Apesar das adversidades, suas lembranças desse período são atravessadas por um sentimento ambíguo de alegria e pertencimento, mesclado a marcas de dificuldades e injustiças. Essa ambivalência ecoa na memória coletiva de uma parte significativa do povo pirenopolino: aqueles que vivem (ou viveram) o trânsito secular entre campo e cidade, e que experimentaram diferentes formas de violência — simbólica, territorial, cultural e política — ao longo desse percurso de transformações.

A partir de suas narrativas e de outros relatos colhidos durante a pesquisa, ficou evidente que a Pirenópolis do passado era percebida como mais colaborativa e tranquila, em contraste com a cidade de hoje, marcada pelo dinamismo do turismo e pelas transformações urbanísticas aceleradas. Mas esse é um aspecto correspondente a quem narra histórias de vida. Nossa tarefa era compreender parte dos detalhes dessas narrativas. Oscar, assim como muitos moradores antigos, observa com atenção essas mudanças e testemunha as transformações que alteraram a relação entre a população e o espaço que habitam.

Gradativamente, percebemos que o esvaziamento do campo ocorreu à medida que a diversidade produtiva foi diminuindo, substituída por sistemas de monocultura. No passado, muitas fazendas mesclavam diferentes atividades, como cultivo agrícola, pecuária leiteira e produção para subsistência. Com o tempo, essas práticas foram sendo substituídas por grandes plantações de soja e de feijão ou por uma pecuária de larga escala, reduzindo as possibilidades

de sustento das famílias que antes dependiam da diversidade produtiva e de ecossistemas mais complexos. Esse fenômeno não apenas alterou o equilíbrio socioeconômico da região, mas também impulsionou um deslocamento rural, levando cada vez mais pessoas a migrarem para os centros urbanos.

Esse processo foi intensificado pelo crescimento do turismo nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, setor que se tornou um dos principais vetores econômicos da cidade. As oportunidades de trabalho passaram a se concentrar nos serviços ligados à hospedagem, alimentação e lazer, promovendo uma nova dinâmica para aqueles que, antes, viviam essencialmente da terra.

No entanto, há uma dimensão mais profunda nessa trajetória. Na infância, Oscar era filho de um raizeiro. Seu pai, João Gomes, era conhecido na região da Várzea do Lobo pelo preparo de remédios caseiros e pelo atendimento às pessoas da comunidade. Muitos viajavam até sua casa em busca de tratamentos naturais, e sua prática era reconhecida e respeitada.

Quando perguntei a Oscar sobre as origens desse conhecimento, ele não soube precisar a fonte exata da tradição, mas afirmou que, na família, sempre existiu o costume de “gostar das plantas”. Ainda assim, recordava-se de um detalhe intrigante: seu pai sempre carregava consigo um livro. Embora o título dessa obra tenha se perdido na memória, essa imagem revela um aspecto interessante da cultura raizeira: a combinação entre a transmissão oral dos saberes e a busca por fontes escritas. Abaixo, ele descreve um pouco melhor esse contexto:

Meu pai tinha um livro que se chamava Medicina Caseira, acho que era isso. Todo mundo conhecia ele como João Gomes. O nome dele era João Severiano da Conceição, mas todo mundo conhecia ele como João Gomes. Isso era porque a mãe dele era Ana Gomes. E eu não sei como ele arrumou esse Severiano da Conceição. O livro dele era muito grosso, assim ó. Parece que o nome certo era Medicina Caseira na Linguagem de Hoje. Esse livro tinha ensinando tudo quanto é planta, tinha arruda, tinha alecrim, tinha hortelã, tudo quanto é essa planta de quintal tinha nele. E também tinha planta da Serra. Lá na Várzea do Lobo tem remédio lá que é um absurdo! Eu tava falando prá Simone que tinha a centória, que é um trenzinho assim, que dá um varãozinho, com duas florzinhas do lado, fica mais ou menos da altura de uma pessoa, com uma flor branca, é uma coisa linda. Ela é remédio para dor de cabeça. Num lembro muito mais do livro. Depois que o meu pai separou da minha mãe ele veio morar na rua, com outra mulher. Isso até morrer em 1982. Eu não sei desse livro não. Desde que eu era pequeno meu pai fazia remédio lá. E vinha gente de longe prá consultar com ele lá. Fazia garrafada e tachada de diversos tipos de raiz. Ele fazia remédio prós outro, meu pai benzia, meu tio benzia. Ele também vendia garrafada. E direto na mesa lá aquele tanto de garrafa. Ele escrevia de caneta o que que era no rótulo, o nome de uma, o nome da outra. Era direto o povo ir lá consultar com ele. Eu não ajudava nisso não. Eu trabalhava na roça. Desde uns sete anos eu já capinava na roça. Eu nunca mexi com isso. Desde nós pequenininho ele já tinha esse livro, eu não sei como ele

arrumou esse livro. Naquele tempo tinha raizeiro demais, aqui em Pirenópolis tinha um tal de Chico Bota, esqueci o nome do outro. Esse Chico Bota parece que morava na fazenda, mas ele tinha casa aqui na cidade. Naquele tempo o povo da Catingueira, Bom Jesus, Lagolândia vinha aqui prá Pirenópolis tudo a cavalo. O povo andava tudo a cavalo. Tinha lugar que o povo demorava o dia inteiro prá chegar aqui. Tem umas estradas que passa lá numa trilha da Serra das Araras, cê vê os trilheiro, com valeta funda, um trilheiro cheio de volta. Eu lembro de quando eu tinha assim uns 12 anos, ali onde tá a praça, onde tá a feira, tinha um pé de cajazeiro, lá era a Pensão do Cajazeiro, o povo falava. Ali o povo hospedava.

(Depoimento de Seu Oscar, Pirenópolis, 2024. Fonte: pesquisa de campo.)

Embora a oralidade seja um dos pilares fundamentais da cultura raizeira, não é incomum que raizeiros e raizeiras recorram a livros para aprofundar seus conhecimentos sobre o uso medicinal das plantas. Desde o século XVI, existem publicações que documentam a farmacopéia popular no Brasil, muitas delas influenciadas pelos saberes indígenas e afro-brasileiros. Assim, é possível que Seu João Gomes tenha se valido desse material como forma de sistematizar seus conhecimentos e ampliar sua prática, combinando tradição oral e registros escritos.

Em minha pesquisa encontrei referência da obra *Tratado Descritivo do Brasil*, escrito em 1587, por Gabriel Soares de Sousa. A obra consiste numa leitura sobre o território brasileiro a partir do ponto de vista desse português, que teria chegado a Salvador por volta do ano 1569 e se tornado senhor de engenho e dono de escravos, de terrenos e casas, além de vereador na antiga capital da colônia. É um texto que retrata a visão dos colonizadores sobre o território e os povos e comunidades que o habitavam. De todo modo, ele faz referência a diversos usos, práticas e costumes dos tupinambás em suas relações com as plantas e os biomas. Numa descrição sobre o sertão da Bahia, o autor apresenta a relação deles com o Umbu:

Umbu é uma árvore pouco alegre à vista, áspera da madeira, e com espinhos como romeira, e do seu tamanho, a qual tem a folha miúda. Dá esta árvore umas flores brancas, e o fruto, do mesmo nome, do tamanho e feição das ameixas brandas, e tem a mesma cor e sabor, e o caroço maior. Dá-se esta fruta ordinariamente pelo sertão, no mato que se chama a caatinga, que está pelo menos afastado vinte léguas do mar, que é terra seca, de pouca água, onde a natureza criou a estas árvores para remédio da sede que os índios por ali passam. Esta árvore lança das raízes naturais outras raízes tamanhas e da feição das botijas, outras maiores e menores, redondas e compridas como batatas, e acham-se algumas afastadas da árvore cinquenta e sessenta passos, e outras mais ao perto. E para o gentio saber onde estas raízes estão, anda batendo com um pau pelo chão, por cujo tom o conhece, onde cava e tira as raízes de três e quatro palmos de alto, e outras se acham à flor da terra, às quais

se tira uma casca parda que tem, como a dos inhames, e ficam alvíssimas e brandas como maçãs de coco; cujo sabor é mui doce, e tão sumarento que se desfaz na boca tudo em água frigidíssima e mui desencalmada; com o que a gente que anda pelo sertão mata a sede onde não acha água para beber, e mata a fome comendo esta raiz, que é mui sadia, e não fez nunca mal a ninguém que comesse muito dela. Destas árvores há já algumas nas fazendas dos portugueses, que nasceram dos caroços dos umbus, onde dão o mesmo fruto e raízes

(SOUSA, 1587, p.216).

Essa descrição acima, apesar de marcada por uma visão colonial e eurocentrada, revela aspectos significativos do conhecimento tradicional das etnias indígenas sobre as plantas e os biomas do sertão. O modo como os tupinambás identificavam, extraíam e utilizavam as raízes do umbuzeiro para matar a sede e a fome em territórios de escassez hídrica evidencia uma sofisticada relação com o ambiente, mediada por práticas de observação, experimentação e transmissão oral do saber.

Contudo, mesmo diante da longevidade e profundidade desses conhecimentos, os saberes indígenas e africanos foram historicamente marginalizados no Brasil. Ainda que sistematizados e praticados por séculos, a preservação desses saberes por parte de seus próprios descendentes tem sido limitada por barreiras sociais, políticas e educacionais. A ampliação desse acesso se deu lentamente, à medida que políticas públicas foram sendo implementadas e o ensino formal se expandiu. Um dado ilustrativo dessa realidade é o Censo Demográfico de 1950, que apontava uma taxa de analfabetismo de 57,2% no país (Ferraro, 2002). Essa estatística reflete o afastamento sistemático dos conhecimentos indígenas e afrobrasileiros dos processos de formalização de currículos — um afastamento que impactou diretamente a legitimação de seus saberes em ambientes institucionais

É importante considerar que a sistematização desses conhecimentos ao longo da história não ocorreu com um olhar voltado à valorização da diversidade. Pelo contrário, em muitos casos, médicos e pesquisadores se apropriaram desses saberes tradicionais e passaram a ocupar o papel de "defensores" do conhecimento sobre plantas medicinais, adquirindo prestígio social e acadêmico. Por outro lado, faltam evidências que sustentem uma relação de troca equitativa entre esses profissionais e as comunidades detentoras dos saberes tradicionais. Ao contrário, demonstra-se que a apropriação dos conhecimentos raizeiros e populares se encaixa em um processo de expropriação de saberes, no qual a autoria e o protagonismo das comunidades tradicionais foram, em grande parte, usurpados por outros agentes e institucionalidades.³²

³² Ilton e Neide, por exemplo, relataram um desconforto em relação à participação numa reedição do livro

Com o tempo, João Gomes construiu seu conhecimento raizeiro e passou a atuar na região. Sua atuação extrapolou os limites da família e da vizinhança, tornando-se um ponto de referência para um número crescente de pessoas que buscavam tratamento através das plantas medicinais. Seu conhecimento, aliado à experiência prática, consolidou-o como uma figura essencial no cuidado comunitário, inserindo sua história dentro do vasto mosaico de saberes tradicionais que compõem a cultura raizeira do Cerrado.

Após um período de mudanças constantes, a família de Seu João Gomes acabou se estabelecendo no núcleo urbano de Pirenópolis-GO. Essa transição trouxe consigo mudanças significativas no modo de vida, uma vez que a dinâmica da cidade era bastante diferente daquela vivida no ambiente rural. Entre essas transformações, destaca-se o fato de que Seu João Gomes deixou de atuar como agricultor e raizeiro, optando por seguir uma nova profissão: tornou-se barbeiro e abriu um salão de cabeleireiro na cidade. Esse deslocamento para o meio urbano não representou apenas uma mudança profissional, mas também um afastamento das práticas que sustentavam sua relação com o conhecimento das plantas medicinais.

Sobre essa transição, Oscar relata que seu pai teve desentendimentos com médicos da cidade e, eventualmente, acabou “largando” o ofício de raizeiro. Segundo suas lembranças, essa decisão não se deu exclusivamente por um embate direto com a institucionalidade médica, mas parece ter sido influenciada por uma série de fatores. Na minha interpretação, essa escolha foi multifatorial, e um dos elementos que mais me chamou atenção foi a perda da relação com o espaço do campo, onde as plantas associadas ao conhecimento tradicional eram mais acessíveis e abundantes. Esse aspecto é algo que o próprio Oscar reflete em sua narrativa, ainda que não existam outras confirmações diretas sobre os supostos conflitos com a classe médica.

Entretanto, outros membros da família (e amigos) relatam que Seu João Gomes teria sido perseguido por sua prática de cura e preparos de remédios. Esse tipo de relato não é isolado. A troca de ofício e os “recuos” por parte de raizeiros e raizeiras diante de perseguições institucionais são temas recorrentes tanto nos depoimentos que coletei ao longo da pesquisa, quanto na bibliografia consultada.

“Medicina Popular do Centro-Oeste”, coordenado pelo Instituto Bariani Ortêncio. Trata-se de uma publicação sobre plantas medicinais do Cerrado, que foi reeditada com uma revisão detalhada das receitas que a compõe. Os dois foram convidados para “revisar” os aspectos relativos à “dosimetria” das plantas medicinais utilizadas no preparo de remédios. No entanto, conforme avaliaram, existe sempre uma relação que caminha no espaço da ausência de reconhecimento e valorização.

Ao longo das diversas visitas que realizei a Pirenópolis, mantive um olhar atento a essa questão e busquei estar próximo de atividades que envolvessem a cultura raizeira local. Como colocado, são muitos os relatos que indicam a existência de um conflito histórico e contínuo entre os saberes da cultura raizeira e as práticas de saúde institucionalizadas, especialmente no que diz respeito à autoridade médica e a outros instrumentos de atuação do Estado. Essa relação, longe de ser linear, é marcada por camadas e nuances que a tornam ainda mais complexa e controversa.

Embora não se identifique como raizeiro, Wellington Lee, o naturopata que citamos no capítulo anterior, reconhece a relevância dos saberes raizeiros em sua trajetória formativa. Tendo migrado para Pirenópolis no final da década de 1980, ele passou a buscar conhecimentos sobre o uso de plantas medicinais e aprendeu muito com a comunidade local, especialmente com figuras como Seu Ico e Dona Adelina, a quem ele cita como profundos conhecedores da farmácia do Cerrado. Lee é reconhecido por diversos membros da cultura raizeira como alguém que desempenhou um papel historicamente relevante, principalmente por sua atuação à frente de um herbário comunitário, em meados da década de 1990, onde cultivava e distribuía plantas medicinais. Muitas dessas plantas foram resultado de suas próprias buscas, intercâmbios e pesquisas. Seu depoimento oferece uma contribuição importante às análises desenvolvidas nesta pesquisa, especialmente no que se refere à tensão entre os ofícios não institucionalizados e as exigências normativas dos órgãos reguladores. A seguir, reproduzo parte de seu relato:

Como farmacêutico, eu não posso manipular. E esse foi um grande conflito, porque eu vou fazer a faculdade de Farmácia para poder manipular os meus produtos. Aí, quando eu faço a faculdade, e estou me formando, eu vou em busca da informação. Falei, e agora(?), como é que eu vou manipular os meus produtos, os meus fitoterápicos? Aí me vem a resposta. Inclusive, a vigilância sanitária veio aqui várias vezes, que me podou. Assim, no sentido de que se eu quisesse ser farmacêutico e manipular, eu preciso ter um laboratório construído nos moldes de um laboratório industrial, com planta aprovada, com a legislação toda seguindo, com a documentação, com mil critérios de indústria farmacêutica, porque eu tenho que ser uma indústria farmacêutica. Se eu não for uma indústria farmacêutica, e insistir em manipular, eu vou ser autuado, sabe? Então, eu fiquei num dilema. Isso para mim foi um dilema que eu passei, logo assim que eu terminei de me formar. Veio o fiscal de Anápolis, da Vigilância Sanitária, me visitar. E a minha professora, que também era da Vigilância, e a gente ficou amigos e tal. E eles me orientaram assim, olha, se você quer manipular, você precisa construir um laboratório de fitoterapia. Aí eu falei beleza, vou fazer uma experiência. Aluguei um galpão aqui no Bonfim. Peguei aquele galpão, fiz um croqui da planta. Vou lá em Goiânia, na Vigilância Sanitária, e peço lá uma audiência para poder apresentar o meu croqui. Não, eu tenho que marcar um agendamento só para daqui a uns três meses. Enquanto isso, eu tô pagando o aluguel ali do galpão. Eu não posso nem começar a mexer porque o técnico lá, o arquiteto, ele tem que atender as

indústrias grandes e ele não pode me atender, porque eu sou pequeno. Aí eu falei pô, beleza! Aí marquei uma audiência lá em Brasília, na Anvisa. Aí eu fui na Anvisa, conversei com o técnico da Anvisa. E o técnico me falou assim, olha, se você quer fazer fitoterápico, produção de medicamentos fitoterápicos, você precisa de um laudo de qualidade das suas plantas, você tem que ter um laboratório de controle de qualidade, e um laboratório microbiológico, para ver se suas plantas não têm bactérias e tal. E um laudo de controle de qualidade, dizendo que a sua planta tem um marcador que confirma que aquela planta é a planta que você tá dizendo que é. Eu falei pô (!?), vou ter que montar um laboratório de microbiologia e um laboratório de controle de qualidade pra dizer que a carqueja é carqueja, que aquela erva que eu colhi no cerra é esse ou aquela. Eu comecei a tentar entender isso, e eu falei ferrou! Porque você vai é montar uma indústria, que vai ter um custo de investimento inicial super alto. Vai virar uma mega indústria. Você vai ter que vender milhares de pacotes de erva e tudo pra gerar recursos, para mão de obra, e pagar funcionário, pagar não sei o quê, e tirar a licença disso, licença daquilo, alvará, pa, pa. Ah, quer saber? Não quero! Não quero ser escravo desse sistema. E aí eu largo um trabalho de fitoterapia de mais de 20 anos. Onde eu tinha conhecido as plantas, aprendido a secar, a desidratar, empacotar, a triturar. Tinha mercado, vendia em Brasília, em Goiânia, em Anápolis. Só que eu era informal. Quando eu vou legalizar, eu esbarro nessa questão de ter que montar um laboratório industrial de fitoterapia, e para mim ficou inviável. E aí eu faço uma migração. Eu saio da questão da indústria farmacêutica de fitoterápicos, e vou para o trabalho terapêutico de atendimento. Aí quando eu monto o Spa de medicina natural aqui.

(Depoimento de Lee, Pirenópolis, 2024. Fonte: pesquisa de campo)

Essas experiências, narradas por Lee e confirmadas por diversos outros(as) interlocutores(as) da cultura raizeira, revelam um cenário de tensões sociais entre formas distintas de conhecer, curar e viver. A centralidade conferida à lógica normativa do Estado – que valoriza a padronização, a regularização e os modelos industriais de produção – contrasta diretamente com os princípios da oralidade, da experimentação empírica, do pertencimento territorial e da autonomia comunitária que estruturam os saberes tradicionais. A partir dessa constatação, torna-se necessário aprofundar o debate sobre os dispositivos legais e simbólicos que regulam a legitimidade dos conhecimentos. Não se trata apenas de reconhecer que existem epistemologias comunitárias, mas de compreender como determinados arranjos institucionais operam seletivamente para deslegitimar ou inviabilizar modos de existência que escapam ao modelo dominante. Ou que simplesmente poderiam representar uma estratégia local de vida e sobrevivência. Nesse sentido, as práticas raizeiras não apenas resistem, mas também reconfiguram o próprio sentido do cuidado, da ciência e da vida coletiva – como veremos em nossas análises sobre as experiências organizadas a partir da extensão.

A convergência dos depoimentos coletados permite concluir que as ações institucionais dirigidas contra raizeiros e raizeiras não constituem apenas episódios pontuais. Pelo contrário, integram uma memória coletiva bem sedimentada na comunidade, marcada por experiências

recorrentes de vigilância, fiscalização e imposições normativas. Na percepção de lideranças da comunidade raizeira, as instituições estatais e médicas atuam frequentemente de forma ostensiva e coercitiva, nem sempre respeitando os limites éticos esperados para a promoção do bem comum.

Em muitos casos, essa atuação institucional é percebida como parte de um processo contínuo de desmobilização e enfraquecimento dos sistemas comunitários. Estes, historicamente atuam na composição dos modos de vida e das práticas de cuidado enraizadas nos territórios. Além disso, essa postura institucional não se limita à repressão direta. Muitas vezes, o próprio discurso médico-científico influencia a forma como essas práticas são reproduzidas por outros agentes, criando um ciclo de deslegitimação e marginalização do conhecimento tradicional. Nas memórias de Oscar, surgiram muitos fatos sobre isso:

Na várzea do lobo tem remédio que é um trem de doido. Há um tempo, esses laboratório de Anápolis, tava subindo prá lá e passava dentro do quintal do senhor Valdemar lá, pelas Araras. E daí subia prá lá, com umas caminhonetes. De tarde, as caminhonetes vinham lonada. Isso há uns poucos anos atrás, agora. Aí teve um dia lá que eles trancó a cancela, e a caminhonete veio, cheinha de raiz, que eles acharam lá na Serra onde eles estavam rancando, acabando com a Serra. Aí eles vinham com essas caminhonetes prá rancar raiz e fazer remédio. Aí um dia o povo trancô a cancela. E quando eles veio, com a cancela trancada, aí levantô a lona, a caminhonete cheinha de raiz. Que o povo já tinha achado a Serra cavucada, num lugar muito longe. Eles subiam por um lugar, rodiavam por outro, e iam rancar num lugar bem longe lá na Serra lá. Lá perto da cachoeira dos Dragões, na Várzea do Lobo. Aí eles pego e ligou para a polícia, para o povo do meio ambiente, e daí prenderam essa caminhonete, foi um problema danado. Aí acabô essa rancação de raiz por lá. Mas lá tem muita raiz.

(Depoimento de Seu Oscar, Pirenópolis, 2024. Fonte: pesquisa de campo)

Essas dimensões, que tem sido apresentadas ao longo do estudo com base nas vivências de campo, permitem compreender como os saberes tradicionais se articulam com disputas em torno do conhecimento e do território. As narrativas colhidas durante a pesquisa evidenciam, com diferentes referências, os embates entre práticas comunitárias e formas institucionais de apropriação e de controle. Um exemplo marcante aparece no relato de Seu Oscar, que descreve situações em que pesquisadores vinculados a laboratórios farmacêuticos foram vistos coletando grandes quantidades de plantas medicinais em áreas preservadas do Cerrado. Segundo ele, essas coletas estariam associadas à posterior realização de pesquisas e processos de patenteamento. Em resposta, a população local teria se mobilizado para impedir tais ações, exercendo formas próprias de vigilância e defesa do território e dos saberes.

Embora se trate de uma narrativa de memória, esse relato expressa com força a percepção de protagonismo da comunidade na proteção dos conhecimentos que lhes são próprios. Reforça, assim, o entendimento de que o saber tradicional se associa a uma rede viva de práticas, valores e resistências que confrontam ativamente as formas hegemônicas de controle. Demonstra como as populações locais se percebem como agentes ativos na proteção de seus saberes e de seus recursos naturais, resistindo à apropriação externa desses conhecimentos e de seus bens coletivos.

A influência da cultura raizeira na medicina formal também se faz presente de maneira significativa. Atualmente, diversas farmácias oferecem tratamentos fitoterápicos, muitos dos quais guardam grande semelhança com os preparados e recomendações dos raizeiros e raizeiras. Isso indica que parte da medicina praticada em farmácias e consultórios médicos têm vínculo com conhecimentos ancestrais. No entanto, o que poderia ser visto como um intercâmbio cultural e científico legítimo, na realidade, se estruturou a partir de práticas historicamente questionáveis, onde o conhecimento tradicional foi frequentemente apropriado sem o devido reconhecimento de suas origens. Conforme identificamos, a região de Pirenópolis não esteve alheia a esse processo, sendo palco de disputas e apropriações dos ambientes naturais e dos bens culturais.

Atualmente, Seu Oscar mora no bairro do Bonfim, na Avenida Meia Ponte. O terreno onde vive faz divisa com dois lotes vizinhos que permanecem desocupados. Desde sua infância na zona rural, ele sempre esteve acostumado a plantar, e essa prática se mantém até hoje. Boa parte do seu tempo é dedicado ao cultivo de plantas em seu quintal, onde produz alimentos e ervas medicinais, muitos dos quais são comercializados para a vizinhança e para visitantes. Seu Oscar é amplamente reconhecido na comunidade por vender bananas orgânicas e outras frutas que cultiva, além de oferecer mudas de diversas espécies, seja para doação ou comercialização.

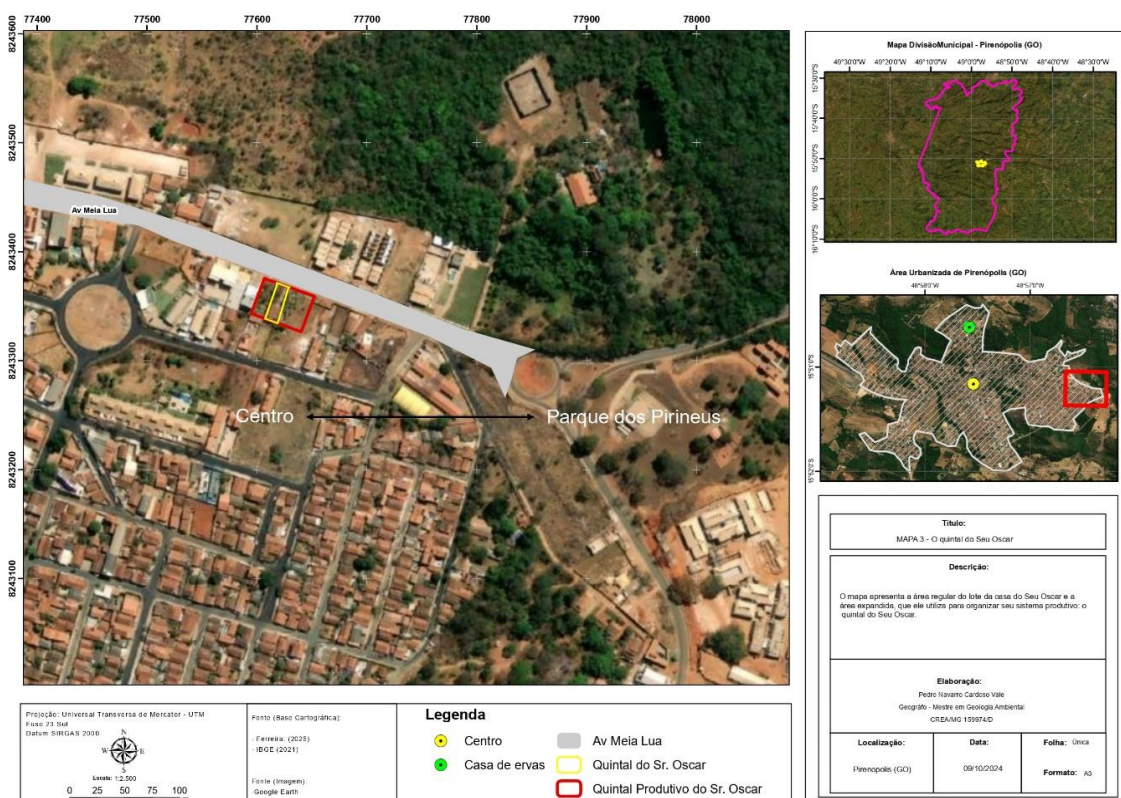
Com o passar do tempo, o espaço de seu quintal — aproximadamente 400 metros quadrados — se tornou pequeno para a diversidade de cultivos que desejava manter. Diante disso, ele passou a ocupar também os dois terrenos vizinhos, expandindo sua área de cultivo para cerca de 2 mil metros quadrados. Além de ampliar a produção de frutas e mudas, também passou a criar galinhas e codornas, transformando aquele espaço urbano em um microuniverso rural dentro da cidade. Essa expansão, no entanto, não escapa às pressões do entorno. Tudo ali permanecia ajustado ao compasso dos movimentos de urbanização que avançam sobre o bairro. Seu Oscar dizia acreditar que, em breve, o quintal retornaria ao seu tamanho original. Enquanto estivemos por ali, parte da área ocupada nos terrenos vizinhos já passava por mudanças

significativas, o que o levou a reorganizar seu sistema de cultivo e adaptar, mais uma vez, sua ocupação criativa daquele território.

Esse quintal, situado na rota turística para as cachoeiras e parques da região, não é apenas um espaço de produção, mas também um território cultural, de memória e de resistência. Ele se conecta a um processo muito mais amplo, compartilhado por muitas pessoas do campo que continuam a resistir e a manter suas práticas agrícolas/culturais nos territórios urbanos e rurais. O quintal de Seu Oscar não existe de forma isolada. Ele faz parte de uma rede de relações de sociabilidade e conhecimento, formada por vizinhos, familiares e outros pequenos agricultores que, de diferentes formas, participam desse processo.

Esse estudo permitiu identificar que essas pessoas se conectam por meio de dinâmicas de trabalho e de vida associadas à terra, ainda que em diferentes níveis e contextos. Essas conexões estruturam-se a partir do conhecimento associado ao cultivo de plantas e às dinâmicas de trabalho agrícola, das relações culturais que envolvem saúde, alimentação e o cuidado coletivo. Ainda, da constatação de que a cultura raizera permanece ativa como forma de resistência, mesmo diante das transformações sociais e econômicas do território.

MAPA 02 – LOCALIZAÇÃO DO QUINTAL DO SEU OSCAR EM PIRENÓPOLIS(GO)



Descrição: A linha amarela representa a área do terreno da casa de Seu Oscar. Em conjunto com a área vermelha, identificamos o “quintal do Seu Oscar”, com a área cedida por vizinhos para o cultivo de plantas.

Até aqui, venho me dedicando a compreender como minha própria trajetória com essa pesquisa se envolveu no movimento vivo e contraditório da cultura raizeira em Pirenópolis. Ao longo do processo de elaboração do dossiê — entre rodas de conversa, visitas a quintais e caminhadas no Cerrado — percebi que organizar um processo fundamentado por uma escuta atenta e envolvimento com os modos de vida locais exigem muita atenção e disponibilidade para aprender com pessoas diversas.

Essas vivências me provocaram a refletir sobre como os desafios enfrentados por raizeiros e raizeiras — desde o reconhecimento de seus saberes até a luta cotidiana por autonomia e respeito — revelam camadas expropriantes de um sistema social que perpetua e marginaliza saberes não escolares/acadêmicos. Ao trazer esse olhar para o campo da extensão, acredito estar contribuindo para uma revisão de políticas públicas que se deixem afetar pelas comunidades, reconhecendo práticas culturais diversas como ponto de partida legítimo para qualquer atividade educativa que se queira dialógica.

É nesse sentido que resolvi destacar o percurso de Seu Oscar — a partir de uma perspectiva do fazer-território —, pois sua vida atual reflete, de forma concreta, o lugar ocupado pela cultura raizeira em Pirenópolis. Filho de um raizeiro tradicional na região, ele representa uma memória viva das transformações que marcaram esse lugar. Durante as buscas realizadas ao longo da pesquisa, ele se revelou um dos personagens mais antigos que compartilharam a trajetória desses grupos e seus deslocamentos dentro do município. Seu relato confirma o movimento migratório que promoveu o deslocamento da cultura raizeira para o espaço urbano, onde essa tradição passou a conviver com as contradições de um novo sistema econômico e territorial.

Sua história pessoal reflete uma dinâmica coletiva marcada tanto pelo deslocamento forçado, quanto pela resiliência. As transformações nas dinâmicas de trabalho da região, aliadas a um processo expropriatório de ocupação do território, impôs a determinados grupos a necessidade de se readequar ao espaço urbano. No entanto, mesmo diante desse deslocamento, as atitudes e costumes dessas práticas não se moldaram completamente ao novo ambiente. Isso evidencia uma tensão entre a permanência e a adaptação às novas moradas. Nesse caso, os conhecimentos tradicionais tentam encontrar espaço em meio a um contexto urbano que, muitas vezes, não os reconhece ou os desvaloriza.

Apesar de não se considerar um raizeiro, Seu Oscar carrega consigo saberes típicos da cultura raizeira. Seu olhar sobre o mundo reflete uma compreensão própria da relação entre humanos e natureza, na qual o trabalho com as plantas e o cultivo não são apenas atividades econômicas. Antes disso, constituem práticas essenciais para a vida. Além de produzir e

comercializar bens e produtos, ele compartilha seu conhecimento de maneira espontânea, fortalecendo laços comunitários e mantendo viva a tradição do cultivo.

Ao caminhar por seu quintal, Oscar aponta para as plantas que cultiva, narra histórias sobre seus usos medicinais, sobre tratamentos naturais e descreve os benefícios que cada erva proporciona. Sua relação com a terra e com “o plantar” vai além da necessidade de sobrevivência ou do comércio: é uma forma de existência, um meio de expressão e um instrumento de elaboração de significados. Nesse sentido, seu quintal se torna um espaço de memória, resistência e transmissão de saberes, refletindo tanto os desafios quanto a permanência da cultura raizeira dentro da cidade.

Eu conheço remédio que nem num tô lembrando os nome. Esses alecrim daqui ó, lá tem uns alecrim do campo. Um alecrim nativo. Lá tinha caroba cigana, que é um remédio depurativo. Eu rancava e punha prá secar num girau. Teve um dia lá que eu fiz um chá e o povo tomou e achou bom. Daí todo dia queria ir lá pra casa e beber. Mas virava um desespero por causa desse chá. Ela chama caroba cigana, é um depurativo. Mas lá tinha, no mês de maio, cê olhava a serra assim, a serra roxinha de flor dela. E eu rancava a raizona dela assim, uma raizona grossa, comprida. Lavava e punha prá secar lá no girau. Aí eu batia nela assim com a marreta e ela quebrava. Mas prá você ver que chá gostoso.

(Narrativa de Seu Oscar, Pirenópolis, 2024. Fonte: pesquisa de campo)

O relato de Seu Oscar é um dos muitos que ajudam a compreender o universo da cultura raizeira em Pirenópolis. Assim como ele, ao longo da pesquisa encontramos diversas pessoas que compartilham conhecimentos e histórias profundamente enraizadas nesse contexto. Seu depoimento é um exemplo fundamental para refletirmos sobre a conexão entre as práticas de cura e as especificidades do território, revelando como esses saberes tradicionais se moldam às transformações espaciais e culturais da região. A seguir, apresento outras evidências identificadas.

Durante a pesquisa, realizei buscas sobre a presença da caroba cigana na área, mas encontrei poucas referências. Essa espécie vegetal, cientificamente identificada como *copaifera langsdorffii*, pertence à família *fabaceae* e é nativa do Brasil, sendo comum em diversas regiões, especialmente no Cerrado e na Amazônia (EMBRAPA, 2003). Trata-se de uma árvore que pode atingir até 30 metros de altura e que é amplamente utilizada na medicina popular tradicional como cicatrizante, no tratamento de feridas e infecções e também em infusões para alívio de dores e inflamações.

Ao longo das conversas com raizeiros e raizeiras, percebi que, embora alguns mencionassem o uso da carobinha, outros relataram já ter ouvido falar sobre a presença da caroba cigana na região. Entretanto, essa espécie não se mostrou recorrente nos tratamentos conduzidos atualmente pelos praticantes locais, embora exista referências. No caso da família de Simone da Conceição, ela relata um tipo de caroba que eles conhecem como um arbusto. Além disso, essa “carobinha do Cerrado” é identificada em várias regiões do município de Pirenópolis e dela fazem uso em determinadas situações. Seu Oscar disse que faziam filas para tomar o chá que ele preparava dessa planta.



Imagem 30 – Carobinha do Cerrado, Pirenópolis(GO), 2024. Acervo de Simone da Conceição. Fonte: pesquisa de campo.

Esse detalhe revela um aspecto interessante da relação entre território, práticas de cura e transmissão de saberes. Conforme se movimentam e reconfiguram seus espaços, os grupos da cultura raizeira também ajustam seus conhecimentos, resignificando o uso das plantas e as formas de tratamento. Os costumes se transformam de acordo com as paisagens e condições ambientais, o que também ocorre com a relação entre cura e territorialidade.

Essa busca pela significação do espaço não apenas reflete mudanças, mas também impulsiona um processo contínuo de reinterpretação do território, no qual os raizeiros e raizeiras investigam ativamente a vegetação/natureza local e adaptam seus conhecimentos às novas realidades ecológicas e sociais. Nesse exemplo que trouxemos, as dúvidas sobre a presença ou uso da caroba cigana motivaram visitas à região descrita para a verificação *in loco* da vegetação. Pelo menos, foi essa a estratégia adotada em outras situações semelhantes durante a pesquisa. Essa prática não é isolada, mas reflete um processo maior de reconhecimento do espaço e do conhecimento tradicional em constante adaptação.

A continuidade do percurso no campo me levou a outras experiências marcantes junto à comunidade raizeira. Logo ao chegar, deparei-me com um movimento já em curso. Os coordenadores da Casa de Ervas, Ilton da Ervas e Neide das Ervas, promoviam uma série de atividades e diálogos sobre as propriedades e os usos das plantas medicinais junto à comunidade local. Conforme mencionado anteriormente, minha primeira interação com eles ocorreu durante o 2º Erveiros - *Encontro de culturas, medicina tradicional e alternativas de povos originários*, evento organizado por ambos, realizado em setembro de 2022. A partir dessa ocasião, intensificaram-se os diálogos sobre promover uma ação que conduzisse ao reconhecimento institucional dos saberes tradicionais daquela comunidade.



Imagem 31 – Estudantes da Escola Municipal Dom Emmanuel Gomes de Oliveira em frente à atual Casa de Ervas de Ilton e Neide. A Casa de Ervas promove encontros formativos com estudantes para tratar de temas relativos às práticas de cuidado, meio ambiente, sustentabilidade e conhecimentos ancestrais, Pirenópolis(GO), 2024. Acervo da Casa de Ervas. Fonte: pesquisa de campo.

Ilton e Neide são os responsáveis pela Casa de Ervas em Pirenópolis. Casados há mais de 30 anos, com três filhos, eles vivem da prática raizeira desde a década de 1980. Suas trajetórias estão detalhadas no capítulo anterior. Um ponto relevante de suas biografias é que ambos vieram do Nordeste, passaram pelo Distrito Federal e se estabeleceram em Pirenópolis em 1997. Neide é originária do Piauí, enquanto Ilton nasceu na Paraíba. Suas famílias já possuíam um

conhecimento profundo sobre a cultura raizeira e o uso medicinal das plantas. Evidências indicam que essas tradições familiares eram elaboradas e transmitidas ao longo de gerações, sendo que muitos membros dessas famílias se dedicavam à produção de remédios e à comercialização de plantas medicinais.

Ilton e Neide relataram que, antes de se estabelecerem em Pirenópolis, trabalharam com uma banca de ervas na região do Hospital de Base em Brasília, período em que decidiram se casar, em meados dos anos 1980. Desde então, dedicam-se à pesquisa, ao uso e à transmissão dos saberes relacionados às plantas medicinais.

MAPA 3 - CASA DE ERVAS, CHÁCARA MATA VIRGEM E ÁREAS DE COLETA

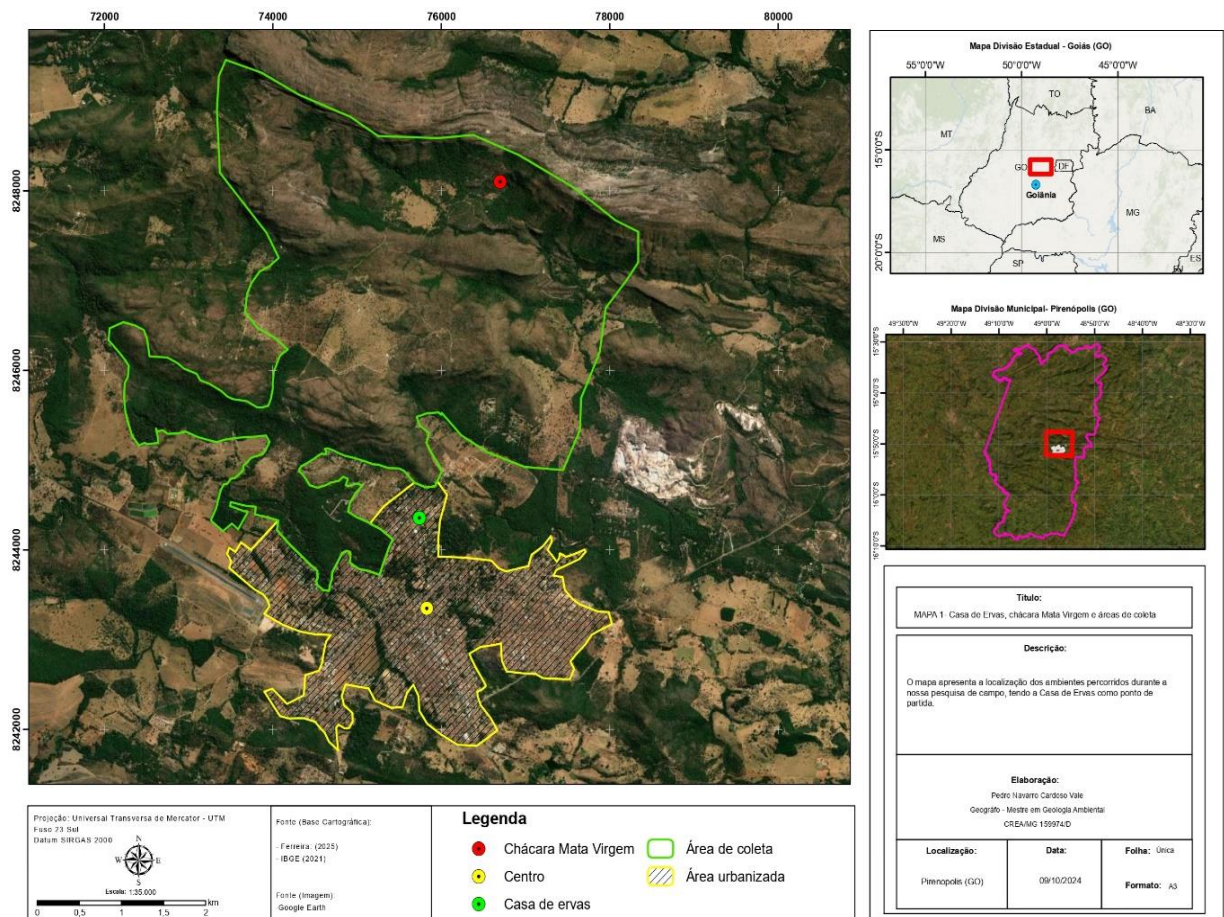




Imagem 32– Ilton e Neide ensinam estudantes da Escola Municipal Dom Emmanuel Gomes de Oliveira na varanda da Casa de Ervas. São encontros formativos para tratar de temas sobre as práticas de cuidado, o meio ambiente, a sustentabilidade e os conhecimentos ancestrais, Pirenópolis(GO), 2024. Acervo da Casa de Ervas. Fonte: pesquisa de campo.



Imagem 33 – Ilton e seu colega Francisco Xavante, em frente às suas bancas, localizadas numa galeria/passagem próxima ao Hospital de Base do Distrito Federal, Brasília (DF), 1993. Acervo da Casa de Ervas. Fonte: pesquisa de campo.

Além da aprendizagem herdada de suas famílias, ambos destacam a troca de conhecimentos como uma prática essencial entre raizeiros e raizeiras. Esse processo se tornou particularmente importante quando migraram do Nordeste para o Centro-Oeste, pois precisaram “transacionar” seus conhecimentos para se adaptar à nova realidade botânica da região. As plantas não são as mesmas em cada localidade, exigindo uma adaptação dos saberes e dos modos de preparo dos remédios.

Mesmo quando se deparam com espécies presentes em ambas as regiões, é fundamental compreender como essas plantas se comportam em diferentes biomas. Um exemplo citado por eles é o ciclo de floração das espécies medicinais, que pode variar de um território para outro. Enquanto no Nordeste determinada planta pode dar sementes em agosto, no Centro-Oeste esse processo pode ocorrer apenas em setembro ou outubro. Essas variações exigem uma observação atenta e um conhecimento aprofundado das relações entre as espécies e os ecossistemas locais.

Nesse sentido, raizeiras e raizeiros são muito mais do que simples conhecedores de plantas. São verdadeiros etnobiólogos(as), que analisam a relação entre os ciclos vegetais e os modos de vida das populações tradicionais. Além disso, são mestres e mestras das práticas de cura e de cuidado, pois constantemente investigam, recuperam e reinterpretam o uso das plantas em diferentes contextos. Essa relação com o território não se limita apenas às plantas, mas se estende aos modos de vida e às redes de sociabilidade que estruturam a cultura raizeira. Afinal, seu conhecimento não se restringe a uma prática individual, mas está inserido em um sistema coletivo de compartilhamento, resistência e adaptação ao longo do tempo.

Os relatos compartilhados pelos raizeiros e raizeiras revelam um sentimento constante em suas histórias e vivências sobre a perseguição de suas práticas. Muitas vezes, suas bancas de rua são desmontadas ou impedidas de comercializar seus produtos devido à fiscalização das prefeituras. Alguns chegam a perder toda a mercadoria, que é apreendida sem possibilidade de recuperação. Esses episódios evidenciam que a transição de uma prática cultural coletiva e compartilhada dentro das comunidades rurais não foi prontamente assimilada pelas formas de organização urbanas.

Essa realidade exige uma reflexão sobre o espaço da cidade e os processos culturais que ocorrem na sua formação, especialmente em Goiás. A partir da investigação que realizamos, torna-se evidente que a migração de raizeiros e raizeiras dos espaços rurais para os espaços urbanos se insere em uma lógica de desconstrução de significados, da perda do reconhecimento coletivo e de marginalização dos seus saberes. A própria lógica do desenvolvimento urbano mostra-se hostil à prática raizeira, reforçando dinâmicas de exclusão. No entanto, essa exclusão não é uma consequência inevitável da urbanização em si, mas sim da forma como ela tem sido

conduzida historicamente. Se pensarmos a cidade como um espaço de diversidade de mundos e culturas, a urbanização poderia se articular de forma mais harmoniosa com diferentes modos de vida.

O problema, contudo, reside no fato de que a urbanização se reproduz como um *sistema-mundo* dominado por estruturas de colonialidade. No caso específico deste estudo, isso significa que o controle dos corpos pela tecnocracia médica institucionalizada serviu como suporte para a implementação de práticas e normas que, ao longo do tempo, acentuaram a marginalização da cultura raizeira. Por outro lado, esse processo também deu origem a novas estratégias de luta e resistência. Nesse contexto, a Casa de Ervas consolidou-se como um espaço de reivindicação e articulação política, a partir do qual emergiu a demanda por um processo de reconhecimento e valorização dos saberes e ofícios dos raizeiros e raizeiras. A comunidade compreendia que era necessário construir uma abordagem de certificação que levasse em conta suas trajetórias de vida e a legitimidade de suas práticas. Acreditavam, ainda, que essa iniciativa deveria ser conduzida em parceria com um instituto de educação ou universidade, de modo a garantir uma análise institucional comprometida com a complexidade do processo

No início do trabalho de campo para esta tese, procurei visitar diversas comunidades com as quais as equipes do IFG mantinham vínculos por meio das ações de extensão. Foi em uma dessas experiências que tomei conhecimento da demanda apresentada pela comunidade raizeira de Pirenópolis. Na condição de pesquisador-servidor, eu também tinha acesso à base de dados que reúne registros e trâmites institucionais relacionados às ações de extensão. Com isso, pude acompanhar os desdobramentos tanto a partir das conversas com os membros da comunidade, quanto pelos registros e encaminhamentos que circulavam nos canais institucionais.

Desde o início, percebi que se tratava de uma provocação significativa. A solicitação feita pela comunidade seguia sem definição clara, transitando entre setores administrativos, sem que houvesse uma proposta concreta de encaminhamento. Foi nesse contexto que propus a construção de um dossiê que pudesse, ao mesmo tempo, abordar de forma interdisciplinar as dimensões culturais da prática raizeira e articular essa experiência aos temas do trabalho e da formação. A proposta visava dar resposta à demanda apresentada, mas também construir um percurso metodológico sensível aos sentidos atribuídos pela própria comunidade à sua prática e ao seu território.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, ficou evidente para mim que seria necessário estabelecer uma análise sobre um "processo em movimento", no qual a problemática que pretendia abordar pudesse ser apresentada a partir de uma interface entre antropologia e educação. Em experiências anteriores, já havia identificado que os modelos pedagógicos

utilizados pelas instituições educacionais para aferir conhecimentos estavam fundamentados num *sistema-mundo* controverso. Esse *sistema* reduz a noção de cidadania à sua conformidade com critérios institucionais utilizados para validação de profissões, e com expectativas de desempenho baseadas numa racionalidade técnico-burocrática. Essa limitação restringe o reconhecimento de saberes para aqueles que não se enquadram numa lógica formal, o que torna ainda mais urgente a construção de novos referenciais para o reconhecimento de conhecimentos tradicionais/comunitários.

Nos próximos capítulos da tese, abordarei com maior ênfase essas referências. Por ora, cabe destacar que o desafio apresentado pela Casa de Ervas me levou a realizar ajustes na pesquisa e a coordenar um projeto de extensão que pudesse ser desenvolvido em parceria com a comunidade, voltado ao reconhecimento institucional dos saberes e ofícios dos raizeiros e raizeiras. Nesse sentido, a estratégia do dossiê se apresentou como uma pesquisa experimental na área da extensão, com o objetivo de promover um debate sobre o papel da diversidade na educação e testar metodologias para a certificação de conhecimentos tradicionais.

A construção desse processo demonstrou-se viável diante da atuação de uma instituição educacional como o Instituto Federal de Goiás (IFG), que se organiza com base em uma reflexão pedagógica abrangente sobre a temática da educação profissional — incluindo a educação básica, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, bem como a oferta de cursos de formação inicial e continuada. Além disso, trata-se de um espaço público gerido por múltiplos agentes sociais, em que a relação de poder se sustenta nos princípios de isonomia e equidade em diferentes níveis de atuação.

No campo da extensão, adota-se a concepção de interação dialógica, que pressupõe um processo horizontal de compartilhamento de saberes — princípio que se aproxima da noção de relação de simetria nos estudos antropológicos, conforme proposto por Oliveira (1988, 1998). Isso significa que, dentro de um planejamento pedagógico, as epistemologias comunitárias precisam ser consideradas de maneira equitativa, respeitando as cosmologias dos sujeitos históricos que participam do processo. Dessa forma, a escuta não deve ser um protocolo formal, mas sim um instrumento ativo de ressignificação dos próprios processos e objetivos. Se a participação das comunidades não gerar impactos reais, corre-se o risco de transformar essa interação em um mero artifício burocrático, sem efeitos concretos.

Todas essas etapas foram precedidas por conversas, trocas de e-mails e documentos, a fim de formalizar a pesquisa e o projeto. Enquanto as tratativas institucionais se consolidavam, organizei encontros com membros da comunidade raizeira de Pirenópolis, nos quais percorremos juntos o território. Apesar de compreender a demanda apresentada por eles e elas,

sempre me questionava sobre as motivações que nos levava a buscar essa forma de reconhecimento institucional.

Observando-se as atividades que desenvolviam na cidade, era evidente que essas pessoas já possuíam reconhecimento comunitário e social. No entanto, para mim, alguém inserido no ambiente acadêmico e acostumado ao funcionamento das instituições, ficava a dúvida: o que efetivamente mudaria em suas vidas com um reconhecimento formal emitido por uma instituição pública de educação? Esse questionamento esteve presente durante todo o processo e exigiu de mim cuidado para não projetar respostas ou expectativas sobre o grupo. O propósito era permitir que as dificuldades e desafios emergissem organicamente, moldando a construção coletiva do reconhecimento.

Na cultura raizeira, o reconhecimento não advém de um título formal, mas sim do percurso de vida de cada mestre ou mestra de saber. Sua capacidade e ofício são validados dentro da comunidade, e sua posição social é parte de uma trajetória de transmissão e prática do conhecimento. No entanto, parecia interessante provocar as instituições de Estado a refletirem sobre como lidar com processos com características interculturais dentro de suas dinâmicas pedagógicas. Essa foi uma das questões que trouxe em minha primeira conversa com Neide e Ilton, quando começamos a elaborar o projeto de extensão. Parti da premissa de que esse esforço poderia criar fissuras essenciais na estruturação das políticas públicas voltadas à formação e ao reconhecimento de saberes tradicionais/comunitários. Por outro lado, Ilton e Neide demonstravam confiança na iniciativa e estavam dispostos a avançar no processo.

Após a formalização do projeto, iniciamos o acompanhamento das atividades e dos ofícios desenvolvidos pelos raizeiros e raizeiras de Pirenópolis. Em uma dessas visitas, chegamos ao quintal de Seu Oscar, um espaço que sintetiza o encontro entre a vida urbana e a prática raizeira, refletindo as dinâmicas de resistência e adaptação desses grupos. Além desse encontro, percorremos diversos outros lugares e territórios ligados à cultura raizeira. No entanto, devido às limitações da pesquisa, não foi possível acompanhar todas as biografias que cruzamos pelo caminho. Como se tratava de um experimento metodológico, optamos por seguir as trilhas indicadas por Neide das Ervas, Ilton das Ervas e Simone da Conceição, acompanhando suas atividades e interações com a comunidade.

Ao longo do estudo, registramos diversos depoimentos de pessoas que fazem parte da rede raizeira em Pirenópolis, mas que não necessariamente se identificam como raizeiras ou raizeiros. Como no caso de Seu Oscar, muitos desses indivíduos possuem um conhecimento extenso sobre as plantas medicinais e o cultivo, mas não se reconhecem formalmente como parte da cultura raizeira. Essa relação revela as dinâmicas de pertencimento e identidade dentro

da comunidade, bem como as especificidades de um saber que não se limita a classificações formais.

Quando contrastamos essas realidades com a organização dos grandes espaços urbanos, o contraste entre os "mundos" rurais e urbanos torna-se ainda mais evidente. Os condomínios prediais, por exemplo, não possuem quintais cultiváveis na maioria dos casos. Muitos desses espaços são estruturados para a habitação coletiva e priorizam a praticidade, enquanto as áreas comuns seguem um modelo padronizado de lazer, sem conexão direta com a terra. Mesmo nos condomínios de casas, a lógica predominante mantém as individualidades separadas, acionando a vida coletiva apenas de forma pontual, sem integrar o cultivo e o trabalho como elementos do cotidiano.

Essa concepção urbana está fortemente associada à desconexão com o território e com os ciclos naturais, o que se manifesta na maneira como as cidades evitam a presença da terra em seus espaços. A poeira e o barro são elementos indesejáveis, vistos como sinais de sujeira ou desordem. Esse distanciamento reflete um dos princípios fundamentais da colonialidade, que opera na separação entre natureza e civilização. Como enfatiza Antônio Bispo dos Santos (Santos, 2021), em sua obra *A terra dá, a terra quer*, a relação com a terra não é apenas material, mas também simbólica, pois representa uma forma de existência coletiva e de resistência cultural. A urbanização, ao impor normas que excluem essa dimensão da vida, reforça a marginalização dos modos de vida tradicionais e dificulta a continuidade de práticas como a cultura raizeira.

Nesse sentido, o processo de elaboração do dossiê me levou a reconhecer elementos fundamentais sobre as formas, os modos e as práticas de resistência mobilizadas por uma comunidade raizeira localizada em Goiás. A partir das conversas, das caminhadas no território e das trocas cotidianas com os raizeiros e raizeiras, fui percebendo como essa rede se configura como um espaço vivo de sociabilidade e produção de conhecimento, articulado em torno de uma prática comunitária de cuidado com a saúde e com a terra.

Os saberes compartilhados — muitas vezes transmitidos oralmente, entre histórias de vida e usos de plantas medicinais — demandam constante reconfiguração dos modos de vida, especialmente diante das pressões impostas pelas transformações urbanas e pelas políticas de ordenamento territorial. A lógica das cidades modernas, ancorada em modelos de exclusão e numa monocultura estética, muitas vezes ignora ou suprime essas formas de saber. O paradoxo, no entanto, é que o adensamento urbano não é, em si, incompatível com a diversidade cultural. O problema não está na convivência de múltiplos grupos em um mesmo território, mas nas

estruturas de poder que historicamente subalternizam determinados modos de vida em detrimento de outros, perpetuando os efeitos seculares da colonialidade.

Nos últimos anos, tornou-se comum o debate sobre “quintais produtivos”, “práticas sustentáveis” e “cidades verdes”. No entanto, esses conceitos, muitas vezes utilizados de forma genérica em discursos institucionais, já fazem parte do cotidiano da comunidade raizeira em Pirenópolis, que vivencia essas práticas de maneira concreta. As pessoas com quem convivemos ao longo desta pesquisa produzem um modo de vida peculiar, fundamentado na relação entre cuidado, trabalho e convivência, adaptando os espaços urbanos à manutenção de conhecimentos tradicionais. As histórias compartilhadas por elas permitem compreender esse movimento e a forma como a cultura raizeira se mantém viva.

O termo "quintaleiro(a)" pode assumir diferentes significados, dependendo do contexto em que é empregado. No entanto, sua essência se mantém: trata-se de uma figura importante da cultura local, alguém que cultiva alimentos e outras plantas, muitas vezes para subsistência ou venda em pequena escala. Esse conhecimento se conecta com práticas agroecológicas, permacultura e outras formas tradicionais de plantio. *Quintaleiros* e *quintaleiras* ocupam pequenos ou médios quintais, bem como chácaras e áreas comunitárias. Em diversas comunidades rurais e urbanas, o termo também pode se referir àqueles que criam pequenos animais, produzem manufaturas (geleias, doces, xaropes) ou cultivam hortaliças, frutas, ervas medicinais e plantas ornamentais. Suas práticas diferem daquelas exercidas por agricultores que possuem grandes extensões de terra e, em muitos casos, também se distinguem da agricultura familiar convencional. A linha imaginária do quintal são seus horizontes: tem que ver!

A abordagem deste estudo emergiu a partir dessas vivências e buscou compreender os processos de resistência e permanência dessas populações no Cerrado goiano. O percurso metodológico do processo de reconhecimento nos levou a conhecer histórias e pessoas ligadas por práticas, costumes e um modo de vida compartilhados. Compreender o universo da cultura raizeira significou, portanto, imergir em uma ontologia comunitária que se projeta em diferentes contextos de enfrentamento, seja em relação aos impactos provocados por modelos econômicos e culturais de matriz colonialista, seja diante de suas constantes metamorfoses e adaptações, quase nunca amigáveis.

Neste capítulo, exploro esse movimento a partir das experiências vivenciadas junto à comunidade raizeira em Pirenópolis. Os dados que analiso foram produzidos durante o processo de elaboração de um dossiê, cujo objetivo foi testar uma metodologia de reconhecimento de saberes e ofícios. Esses dados estão profundamente relacionados ao modo de vida local e aos processos de aprendizagem comunitária que tive a oportunidade de acompanhar de perto. Nos

próximos capítulos, aprofundarei minha reflexão sobre as formas de elaboração dos conhecimentos, associando essa discussão ao debate sobre a diversidade na educação. Tratarei, especificamente, das interfaces desse processo no campo da extensão e de seus significados para os contextos locais.

A interseção entre educação e antropologia permite vislumbrar um campo comum de articulação entre práticas culturais, mundo do trabalho, reconhecimento de saberes e resistência socioambiental. De forma geral, o universo raizeiro não pode ser reduzido à imagem de pessoas que "fazem remédios naturais" em pequenas comunidades. Pelo contrário, esses agentes sistematizam saberes tradicionais e mantêm uma relação intrínseca com o meio ambiente e com os territórios ocupados. Promovem práticas de cuidado que desafiam as narrativas hegemônicas que partem de instituições e da lógica da urbanização em estilo neoliberal, caracterizada pelo distanciamento entre pessoas. Nossa experiência com essa comunidade nos possibilitou estabelecer um percurso dialógico, no qual os sentidos e propósitos foram construídos de maneira colaborativa.

Nosso levantamento de pesquisa indica que, em contextos de urbanização e de marginalização, a cultura raizeira representa uma forma de resistência e reafirmação de um modo de vida alternativo ao *sistema-mundo* colonialista. Ao manterem vivas as práticas de uso e cultivo de plantas medicinais, esses grupos não apenas garantem sua subsistência, mas também recriam espaços simbólicos de pertencimento, nos quais o conhecimento ancestral e empírico é preservado e transmitido.

Os estudos etnográficos voltados para processos educacionais demonstram que as práticas cotidianas possuem significados sociais profundos. O cuidado com a terra e a busca por plantas medicinais são exemplos de ações que carregam dimensões identitárias e culturais. Essa perspectiva reflete o que Escobar (2014) propõe sobre *novas leituras sobre desenvolvimento e diferença*, enfatizando que os saberes tradicionais e as práticas locais não devem ser vistos de forma desconectada do seu passado, mas sim como sistemas de conhecimento que dialogam com desafios contemporâneos e oferecem alternativas às formas dominantes de organização social e produtiva.

Do ponto de vista educacional, esta pesquisa evidenciou que a comunidade raizeira deve ser compreendida como protagonista da construção e manutenção de saberes, que emergem da experiência prática, da tradição cultural e de sua territorialidade. Inspirado pelas reflexões de Paulo Freire (Freire, 2015), considero que os quintais funcionam como laboratórios vivos de aprendizado, onde o saber é produzido coletivamente, sem a rigidez imposta por currículos formais. Diferentemente das abordagens convencionais, que buscam padronizar conteúdos e

objetivos, os conhecimentos raizeiros fluem conforme as experiências e concepções de mundo da própria comunidade, permitindo a elaboração de estratégias de futuro baseadas na autonomia e na permanência qualitativa.

Essa prática comunitária favorece uma aprendizagem contextualizada, que valoriza os saberes tradicionais e fortalece a identidade cultural dos(as) agentes, ao mesmo tempo em que questiona modelos educacionais descontextualizados e excludentes. Como sugere Walsh (2013) em seus estudos sobre interculturalidade crítica, a educação não pode se limitar à mera inclusão de sujeitos historicamente marginalizados em sistemas escolares que não dialogam com suas realidades e modos de vida. Ao transformarem seus espaços de cultivo em territórios de aprendizagem, raizeiros e raizeiras contribuem para repensar as práticas pedagógicas formais, buscando um modelo educacional coerente com as especificidades culturais e socioeconômicas das comunidades tradicionais.

Esse cenário se insere em um projeto mais amplo de resistência cultural e emancipação social. A dualidade entre o prático e o simbólico exige uma abordagem interdisciplinar, que leve em conta não apenas as técnicas de cultivo e preparo de remédios, mas também as dimensões políticas, históricas e culturais dos processos sociais locais e do mundo do trabalho no território. Para que essa valorização ocorra de maneira efetiva, consideramos que as políticas educacionais devem ser reformuladas a partir de itinerários formativos diversos e interculturais, garantindo espaços de reconhecimento e para troca de saberes.

Essa agenda trata da sustentabilidade, da diversidade cultural e da valorização dos saberes ancestrais. Educação e cultura, além de serem campos interligados, moldam a forma como interagimos e produzimos representações da vida social. Mais do que uma questão acadêmica, trata-se de um processo que envolve a construção e circulação de conhecimentos, consolidando estratégias de resistência contra modelos sociais excludentes e uniformizantes.

Reafirmando: os temas abordados neste capítulo emergiram das vivências e diálogos com a comunidade raizeira em Pirenópolis. Algumas dessas experiências ocorreram antes mesmo de conhecer o quintal de Seu Oscar, que já aparecia nas narrativas de amigos e familiares antes de nossa visita. Quando finalmente o conheci, ele estava na lida diária, havia acabado de vender uma penca de bananas para uma moradora vinda de Goiânia. Ali, entre plantas e conversas, ficou claro que eu estava imerso em uma rede de histórias e trajetórias complexas, que entrelaçam território, saberes e resistência. A cultura raizeira não é apenas uma prática, mas uma ecologia social de saberes, sustentada pela relação entre comunidade, meio ambiente e memória coletiva (Escobar, 2014). Naquele quintal, os mundos se entrelaçam em gestos, conhecimentos, raízes e práticas cotidianas.

A pesquisa etnográfica nesse território exigiu mais do que observação: demandou presença. Estar no quintal não foi apenas uma opção metodológica, mas uma experiência de deslocamento das fronteiras entre pesquisador e campo, entre teoria e vida. Foi ali que compreendi, de maneira viva, que o saber não se oferece de maneira linear, nem se deixa capturar por categorias analíticas muito rígidas. O saber, como disse Seu Oscar certa vez sobre suas plantas, “brota quando é hora”.

A experiência no quintal ensinou que o território não é um plano visual, mas uma dimensão ativa da experiência educativa e da vida. O conhecimento ali produzido não cabe nos formatos pedagógicos tradicionais — e justamente por isso desafia e expande nossa compreensão sobre o que é formação, sobre quem ensina e sobre como se aprende. O quintal, nesse sentido, é também metáfora de uma escola que se abre à terra, que reconhece os saberes cultivados nas margens e que se deixa afetar por outras temporalidades e epistemologias.

Encerramos essa primeira parte da tese com a compreensão de que a escuta ativa — enquanto gesto, método e prática — exige cuidado e tempo. A vivência junto à comunidade raizeira, além de nos aproximar de um saber local, revelou a potência da convivência como fundamento da pesquisa. Nos capítulos seguintes, deslocaremos o olhar dos quintais para as instituições, para as normativas, para estratégias e práticas extensionistas. Levaremos conosco as aprendizagens tecidas entre folhas, plantas, raízes e silêncios, certos de que também nas políticas públicas, nos currículos e nas experiências acadêmicas é possível cultivar vínculos e repensar a elaboração dos conhecimentos a partir dos territórios comunitários.

CAPÍTULO 4 – A EXTENSÃO COMO EXPERIÊNCIA: SABERES, POLÍTICAS E PRÁTICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG)

Este capítulo analisa como as novas diretrizes nacionais para extensão, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), influenciaram as práticas pedagógicas do Instituto Federal de Goiás (IFG). No entanto, proponho uma abordagem sobre os processos culturais que envolvem a organização dessas práticas. Compreendo como algo necessário refletir sobre o papel das escolas em seus territórios comunitários e epistemológicos. Nos caminhos desses horizontes, destaco especialmente quatro estratégias extensionistas definidas pelo plano: 1) ampliação das vagas com atenção às particularidades regionais (12.2); 2) reserva curricular mínima para extensão (12.7); 3) pesquisas relacionadas às necessidades sociais profundas (12.11); e 4) o atendimento específico às comunidades tradicionais e populações rurais (12.3).

Proponho uma abordagem dessas estratégias a partir de estudos antropológicos que consideram a territorialidade um elemento pedagógico essencial para a compreensão das comunidades escolares. Essa perspectiva dialoga diretamente com discussões anteriores, especialmente ao descrevermos a permeabilidade espacial da comunidade raizeira em Pirenópolis. Em sintonia com o conceito antropológico de habitar (Ingold, 2015) e com a concepção de ontologia relacional proposta por Arturo Escobar (2014), problematizo a curricularização da extensão quando esta busca fomentar espaços educativos territorializados, que emergem das vivências e das relações locais, criando novos sentidos para a experiência educacional e para as aprendizagens coletivas. Trata-se de circunstâncias obviamente limitadas, mas que precisam ser compreendidas como parte de um “processo em elaboração”, passível de constante resignificação pelos próprios processos culturais

Essas reflexões indicam que as mudanças curriculares não se resumem a ajustes institucionais exigidos por lei. Pelo contrário, são parte de um movimento social mais amplo, alimentado por reflexões coletivas em torno das dinâmicas da vida cotidiana, e sobre os saberes que constituem as comunidades locais. Desde o Manifesto de Córdoba, em 1918³³, que já denunciava o autoritarismo acadêmico e reivindicava um modelo de atuação universitária aberta ao povo, a educação tem sido campo de mobilização por maior democratização do

³³ Manifesto de Córdoba: da Juventude Argentina de Córdoba aos homens livres da América. Córdoba, 21 jun. 1918. (manuscrito) Tradução para o português. Disponível em: <https://ufscasquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.

conhecimento e pelo reconhecimento de formas diversas de saber e de entendimentos de mundo. Esse debate subsidia os diálogos a respeito do espaço pedagógico das práticas extensionistas.

É nesse horizonte histórico que o papel da extensão adquire outra relevância. Mais do que um dispositivo acadêmico, ela se configura como prática cultural e política, ancorada nas dinâmicas da vida cotidiana e nos saberes que constituem os territórios. Ao articular o espaço educativo às experiências concretas das comunidades, a extensão abre possibilidades para deslocar os limites tradicionais da escola e propor uma formação situada, que emerge da escuta, da convivência e da proposição compartilhada de sentidos. Assim, a curricularização da extensão — quando comprometida com seus fundamentos históricos e epistemológicos — tem potencial de reafirmar um modelo de educação popular que reconhece o território como campo de saber e a diversidade como potência pedagógica.

Desde 2014, o debate sobre extensão no Instituto Federal de Goiás (IFG) tem avançado em torno da valorização dos contextos locais e da importância do diálogo com os saberes das comunidades. Algumas experiências pontuais indicam tentativas de aproximação com os territórios e de revisão crítica das práticas pedagógicas, revelando esforços metodológicos e políticos nesse sentido. No entanto, os dados analisados nesta pesquisa também evidenciam que essas iniciativas ainda enfrentam limitações estruturais e contradições internas nestas instituições. A extensão, embora reconhecida como potencial espaço de articulação entre currículo e comunidades, em muitos casos permanece circunscrita ao campo das intenções, sem romper de forma efetiva com a lógica escolar herdada da colonialidade. Assim, não se pode afirmar que o IFG tenha consolidado práticas comprometidas com os territórios em sua totalidade. Em diversos casos, a própria instituição reproduz mecanismos de deslegitimação dos saberes populares. Por isso, as experiências de extensão precisam ser compreendidas como campo de disputa, em que diferentes racionalidades — inclusive a crítica, inspirada na educação popular — convivem com formas hegemônicas de controle e homogeneização cultural. Em diálogo com Nego Bispo (2021), o que se observa não é ainda uma transição efetiva entre os paradigmas do desenvolvimento e do envolvimento, mas a evidência de fricções, práticas e possibilidades em disputa.

O processo de interiorização da Rede Federal³⁴, ainda que constitui parte importante da trajetória histórica dessas instituições, deve ser compreendido como um espaço de debate sobre o papel da escola diante das comunidades locais. Longe de representar, de forma automática, um compromisso com os saberes e demandas dos territórios, esse processo expressa tanto a ampliação do acesso à educação, quanto a reprodução de modelos escolares hegemônicos, frequentemente distantes das realidades regionais e do respeito às diversidades culturais. Sobre essa perspectiva, que emerge claramente nas reflexões aqui apresentadas, não pretendo aprofundar em todas as nuances sobre a construção de políticas públicas educacionais, mas reconheço o contexto mais amplo em que isso se insere.

Nesse estudo, uma das questões principais está em compreender que tanto o direito à educação quanto a valorização dos saberes comunitários se associam fortemente à territorialização das práticas educativas. Nesse sentido, retomamos aqui o conceito antropológico do "habitar" proposto por Ingold (2015), uma vez que a prática extensionista precisa emergir dos territórios, das relações cotidianas e das diversas maneiras pelas quais as comunidades locais dão sentido às suas vivências.

A proposta de curricularização da extensão, construída por diversos agentes pedagógicos e institucionalizada por meio do Plano Nacional de Educação e da Política Nacional de Extensão, aponta exatamente para essa necessidade de "territorializar" de forma prática a ação educativa. Trata-se de estabelecer um pacto de caminhada, uma relação dialógica e horizontal entre as unidades acadêmicas e suas respectivas comunidades escolares. Essa proposta articula-se claramente com a reflexão antropológica sobre "sentimentos de mundo" que já mencionamos anteriormente, uma vez que a extensão busca integrar diferentes formas de conhecimento, reconhecendo que as comunidades são ambientes onde se manifestam diversas formas de perceber, experimentar e atribuir sentidos à vida cotidiana e ao território.

³⁴ Esse processo intensificou-se a partir dos anos 2000, especialmente com a criação dos Institutos Federais em 2008 (Lei nº 11.892), que reorganizou antigas escolas técnicas e agrotécnicas e expandiu unidades para regiões até então pouco atendidas por políticas de educação pública federal. Tratou-se, nesse sentido, da consolidação de novos câmpus escolares e universitários em localidades onde antes não existiam instituições dessa natureza. A expansão, distribuída em diferentes fases, buscou descentralizar a oferta educacional, aproximando instituições de ensino dos territórios mais distantes dos grandes centros políticos e alcançando periferias urbanas e municípios de médio e pequeno porte. Embora orientada por um discurso de democratização do acesso, a interiorização também produziu novas demandas institucionais, redistribuiu conflitos e reconfigurou relações entre Estado, comunidades e o mundo do trabalho. Nesse cenário, a extensão passou a ocupar um espaço estratégico, articulando políticas educacionais com práticas culturais, sociais e territoriais que emergem no cotidiano das regiões onde os Institutos Federais se instalaram.

MAPA 4 – Interiorização da Rede Federal em Goiás (unidades e programas)



Descrição (mapa 4): O mapa apresenta todas as unidades do Instituto Federal de Goiás (IFG) e do Instituto Federal Goiano (IF Goiano), além de destacar alguns programas especiais. Ele ilustra como o processo de interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica se deu por meio da ocupação de diferentes territórios no Estado de Goiás, consolidando estruturas educacionais em diversas regiões e localidades. Esse movimento, intensificado a partir de 2008 com a transformação das antigas escolas técnicas e CEFETs, ocorreu em todos os estados da federação brasileira. O mapa foi elaborado no contexto das comemorações dos 100 anos da Rede Federal, em 2009. Disponível em: www.ifg.edu.br. Acesso em: janeiro de 2025.

MAPA 5 – Unidades do Instituto Federal de Goiás (IFG)



Descrição: Divulgação das unidades do Instituto Federal de Goiás elaborada pela equipe de comunicação social da Reitoria IFG. Demonstra todas as unidades já implementadas por esta instituição no contexto de seu processo de interiorização. Fonte: www.ifg.edu.br, acesso em janeiro de 2025.

No caso específico do Instituto Federal de Goiás, acompanhei de perto a elaboração de uma proposta pedagógica construída por meio de um esforço participativo. Entre 2014 e 2017, foram realizadas reuniões sistemáticas, levantamentos empíricos e experimentações práticas voltadas à revisão crítica das referências institucionais que orientavam as políticas de extensão. Essas iniciativas serão detalhadas nesse estudo, com destaque para a trajetória que culminou na atualização do marco regulatório da extensão. Essa escolha analítica também se justifica pela minha participação direta e contínua nesse processo, o que permitiu uma observação mais próxima de suas dinâmicas. Importa ressaltar, contudo, que esse percurso não foi linear nem isento de contradições. Esteve constantemente tensionado por disputas internas e sustentado por concepções históricas referentes à educação comunitária e à valorização dos saberes territoriais.

Nesse processo, evidenciamos discussões que se demonstraram relevantes acerca das finalidades e das intencionalidades da educação, revelando uma tensão entre, por um lado, perspectivas que priorizam a preparação objetiva e profissional para o mercado de trabalho e, por outro, abordagens que defendem a formação cidadã, democrática e integral dos sujeitos. Em nível estrutural, essa ambiguidade compõe os marcos principais que regulamentam a educação formal no território brasileiro.

Essa última perspectiva – que trata da formação para a vida – está mais próxima das diretrizes adotadas para a extensão, na medida em que considera o conhecimento não apenas como um fim em si mesmo, mas como uma plataforma capaz de ampliar e sustentar práticas diversas de vida, reconhecendo diferentes modos de existência e de interação com o território. São nesses espaços do campo pedagógico que julgo ser coerente apresentar as algumas ferramentas reflexivas já exploradas nesta tese. É possível, por exemplo, propor abordagens que evidenciem aspectos das ontologias relacionais que constituem os territórios escolares, permitindo uma leitura mais sensível e situada dessas experiências (Escobar, 2014).

Desse modo, a trajetória dos agentes pedagógicos do IFG, ao longo da experiência analisada, orientou-se pela consolidação de um marco regulatório pautado pelo fortalecimento dos diálogos locais, pela valorização dos saberes tradicionais e pela incorporação de práticas extensionistas sensíveis às realidades territoriais. Esse processo também incluiu a preocupação com o desenvolvimento de formas sistemáticas e participativas de avaliação qualitativa e quantitativa, buscando adequar essas ações aos pressupostos conceituais contemporâneos e às diretrizes pedagógicas previstas no planejamento da extensão. Ainda que marcado por ambiguidades e contradições, esse movimento se articula às reflexões apresentadas nos

capítulos que tratam das experiências com a comunidade raizeira e outras realidades locais, nas quais se evidenciam, de forma concreta, os desafios e as potencialidades dessas novas práticas.

Ao refletirem sobre o conceito de currículo, os documentos e os relatos institucionais analisados nesta pesquisa propõem que a formação acadêmica não se vincule exclusivamente à aquisição de habilidades específicas para o mercado de trabalho. Pelo contrário, apontam para uma concepção ampla e integradora, na qual o currículo é entendido como parte das dinâmicas sociais e culturais da vida. Essa perspectiva curricular implica pensar o conhecimento como plataforma que habilita as pessoas a proporem soluções criativas para os desafios cotidianos, articulando saberes acadêmicos e comunitários em contextos territoriais específicos. Trata-se, portanto, de uma abordagem que considera a formação acadêmica em diálogo com a dinâmica da vida, em que os sujeitos são capazes de apreender conteúdos compartilhados e ressignificá-los criativamente em contextos concretos e diversos.

Nesse sentido, é necessário aprofundar a compreensão sobre como o planejamento no campo da extensão influencia — de maneira contraditória — a elaboração dos programas formativos e das ações voltadas às comunidades. Trata-se de investigar em que medida esses planejamentos, ainda que ancorados em disputas internas e condicionados por normativas institucionais, são capazes de dialogar com as epistemologias locais e com princípios de interculturalidade na educação. Mais do que afirmar contribuições diretas ou lineares, o que esta pesquisa busca evidenciar são as tensões que atravessam as práticas extensionistas fundamentadas em novos referenciais curriculares. A partir disso, o desafio não é apenas verificar se tais práticas promovem processos emancipatórios e criativos nos territórios, mas compreender como essas possibilidades são construídas, tensionadas ou mesmo negadas no cotidiano institucional.

Conforme evidenciado pela pesquisa, esses desafios passam necessariamente pela formulação de políticas públicas que busquem promover novas concepções de aprendizagem, no sentido de reconhecer e valorizar efetivamente os saberes comunitários/populares, e garantir suporte a estratégias múltiplas de emancipação social. Integrar, nesse contexto, significa escutar atentamente as pessoas envolvidas, compreender suas demandas específicas, e permitir que esses saberes ocupem um lugar legítimo no processo formativo. Essa perspectiva dialoga diretamente com o conceito antropológico de ontologia relacional (Escobar, 2014, 2015), no sentido de que os saberes não são apenas conteúdos transmitidos, mas sim conhecimentos gerados, recriados e ressignificados nas relações estabelecidas entre instituições acadêmicas e comunidades locais.

O Instituto Federal de Goiás (IFG), criado em 2008, integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua constituição resulta de uma trajetória institucional mais ampla, que remonta às Escolas de Aprendizizes e Artífices do início do século XX, passando pelas Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Agrotécnicas, até sua consolidação no atual modelo. Em termos acadêmicos, o IFG opera segundo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e tem mantido uma agenda de debates relevante sobre educação, diversidade e território. No entanto, é importante destacar que essas diretrizes se materializam no interior de uma estrutura estatal marcada por contradições, disputas internas e práticas, por vezes, controversas. A partir de agora, passo a descrever como identifiquei o significado dessas experiências ao longo da última década, com base em minha inserção nesse contexto institucional.

Para dar conta dessas múltiplas finalidades institucionais, a comunidade acadêmica realiza periodicamente debates críticos sobre suas práticas pedagógicas, definindo assim os espaços e intencionalidades de cada atividade acadêmica. Nesse sentido, as novas diretrizes de extensão, instituídas a partir de 2014, assumiram um caráter estratégico para o IFG, especialmente por meio da realização de projetos-piloto e pelo estabelecimento de uma agenda institucional articulada com os colegiados internos. Esses movimentos constituíram alguns marcos históricos sobre esse processo, e que vieram a refletir significativamente nas ações extensionistas posteriores. Adiante, analisaremos algumas delas.

As novas diretrizes para a extensão assumidas pelo grupo do IFG, em tese, representam um compromisso pedagógico e político em garantir processos formativos territorializados, com foco na diversidade e na interdisciplinaridade. Elas pressupõem ações voltadas para o desafio de estabelecer um diálogo permanente e horizontalizado com as comunidades locais, valorizando os saberes socialmente construídos e os sentimentos de mundo presentes em cada território. Se efetivadas, podem nos aproximar do conceito que abordamos ao explorar a ideia antropológica de habitar (Ingold, 2015). Nesse sentido, a natureza das propostas pedagógicas precisa partir de uma revisão complexa sobre os territórios que interagem.

Desse modo, destacam-se algumas práticas significativas realizadas pelo IFG nesse período: 1) a sistematização de diagnósticos participativos; 2) a valorização do diálogo horizontal com comunidades locais; 3) a criação de novos referenciais pedagógicos, no mínimo, coerentes com os pressupostos antropológicos e educacionais já debatidos nesta tese. Esses processos, por sua vez, não estão livres de contradições, as quais serão analisadas nos capítulos seguintes. Por ora, cabe pontuar que o espaço da extensão representa uma oportunidade

concreta para questionarmos determinados paradigmas institucionais hegemônicos; e reafirmar a legitimidade dos saberes comunitários na elaboração dos currículos escolares/universitários.

Contudo, reitero que a temática da extensão e seus fundamentos não trata de assunto novo na história de educação brasileira. Por exemplo, desde 1929, a Universidade Federal de Viçosa realiza um tradicional evento denominado “Semana do Fazendeiro”, demonstrando a historicidade e relevância dessa discussão. Conforme levantamento realizado, esta é considerada uma das primeiras atividades extensionistas organizadas a partir dos sistemas universitários no Brasil. Certamente, essas práticas ao longo da história lançaram sementes importantes para o atual debate sobre as concepções de extensão, tal como destacamos anteriormente ao abordar a relação entre as escolas e as comunidades. Isso coloca em evidência o debate sobre o papel das escolas/universidades a partir dessa função acadêmica.



Imagem 34 - Divulgação da 90ª Semana do Fazendeiro, UFV, 2019. Fonte: <https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=30947&link=corpo:2023>

Desde 2014, em consonância com os movimentos nacionais sobre o tema da extensão, os agentes pedagógicos do Instituto Federal de Goiás (IFG) estruturaram uma agenda institucional em dois sentidos práticos: primeiro, na elaboração de um marco regulatório com princípios e diretrizes aprovados pelos colegiados internos; segundo, foco nas garantias de que o espaço da extensão permaneça como atividade de formação efetivamente vinculada às

comunidades escolares locais. Para melhor entendimento desse processo, destacarei alguns pontos relevantes desse percurso institucional.

Primeiramente, os documentos institucionais do IFG ressaltam que a extensão deve se consolidar como uma estratégia pedagógica que articula a prática acadêmica ao reconhecimento das demandas comunitárias e territoriais. Sob essa perspectiva, é fundamental compreender que a extensão, para além de cumprir as exigências formais, pretende estabelecer uma relação dialógica permanente com as comunidades³⁵ fortalecendo a interdisciplinaridade/interprofissionalidade, visando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa é uma leitura possível sobre as intencionalidades presentes na estruturação dessas ações.

Esse diálogo permanente junto às comunidades pressupõe que o ponto de partida metodológico das práticas extensionistas seja o levantamento detalhado das necessidades pedagógicas demandadas pelo território. Tal metodologia explicita a adoção de um modelo de vivência educacional fundamentada nas agendas locais, aproximando-se, assim, da reflexão antropológica sobre a territorialidade e sobre a ontologia relacional previstas por Escobar (2014). Ressalto que a apropriação desses conceitos a partir das práticas pedagógicas pode qualificar esse processo.

Nesse percurso, destaco a publicação da resolução institucional sobre extensão, ocorrida após amplo debate interno, Resolução 24 de 2019³⁶. De acordo com os relatos que analisamos, este marco regulatório representou o resultado de um esforço coletivo para aperfeiçoar e dar clareza conceitual às novas diretrizes da extensão no IFG, ajustando-se às demandas acadêmicas internas e às necessidades das comunidades. É importante notar que, desde sua fundação como Rede Federal em 2008, e considerando-se as antigas Escolas de Aprendizes e Artífices criadas no início do século XX, o IFG demorou cerca de 110 anos para formalizar uma política institucional específica sobre extensão. Essa demora histórica não é trivial; ela expressa justamente a complexidade sobre a temática do reconhecimento dos saberes locais pelas

³⁵ Sobre a concepção de **interação dialógica** definida para o campo da extensão, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) defende que as relações entre as instituições da educação e os setores sociais sejam “marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de *estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade*, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (FORPROEX, 2012, P.30)

³⁶ Resolução número 24, de 8 de julho de 2019, publicada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Goiás. Trata do regulamento interno que define a organização, os princípios e as diretrizes para a extensão no âmbito do IFG, disponível em www.ifg.edu.br/documentos-extensao?showall=&start=7

instituições de educação. Além disso, sinaliza para a necessidade de rever as práticas educativas a partir de uma perspectiva territorializada e intercultural.

Com limitações, o processo de construção dessa política institucional foi guiado pelo compromisso com o diálogo junto às comunidades locais. Isso implicou não apenas em reconhecer as demandas pedagógicas específicas de cada região de Goiás, mas também em questionar práticas tradicionais e centralizadoras de elaboração curricular. A extensão passou a ser pensada como uma prática pedagógica que integra e valoriza os conhecimentos locais como plataformas legítimas para produção de aprendizagens significativas e emancipadoras.

Dentre as ações realizadas nesse período, destacam-se claramente alguns elementos estratégicos fundamentais: 1) fortalecimento do papel dos colegiados institucionais como instâncias participativas e propositivas da política de extensão; 2) elaboração e condução de projetos experimentais junto aos câmpus, que permitiram testar novos conceitos pedagógicos e metodológicos em interação direta com as comunidades; e 3) articulação e coordenação permanente das políticas institucionais, construídas coletivamente por meio de diálogo aberto com diversas representações comunitárias.

Esse percurso, portanto, não apenas contribuiu para a consolidação do marco regulatório, mas possibilitou avanços efetivos na construção de uma relação horizontal e dialógica entre instituição e comunidades locais. É exatamente esse movimento que será analisado com exemplos concretos nos capítulos seguintes, onde abordaremos experiências específicas junto às comunidades escolares, demonstrando como esses princípios teórico-metodológicos aqui discutidos têm sido materializados nas práticas cotidianas da extensão. Desse modo, pretendemos problematizar seus respectivos limites e potencialidades.

Ao refletirem sobre o conceito de currículo, os documentos institucionais e os relatos analisados nesta pesquisa recuperam a ideia de que a formação acadêmica não deve se limitar à aquisição de competências específicas voltadas apenas à preparação profissional. No lugar disso, propõem uma visão ampliada, que compreenda a formação como parte integrante das dinâmicas éticas, estéticas e cotidianas da vida. Essas reflexões permeiam parte dos relatos analisados junto aos agentes extensionistas do IFG.

Dessa premissa, torna-se necessário aprofundar nossa compreensão sobre o papel do planejamento pedagógico na consolidação das práticas dialógicas, especialmente em relação às expectativas de melhoria das condições comunitárias, valorizando seus saberes e diferentes formas de perceber e construir o mundo. De certo modo, considero que esses aspectos se alinham ao debate proposto a partir de pensamento antropológico atual, que compreende o saber como algo que emerge das relações sociais concretas e territorializadas (Lander, 2005; Escobar,

2015). Essa abordagem metodológica implica uma escuta ativa e permanente dos grupos sociais envolvidos, identificando e respeitando suas demandas e necessidades específicas.

Entre 2014 e 2019, um amplo debate interno levou à publicação da Portaria 516/2017/IFG, que estabeleceu orientações iniciais para as práticas extensionistas na instituição. Posteriormente, a Resolução 24/2019/CONSUP/IFG consolidou formalmente essas diretrizes em um arcabouço regulatório mais abrangente. Em minha análise, esse percurso institucional revela uma tentativa de ampliar o diálogo com os territórios e com as comunidades locais — processo que, embora ainda marcado por ambivalências, merece ser destacado e analisado com atenção.

A implementação desses documentos e políticas internas ocorreu em paralelo à estruturação de um financiamento direcionado ao fomento de ações extensionistas. Desde então, a gestão desses recursos tem sido aprimorada continuamente, resultando em uma ampliação quantitativa e qualitativa das ações desenvolvidas por câmpus (eram 14 unidades do IFG nesse período). Um exemplo desse movimento está identificado na inclusão recente de cotas específicas em editais, buscando incentivar projetos que dialoguem com as necessidades comunitárias, e que sejam capazes de integrar a extensão de forma mais ampla e estratégica ao currículo acadêmico.

Trouxe um exemplo desse modelo proposto: o programa extensionista *Ciclo de Formação para Mulheres*, desenvolvido pelo IFG-Anápolis. Esta atividade estava direcionada inicialmente à temática do parto, que, ao interagir com redes locais de mulheres, ampliou significativamente seu escopo, incorporando novas demandas sobre saúde, cuidado e trabalho feminino em articulação com a rede de mulheres raizeiras. Esse caso revela o potencial criativo e transformador da extensão quando aberta às dinâmicas socioculturais locais, confirmando a relevância dos argumentos que vimos pontuando até momento.

Compreendo que os processos educativos/extensionistas devem emergir das experiências concretas e cotidianas vividas nos territórios. No entanto, isso representa compromissos pontuais, que carecem de garantias e alinhamentos mais sólidos que deem suporte para sua continuidade. Em relação a esse aspecto, não identificamos essas garantias sobre a perenidade desse modelo de atuação. Marcos regulatórios podem ser modificados e orçamentos públicos podem ser cancelados. Na minha percepção, a estruturação desse movimento permanece melhor representado pelo movimento social e cultural que opera os exemplos e atitudes que identificamos em nossa pesquisa junto à comunidade raizeira.

Dessa forma, o percurso dos extensionistas do IFG evidencia claramente a importância da reflexão contínua sobre os princípios orientadores da extensão acadêmica, tendo como

referência fundamental a sustentabilidade dos territórios, a valorização dos saberes tradicionais e o fortalecimento do papel da diversidade na educação. Reconhecer esses princípios implica assumir uma agenda pedagógica e política, capaz de enfrentar as contradições históricas e contemporâneas, marcadas fortemente pela colonialidade, e avançar em direção a práticas educativas que compreendam os processos interculturais e emancipadores.

Por fim, cabe mencionar os desdobramentos atuais desse processo no IFG. Desde 2020, o colegiado da Câmara de Extensão aprovou o documento orientador para a elaboração dos Planos Locais de Extensão (PLE)³⁷, que se configuram como instrumentos fundamentais para o desafio de territorializar as práticas pedagógicas. Essa proposta prevê um planejamento específico para a extensão, que compreenda as dinâmicas locais e práticas de vida das comunidades como elementos essenciais ao processo pedagógico, o que dialoga diretamente com as reflexões que apresentamos sobre educação, cultura e aprendizagem.

De acordo com essas novas diretrizes conceituais, os planos devem partir de uma abordagem metodológica pautada pelo diálogo contínuo com as comunidades desde o momento inicial da sua elaboração. Esse processo é permeado por uma compreensão do território como espaço político, onde diversas dimensões (históricas, sociais, culturais, econômicas, criativas, ecológicas e tecnológicas) se entrelaçam, revelando-o como ambiente complexo, relacional e marcado por diferentes ontologias, como discutido por Escobar (2014).

Nesse sentido, a elaboração dos Planos Locais de Extensão (PLEs) é uma tarefa pedagógica considerada essencial para o IFG, organizada em etapas que incluem pesquisa participativa, levantamento bibliográfico sobre as realidades locais e avaliação constante dos planejamentos pedagógicos. Este processo se fundamenta numa concepção de formação que compreende o território não apenas como espaço físico, mas como espaço político-cultural atravessado por dimensões históricas e simbólicas diversas.

Uma dessas etapas envolve a recuperação das bases epistemológicas e políticas que fundamentam os cursos e as atividades institucionais, reforçando perspectivas metodológicas participativas e democráticas. Além disso, considera-se que a extensão se constitui em um espaço privilegiado para a construção e democratização do conhecimento, caracterizando-se por relações horizontais com as comunidades locais e pela constante revisão de estratégias

³⁷ Documento orientador elaborado pela Câmara de Extensão do IFG para a elaboração dos Planos Locais de Extensão em todos os câmpus a partir de 2020. O PLE se estrutura em três pilares principais: (1) mapeamento local e identificação de demandas territoriais (ambientais, étnico-raciais, de gênero, artístico-culturais, produtivos e de emprego e renda); (2) definição de fundamentos curriculares e metodologias de atuação; (3) acompanhamento e avaliação das ações. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/acoes-de-extensao?showall=&start=1>, acesso em outubro de 2024.

pedagógicas, orientadas pela sustentabilidade social e pela valorização dos saberes locais. Outro desafio indicado pelos PLEs está em delimitar com mais precisão os campos de atuação da extensão, com objetivos claros e foco no diálogo com realidades territoriais concretas. A avaliação contínua desses planos também assume papel central, devendo ocorrer com base em critérios verificáveis que permitam ajustes e aperfeiçoamentos constantes.

A leitura apresentada até aqui buscou sistematizar esse processo com base em minha trajetória institucional e nas reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa realizada. No entanto, é necessário reconhecer que essa perspectiva se ancora, em grande medida, em um ponto de vista que foi idealizado historicamente por reflexões sobre educação popular. E se apoia mais nas intenções políticas e conceituais do que nas práticas consolidadas no cotidiano das comunidades escolares. Existe uma diferença concreta entre esse horizonte normativo — presente nos documentos, debates e relatos — e a materialidade das ações efetivas, que continuam marcadas por descontinuidades, silenciamentos e tensões institucionais.

Dito isso, este capítulo procurou demonstrar que o período que antecede a experiência proposta nesta tese foi marcado pela construção de um marco regulatório relevante para a história da extensão no IFG. Esse processo se alinha, ao menos formalmente, aos princípios contemporâneos da extensão acadêmica, ao colocar em perspectiva o papel da escola em relação às comunidades escolares e seus territórios. Ainda assim, não se pode afirmar que a instituição tenha, de fato, constituído um espaço plenamente diverso e efetivamente orientado pelas epistemologias comunitárias em Goiás. Por outro lado, as experiências analisadas indicam um movimento institucional em direção a mudanças paradigmáticas, que, mesmo fragmentadas, geram transformações visíveis nas relações entre conhecimento, escola e comunidade. Esses sinais, embora parciais e ambíguos, representam passos importantes em direção a práticas educativas mais emancipatórias e conectadas com os saberes dos territórios.

4.1 - A extensão como um espaço de saber e diálogos locais

Alguns debates contemporâneos sobre a extensão reforçam a urgência de enfrentarmos dois grandes desafios sociais vinculados à educação: o desafio conceitual e o desafio político (Brasil, 2014a, p. 18). Tal compreensão, compartilhada por diversos pesquisadores e pesquisadoras do campo educacional, encontra confluência nas experiências analisadas ao

longo deste estudo. Existe uma relação estreita, e por vezes tensa, entre as reflexões produzidas a partir das práticas educativas e a própria realização das mesmas. Entretanto, essa avaliação não se realiza de forma simétrica: os problemas identificados em campo frequentemente extrapolam os limites conceituais consolidados. Diante disso, esse tensionamento persistente entre aspectos da teoria e da prática revela duas chaves analíticas importantes: a natureza polissêmica da educação popular e os desafios políticos de sua consolidação enquanto projeto democrático e diverso.

No que se refere ao desafio conceitual, destacamos que a educação popular — especialmente aquela orientada pelo princípio do direito universal à educação — apresenta-se como um conceito marcado por polissemia. Isso se deve à multiplicidade de sentidos e funções que lhe foram atribuídas ao longo da história, em distintos contextos sociais e políticos. Em termos gerais, o ponto de tensão se localiza no modelo de educação historicamente oferecido às maiorias sociais, modelo este que se constituiu a partir de processos excludentes e de racionalidades que, muitas vezes, desconsideram os saberes e as trajetórias de muitos grupos sociais e de comunidades tradicionais.

A prática pedagógica, contudo, se desenrola a partir de múltiplas territorialidades. Esta constatação gera dissensos que não apenas são inevitáveis, mas também desejáveis no contexto democrático, pois expressam demandas legítimas oriundas das realidades e subjetividades elaboradas por comunidades locais. No campo do currículo, essas tensões podem ser abordadas a partir da noção de currículo vivo — aquele que se constrói com e a partir das experiências concretas dos(as) agentes pedagógicos(as) —, o qual desloca o foco dos sistemas normativos para as pessoas e suas práticas sociais. Em outras palavras, o protagonismo da aprendizagem está nas vivências, e não nas estruturas formais de regulação (Silva & Moreira, 1994; Sacristán, 2002; Lopes & Macedo, 2011).

Nesse sentido, do ponto de vista conceitual, alguns documentos de referência têm avançado no reconhecimento de que os desafios da educação popular não se restringem ao espaço da escola formal. Destaco, aqui, a análise do documento *Marco de Referência para Políticas Públicas de Educação Popular* (Brasil, 2014a), formulado a partir do acúmulo teórico e político de diversos grupos de pesquisa e movimentos sociais pela educação, inclusive com participação da Universidade Federal de Goiás. Este marco orientou, especialmente entre os anos de 2014 e 2016, a formulação de diferentes políticas públicas, além de fundamentar vários editais governamentais voltados para ações territoriais e participativas, reafirmando a relevância da extensão nesse processo.

A consolidação de uma educação emancipatória, fundada na ideia de compartilhamento dos saberes e da ampliação dos espaços de escuta e diálogo, insere-se em um contexto histórico de lutas sociais. Estas lutas mobilizaram e mobilizam múltiplos agentes e entidades que atuam em prol de um projeto de sociedade que enfrente os mecanismos de expropriação — materiais e simbólicos — reproduzidos pelas racionalidades/institucionalidades dominantes. Em oposição às lógicas hegemônicas, as novas práticas de educação popular e de extensão se articulam como experiências sociais orientadas por princípios de equidade, da pluralidade de mundos e pela emancipação das comunidades, conforme sinalizam os registros analisados neste estudo.

Já com relação ao desafio político, reiteramos a importância da percepção apresentada no *Marco de Referência*, segundo a qual o cerne da educação popular está na defesa dos interesses das classes populares, heterogêneas, historicamente empobrecidas e excluídas dos processos decisórios. Impactadas por diversos efeitos da colonialidade. Nesse campo, propõe-se que educação popular deve se articular à construção de um projeto de país visando a superação das múltiplas formas de desigualdade estrutural que marcam o tecido social brasileiro (Brasil, 2014a, p. 18).

Em sintonia com essa perspectiva, compreendo que a elaboração de políticas educacionais (e ações de extensão) devem ser precedidas por diagnósticos compartilhados, construídos coletivamente com as pessoas e com as comunidades envolvidas. Trata-se de romper com a lógica unilateral da leitura técnica sobre os territórios, substituindo-a por diálogos propositivos e metodologias de escuta, fundamentais à construção de uma pedagogia do pertencimento e da participação coletiva.

Essa complexidade histórica que atravessa a teia de relações constitutiva da sociedade brasileira nos conduz à necessidade de pensarmos estratégias formativas que possam gerar ações educativas duradouras e sensíveis no que tange à interlocução com as comunidades escolares³⁸. Dessa forma, é possível afirmar que a proposta de inserir – nos currículos institucionais – determinadas concepções de educação, comprometidas com a equidade social, com o reconhecimento da diversidade e com o enraizamento territorial, representa um movimento de relevante impacto social e cultural.

³⁸ Sobre a compressão dessa forma de diálogo, pode-se sinalizar caminhos e/ou experiências alinhadas ao que OLIVEIRA (1998) nos define como *relação de simetria* no enfrentamento das desigualdades e em defesa da diversidade cultural. Ou seja, que de fato os territórios escolares se constituam por meio de um relacionamento horizontal entre os extensionistas e a comunidade em geral.

Essa proposição, no entanto, não visa conferir à extensão o papel de solução absoluta para os efeitos da colonialidade do saber. Antes, compreendo a extensão como um campo em construção permanente, cuja potência reside justamente na abertura histórica que promove ao articular o saber acadêmico às vozes e às práticas das comunidades. Trata-se de um campo que parte da escuta e do diagnóstico do território, e que deve manter-se permeável à ressignificação de seus objetivos pedagógicos a partir do diálogo com os agentes locais.

Quando pensamos nas articulações possíveis entre educação e cultura, essa dinâmica nos interpela a enfrentar outros desafios inerentes aos programas educacionais que se consolidaram no território brasileiro: reestruturar os currículos de forma a integrar, de maneira efetiva, os saberes populares e os conhecimentos científicos. Essa tarefa, no entanto, exige mais do que um arranjo técnico ou metodológico. Implica, sobretudo, um deslocamento epistemológico: é necessário dissolver o abismo historicamente constituído entre esses dois universos culturais, frequentemente hierarquizados em razão de concepções ocidentalizadas e modernas de ciência e de verdade.

A partir dos estudos da antropologia social, reconhecemos que as formas de conhecimento estão imersas nas práticas sociais e nos contextos simbólicos em que se produzem. Como afirma Peirano (1983), a prática etnográfica precisa estar contextualizada com a situação experimentada — ou seja, todo saber está ancorado em uma perspectiva de mundo que o elabora. Do mesmo modo, Gusmão (2015) nos lembra que os processos educativos ocorrem dentro da vida vivida, como parte constitutiva das relações humanas que envolvem memória, pertencimento e intencionalidade. Por isso, compreender educação como um fenômeno cultural exige desestabilizar as estruturas normativas e reavaliar os regimes de verdade que silenciam os conhecimentos forjados nas experiências populares, nas comunidades tradicionais e nos territórios invisibilizados pelo projeto hegemônico de sociedade e de desenvolvimento.

Essa preocupação tem sido identificada nos relatos produzidos no âmbito do Instituto Federal de Goiás (IFG), onde busquei compreender de que maneira os agentes pedagógicos vêm experimentando aproximações entre esses universos do saber — a partir dos territórios em que atuam. Ainda que estejamos apenas no início de um novo percurso histórico, os sinais que apresentamos demonstram a movimentação em torno de um processo de reinvenção da prática educativa, tensionado por múltiplas vozes, saberes e formas de vida. Nesse pressuposto, prevalece essa questão fundamental acerca das relações possíveis entre teoria e prática na formação de pessoas e na elaboração dos conhecimentos.

A respeito do processo de formação extensionista de estudantes vinculados(as) aos cursos e demais atividades institucionais, destaca-se a proposta de uma conexão direta entre os conteúdos acadêmicos e as práticas de intervenção comunitária. Isso significa conferir maior atenção às dimensões práticas da aprendizagem, sem que ela se restrinja à aplicação técnica desses conteúdos, e assumindo-a como problematização crítica da realidade. Nesse aspecto, vale lembrar a advertência de Demo (In: Dóris, 2001), ao destacar que essa articulação entre teoria e prática não pode se reduzir a um exercício social amparado por atitudes de mera acomodação ou por uma concepção superficial de cidadania. É preciso, como propõe o autor, sustentar uma *práxis educativa* que se inscreva nos desafios reais da transformação social e da representatividade de mundos — ou seja, que seja capaz de acolher, expressar e tensionar as diferentes formas de existência, de conhecimento e de organização da vida que compõem as diferentes comunidades. Trata-se de uma educação comprometida com a pluralidade ontológica que permeia os territórios e seus aspectos culturais.

A extensão, entendida como estratégia formativa, ocupa um novo lugar nas relações de aprendizagem. Esse lugar exige uma concepção ampliada dos espaços de aprendizagem, que passam a ser pensados em função dos contextos territoriais nos quais se inserem. Tal característica distingue a prática extensionista de outras modalidades pedagógicas, como o estágio curricular, por exemplo, que é orientado por uma lógica disciplinar. Enquanto o estágio prolonga a aprendizagem formal da sala de aula, a extensão se constrói a partir da vivência territorial, propondo uma problematização ativa das dinâmicas locais com base no diálogo entre saberes. Inclusive, sobre os campos de atuação profissional.

Nesse sentido, o professor Silvio Paulo Botomé (In: Dóris, 2001) oferece uma contribuição importante ao apresentar sua formulação conceitual sobre a extensão, fundamentada na realidade latino-americana. Para ele, a extensão deve ser compreendida a partir de três princípios fundamentais: ser educadora, ser pioneira e ser pesquisadora. No que diz respeito à sua dimensão educadora, a extensão precisa manter-se vinculada ao compromisso de garantir condições de acesso à formação para todos os que dela necessitam, promovendo, assim, uma democratização efetiva do saber.

No tocante à sua função pioneira, a extensão é chamada a atuar em campos do saber e da vida social ainda não suficientemente explorados por outras instâncias da sociedade. Trata-se de inventar caminhos, de propor soluções para problemas invisibilizados e de construir alternativas para demandas coletivas não atendidas. Contudo, essas dimensões não se sustentam sem uma base sólida de pesquisa, que precisa estar comprometida com a contextualização, com

a escuta e com a elaboração de conhecimentos enraizados na realidade dos territórios. O próprio autor reforça essa premissa ao afirmar:

Quando é feita referência a esses três critérios (educadora, pioneira e pesquisadora) para avaliar a qualificação de uma atividade como extensão universitária, está havendo insistência em uma orientação do trabalho universitário voltado para as necessidades sociais. Nisso, porém, é importante não confundir “demandas configuradas” na sociedade com “necessidades sociais”. Não se trata de valorizar as demandas, procuras, solicitações, emergências ou urgências. Menos ainda submeter-se ao Mercado existente. Trata-se, também, de conhecer as necessidades sociais mais profundas e significativas que tem relação com a qualidade de vida na comunidade e, a partir delas, configurar as possibilidades de atuação e, como decorrência do próprio ensino feito pela universidade. Só isso já obriga a altos níveis de exigência, não só para atividades de extensão, como também para as de pesquisa e de ensino de graduação, de mestrado e de doutorado.

(Botomé, p.169; In: Dóris, 2001)

Este argumento nos permite avançar em outro ponto essencial dessa pesquisa: a extensão deve ser compreendida como um espaço de aprendizagem em si, e não apenas como função acessória ao ensino e à pesquisa. Essa compreensão aprofunda o entendimento de que a extensão articula dimensões da vida social, cultural e política a partir de experiências práticas e pedagógicas situadas nos territórios. Como consequência, surge um dos debates fundamentais na intersecção entre educação e antropologia: a quem serve a escola? Qual o seu propósito? A quem se destinam os conhecimentos que ela transmite? Essas perguntas — que revelam tensões estruturais no campo educacional — demandam uma reflexão crítica sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas.

Neste ponto, a aproximação com a antropologia permite ampliar a compreensão sobre as finalidades/intencionalidades da formação humana e a diversidade de modos de viver e aprender, conforme nos demonstram autoras como Gusmão (2015) e Peirano (1983). Para Gusmão, os processos educativos ocorrem na e pela vida vivida, sendo constituídos nas relações humanas que não se restringem ao espaço escolar. A educação, portanto, deve ser parte integrante de uma dinâmica mais ampla, permeada por desigualdades históricas e por formas plurais de produzir e compartilhar saberes, cuja valorização é fundamental para a constituição de uma pedagogia comprometida com a equidade.

De forma complementar, o pensamento de Peirano (1983) enfatiza que a antropologia, ao se interessar pelas formas de vida em sua complexidade, oferece ferramentas para compreender os sentidos atribuídos a diversas dimensões da cultura. Nesse sentido, a educação

- nas diferentes culturas - deve deslocar o olhar normativo da escola e abrir espaço para outras racionalidades formativas. Ambas autoras reforçam, portanto, a importância de uma escuta sensível às práticas culturais e sociais que perpassam os agentes da educação, exigindo que as instituições revejam suas intencionalidades em razão da diversidade de mundos e das maneiras de aprender.

Dentre os desafios históricos associados ao papel da extensão, tornou-se central a perspectiva de aprimorar as formas de comunicação com as comunidades escolares. Referências clássicas da educação, como Paulo Freire, já tratavam da importância de superar a lógica da pedagogia bancária em favor de práticas comunicativas dialógicas. Em sua obra *Extensão ou Comunicação* (Freire, 2015)³⁹, o autor propõe uma concepção de educação baseada no encontro, na troca e na escuta. A comunicação dialógica se constitui como processo horizontal de construção do conhecimento, no qual educadores e educandos compartilham suas experiências e saberes com respeito e reciprocidade. Mais do que um método, trata-se de uma postura ética e política diante da aprendizagem.

Dessa forma, os instrumentos e processos de levantamento e diagnóstico, utilizados para elaborar os planejamentos das atividades extensionistas junto às comunidades, ganham grande relevância. Observar esse ponto implica em compreender como as formas de comunicação têm sido constituídas historicamente por meio das práticas de extensão, e quais os significados coletivos que essas ações vêm assumindo para os(as) envolvidos(as). Em última instância, essas dinâmicas refletem os contextos culturais nos quais estão inseridas, revelando os modos de vida dos grupos sociais, e também os sentimentos de mundo que os mobilizam em torno de uma experiência pedagógica.

4.2 – Comunidades do conhecimento e a horizontalidade nas relações da educação

No âmbito do debate sobre novas práticas pedagógicas para o século XXI, a extensão tem sido concebida, em documentos e propostas institucionais, como um espaço formativo orientado pela autodeterminação dos(as) agentes envolvidos(as) e pela horizontalidade nas relações de saber. Diferentemente dos modelos tradicionais de transmissão vertical do

³⁹ Publicado originalmente em 1969, sob o título de *Extención o Comunicación?*, pelo Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária, em Santiago de Chile.

conhecimento — nos quais a instituição “leva” conteúdos prontos à comunidade —, a extensão se propõe, idealmente, como um processo dialógico de elaboração conjunta. Nesse horizonte, educadores(as), estudantes e membros das comunidades seriam reconhecidos como sujeitos ativos no processo educativo, participando da definição dos objetivos e das trilhas formativas a partir de suas próprias experiências, necessidades e desejos.

Essa perspectiva contrasta com a lógica bancária da educação criticada por Paulo Freire, na qual o educador deposita saberes no educando. Em vez disso, propõe-se uma relação de reciprocidade, na qual todos aprendem e ensinam simultaneamente, mediando-se pelo mundo. Como assinala Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Entretanto, é importante reforçar que essa concepção ainda encontra grandes limitações na prática institucional. A extensão, mesmo quando inspirada por princípios freirianos, permanece atravessada por assimetrias, por rotinas burocráticas complexas e pelas disputas internas, que nem sempre favorecem a horizontalidade ou a escuta efetiva dos territórios. Nesse sentido, trata-se menos de afirmar a realização desse ideal e mais de situar o campo como espaço de possibilidades em disputa — onde a reciprocidade, a presença e a partilha são tensionadas pelas dinâmicas institucionais e pela persistência dos elementos da colonialidade.

O princípio freireano que destacamos, enfatiza que o conhecimento se elabora de forma coletiva, e reforça a ideia de horizontalidade nessas relações: não há um polo exclusivo de emissão de saber e outro de recepção, mas um diálogo em movimento entre quem o compõe. Cada participante é estimulado a exercer seu protagonismo, tornando-se autodeterminado em seu percurso formativo. Existem estudos sobre as práticas extensionistas a partir desta perspectiva, que demonstram “o protagonismo dos participantes nos projetos” e as estratégias de articulação com as comunidades na construção de conteúdos, baseados em seus próprios anseios e necessidades (Lopes & Carbinatto, 2023).

Nesse entendimento, o espaço da extensão favorece a emergência de agentes culturais autônomos, capazes de intervir na realidade e conduzir seus processos de aprendizagem, em detrimento de atitudes passivas nas formas de elaboração do saber. Essa horizontalidade se manifesta também no respeito e valorização dos saberes locais. É essencial reconhecer que as comunidades detêm conhecimentos essenciais sobre sua realidade – saberes estes construídos por experiência histórica e pela prática cotidiana –, os quais não devem ser hierarquizados como inferiores ao saber científico. Conforme observa Freire (2015), o conhecimento da comunidade, embora diferente do científico, é também válido e precisa ser compreendido em seu contexto, devendo ser incorporado para tornar as aprendizagens mais significativas.

Com efeito, não se trata de substituir os saberes comunitários por saberes “mais eficazes” do ponto de vista técnico-científico, impondo uma suposta superioridade acadêmica. Trata-se de promover uma “dialogicidade autêntica” entre os conhecimentos. Nas palavras de Freire (2015), a ação da extensão deve evitar a tentação de conduzir a substituição de modos e/ou costumes “menos eficazes” por outros modos “mais científicos” e/ou “mais inovadores”. Pelo contrário, a estratégia precisa incentivar a problematização e o diálogo com a *experiência de mundo da comunidade* para que a comunidade possa desenvolver novas formas de agir a partir de uma visão de mundo compartilhada entre os seus.

É a partir dessa compreensão que percebemos a construção de uma relação horizontal – em que o saber científico dialoga com o saber comunitário –, fundamentada num patamar de respeito e valorização das diferentes formas de elaboração do conhecimento. Esse entendimento também previne situações em que a prática extensionista possa configurar uma espécie de ocupação dos territórios. Ou seja, se a extensão não se pautar pela escuta ativa e respeito mútuo, corre o risco de reproduzir uma atmosfera de colonialismo do saber, minando a autodeterminação dos sujeitos comunitários. Ao adotar a horizontalidade em suas formas de relação, por outro lado, inverte-se essa lógica de poder: a instituição se coloca como parceira disposta a apreender com a comunidade, reconhecendo nela um agente coletivo de conhecimento.

Ao compreender essas práticas como princípios que envolvem as vivências pedagógicas, as ações de extensão acabam por constituir “comunidades de conhecimento” ou até mesmo comunidades de prática compartilhada. Nelas, o conjunto de pessoas integradas – docentes, discentes e membros da comunidade – formam um coletivo engajado na troca contínua de saberes, experiências e reflexões. Podemos aproximar essa dinâmica que propusemos ao conceito de comunidade de prática, tal como formulado por Jean Lave e Etienne Wenger (2022). Segundo Wenger e Lave, as comunidades de prática são formadas por pessoas que se engajam por meio de processos de aprendizagem coletivos, em um domínio compartilhado de atividade humana. Isto é, são grupos de pessoas que compartilham atividades, valores, saberes e modos de fazer. Nesse sentido, compreende-se que os conhecimentos não são elaborados apenas em espaços formais, mas em ambientes repletos de contextos sociais/históricos específicos. (Lave, J; & Wenger, E., 2022).

A partir da teoria da aprendizagem situada, Lave e Wenger (2022) propõem que o conhecimento não é apenas transmitido em ambientes formais, mas construído socialmente no interior das comunidades de prática. Nesses contextos, aprender significa participar de forma progressiva nas práticas sociais do grupo, passando da “participação periférica” para formas

mais centrais de engajamento. Tal concepção quebra com a lógica da aprendizagem descontextualizada, valorizando a experiência, a interação e o pertencimento como elementos fundamentais do processo educativo. Em ambientes como das práticas raizeiras, por exemplo, é possível reconhecer “comunidades de prática” vivas, onde o conhecimento é elaborado e transmitido por meio da convivência, dos significados, da observação, e do envolvimento gradual nas atividades cotidianas de cuidado, com o território e com o outro.

No contexto do IFG, cada ação de extensão pode ser compreendida como uma comunidade com essa natureza: um grupo diverso e comunitário que se alinha por um objetivo comum, atua na perspectiva de múltiplos regimes de saber, e a partir da prática e da reflexão coletiva. Por exemplo, em um projeto que envolva saberes técnicos e saberes tradicionais (seja na montagem de um espaço comunitário, numa horta escolar ou em atividades culturais no território), cria-se um círculo de aprendizagem no qual conhecimentos acadêmicos encontram conhecimentos empíricos locais. Adiante abordaremos outros exemplos. Todos(as) trazem algo que sabem e, simultaneamente, dispõem-se a aprender algo novo. Essa interação regular, em torno de atividades concretas, produz laços de pertencimento e confiança entre os participantes, incentivando a circulação e a elaboração do conhecimento.

A compreensão freireana (Freire, 2015) desse processo sublinha as bases para um tipo de cultura da aprendizagem: a ideia de que sempre há algo a aprender com o outro e com a vida, pois o saber é incompleto, ressignificado e compartilhado. Nessas comunidades de aprendizagens que se forjam pela extensão, em tese, consolida-se um ambiente favorável à troca de saberes, em que o debate sobre as diferenças torna-se parte do processo, e o conhecimento proposto de forma colaborativa. Cada participante sente-se pertencente a um espaço-comunidade que produz conhecimentos relevantes, vinculados à vida real e aos desafios locais, e não apenas reproduzem um conteúdo que pode estar distante de sua realidade.

Podemos argumentar que, ao articular saberes acadêmicos e populares, essas *comunidades de conhecimento* no âmbito da extensão promovem uma “cultura da aprendizagem” ampliada, que vai além dos muros da escola formal. Diferentemente do modelo convencional de ensino – pautado por estruturas curriculares mais rígidas e por hierarquias bem definidas entre professores e estudantes – na extensão desenvolve-se uma cultura pedagógica mais flexível, contextualizada e dialógica. Em perspectiva, há uma proposta de diluição das fronteiras entre quem ensina e quem aprende, entre dentro e fora da escola, entre teoria e prática. A aprendizagem deixa de ser vista como algo restrito a um local (a escola) e a um agente (o/a professor/a) para se tornar um fenômeno territorial e coletivo.

A comunidade escolar envolvida nesse processo torna-se uma comunidade aprendente. Nesta, a escola — ou o instituto/universidade — aprende com o território ao mesmo tempo em que contribui para sua emancipação, num processo de trocas que valoriza o diálogo entre saberes. Essa dinâmica remete à concepção de uma educação ampliada, em que os conhecimentos científicos, artísticos, técnicos e tradicionais se articulam de forma viva, respeitosa e transformadora. Para que essa cultura de aprendizagem mútua prevaleça, é indispensável a criação de um ambiente estimulado pelo respeito às diferentes formas de saber e pela escuta ativa das experiências que os(as) agentes trazem consigo.

Como enfatiza Paulo Freire (2002), a prática educativa exige que a ação docente tenha a disposição de reconhecer e valorizar o que o educando já sabe, suas vivências e sua leitura de mundo. Ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes anteriores ao mundo da escola, Freire observa como equívoco pedagógico a desconsideração das experiências anteriores dos(as) estudantes. Esse fato representa uma prática comum em escolas que não consideram relevantes os ambientes culturais da aprendizagem anteriores ao espaço formalizado. Em oposição a isso, o autor propõe uma pedagogia em que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua construção compartilhada, promovendo uma educação que se faz na relação, na escuta e na valorização dos saberes populares e comunitários.

As novas diretrizes para a extensão provocam uma reflexão contundente sobre essa atmosfera de isolamento cultural da escola, reiterando que há muito saber antes e fora dela. Esse debate não é específico da extensão, mas recupera um sentido bastante próprio na perspectiva que venho demonstrando neste estudo. Ao integrar os saberes do território – histórias de vida, valores culturais, práticas locais – aos contextos pedagógicos, cria-se uma cultura de aprendizagem inclusiva e diversa, que legitima esses saberes “de antes da escola” e os articula como novos conhecimentos. Disso resulta um aprendizado com outros sentidos e relevância social. Os relatos que analisamos em nossa pesquisa corroboram para a essa constatação. Em outras palavras, a cultura da aprendizagem que emerge na extensão surge de modo contextualizado e crítico: aprende-se não para acumular teorias desconexas, mas a refletir sobre a uma perspectiva diversas de sociedade, e de transformá-la caso necessário, num movimento de educação como prática social viva.

A incorporação desses valores de autodeterminação, horizontalidade e cultura de aprendizagem mútua implica uma reconfiguração de práticas pedagógicas convencionais. As atividades de extensão funcionam como laboratórios de novas experiências pedagógicas, onde seus agentes experimentam outras posturas e métodos de aprendizagem, de forma articulada aos territórios. No lugar de aulas expositivas em salas, predominam rodas de conversa, oficinas,

investigação conjunta, aprendizagens baseadas em projetos e pautados pelos problemas vivenciados. Assim, as práticas pedagógicas na extensão pretendem ser mais horizontais, participativas e contextualizadas, valorizando a experiência dos sujeitos e os contextos locais. Por isso, podemos considerar que existe uma pedagogia dialógica em ação: problematizam-se as situações vividas, parte-se do contexto cultural imediato para chegar a reflexões mais amplas, unindo teoria e prática numa relação orgânica. Trata-se de encontros culturais entre diferentes universos simbólicos e sistemas de conhecimento: de um lado, as dimensões institucionais e acadêmicas (com seus métodos científicos e valores de objetividade); de outro, as dimensões locais dos territórios (com seus saberes tradicionais, linguagem própria, valores comunitários e experiências históricas).

Quando esses ambientes culturais se encontram no espaço da extensão, inicia-se um processo de mediação e interpretação das intencionalidades: é preciso buscar linguagens comuns, traduzir conceitos, negociar significados para que haja compreensão mútua. Esse esforço de tradução não é neutro, mas constitui em si uma prática pedagógica e antropológica, na qual os(as) envolvidos(as) aprendem a compreender o mundo também pelas expectativas de outras pessoas. Os saberes e diversidades entram em contato, confrontam-se e também se complementam, gerando um conhecimento novo, híbrido. Pode-se dizer que cada ação de extensão produz uma espécie de “terceiro espaço” cultural, um ambiente compartilhado de onde emergem novas práticas e entendimentos. Nessa perspectiva, a extensão compreende a formação de um espaço cultural pactuado entre as instituições e os grupos sociais participantes, contribuindo para tecer vínculos permanentes e estratégicos para ambos. Esses vínculos não são apenas pessoais ou institucionais, mas epistêmicos e culturais: criam-se redes de confiança e reconhecimento mútuo entre diferentes portadores de saberes.

Uma comunidade escolar envolvida em uma ação de extensão com uma instituição educativa, por exemplo, passa a ter acesso a recursos e linguagens acadêmicas, ao mesmo tempo em que influencia a agenda e a sensibilidade dos acadêmicos com suas pautas e conhecimentos locais. Forma-se assim uma via de integração, de aprendizado e colaboração, na qual a escola e a comunidade local tornam-se parceiras ativas na produção de conhecimentos relevantes para o território.

Importa ressaltar que esses vínculos entre saberes diversos não se dão sem tensões. Pelo contrário, o encontro de perspectivas distintas pode gerar conflitos de interpretação, choque de valores ou expectativas divergentes. No entanto, é precisamente através do manejo construtivo dessas tensões que reside o potencial formativo da extensão. Ao se deparar com o novo ou com o diferente, os(as) participantes são instigados(as) a questionar seus próprios pressupostos

culturais. A prática extensionista precisa relativizar o conhecimento científico, entendendo-o como um entre vários modos de conhecer o mundo, e não o único válido. Da mesma forma, o membro da comunidade escolar ou do território, ao interagir com abordagens acadêmicas, pode ressignificar práticas locais com base em novos conhecimentos, sem, contudo, abdicar de suas identidades. Aqui, aprendizagem e cultura se entrelaçam: aprende-se a importância fundamental de determinados conteúdos, mas também se aprende a conviver com a diferença, a exercitar a empatia intelectual e a ampliar horizontes culturais.

Esse é um ponto em que a antropologia social oferece importantes contribuições teóricas. Autores antropólogos têm destacado que os processos educacionais são permeados por dimensões culturais e de poder (Gusmão, 1997; Quijano, 2005; Walsh, 2009). Pierre Bourdieu e Passeron (1982), por exemplo, analisaram criticamente como a escola tende a valorizar determinadas culturas em específico e a reproduzir hierarquias; já na extensão, busca-se desestabilizar hierarquias culturais, validando práticas culturais subalternas e promovendo uma redistribuição simbólica do saber/poder. Ainda, a noção de ontologia relacional de Escobar (2014), já mencionada, alinha-se a uma perspectiva de valorização dos territórios, ou seja, o reconhecimento de direitos iguais para os diferentes modos de conhecer e viver no mundo.

Trata-se de afirmar a diversidade epistemológica como potência, não como obstáculo. Nesse sentido, a prática extensionista dimensiona uma espécie de *micropolítica cultural*: ao valorizar o saber popular e colocá-lo em diálogo com o saber científico, contribui para empoderar comunidades (do ponto de vista cognitivo e cultural) e para transformar a cultura institucional das próprias academias, tornando-a mais aberta, diversa e reflexiva.

Em suma, o papel formativo da extensão no Instituto Federal de Goiás (IFG) emerge da articulação — nem sempre harmônica — entre concepções pedagógicas caracterizadas pela autodeterminação, pela horizontalidade, por comunidades de conhecimento e pela cultura da aprendizagem. Trata-se de um terreno de experimentação educativa onde esses elementos se encontram, mas também se confrontam, produzindo tanto avanços quanto contradições no diálogo sobre a diversidade.

Ainda que não seja um apêndice das “atividades-fim” da instituição, e sim um eixo formativo reconhecido, a extensão permanece atravessada por disputas internas e limites estruturais que condicionam sua realização. Para estudantes e/ou extensionistas, ela oferece oportunidades de vivenciar, em diferentes graus, valores de colaboração, respeito à diversidade e compromisso social. Para as comunidades escolares e territoriais, pode representar abertura de espaços de interlocução e de fortalecimento epistemológico — embora nem sempre de forma contínua ou plenamente alinhada aos seus interesses.

O debate sobre a extensão, portanto, reflete discussões mais amplas sobre o papel da educação, abrangendo não apenas a formação técnica e acadêmica, mas também a formação humana, ética e cultural dos envolvidos. É, potencialmente, um espaço de construção de vínculos — entre pessoas, entre saberes, entre a escola e a vida. Essa potência transformadora se manifesta quando consegue conectar conhecimentos acadêmicos e populares, inserir a cultura local no debate curricular e ampliar repertórios culturais para enfrentar problemas concretos. No entanto, reconhecer esse potencial exige também compreender que ele se concretiza de maneira desigual e fragmentada. Por isso, pensar a educação como prática cultural abrangente implica ver a extensão não apenas como caminho para uma educação mais democrática, diversa, inclusiva, intercultural e socialmente referenciada, mas como um campo em disputa, no qual esses princípios estão permanentemente sendo negociados.

Até o momento, procurei refletir inspirado nas imersões e experiências realizadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Demonstra-se esse movimento dinâmico das culturas em diálogo com a educação. Evidentemente, existem inúmeras outras experiências que poderiam ser mobilizadas para apresentar o argumento principal aqui defendido. Entre os temas que emergem com urgência, destacam-se as pautas das escolas indígenas e demais territórios étnicos que estão presentes das fronteiras brasileiras. O movimento indígena, por meio de diferentes articulações, construiu uma agenda propositiva que reivindica a consolidação de um projeto próprio de “Educação Escolar Indígena”, comprometido com os princípios da interculturalidade, da especificidade e da autonomia de seus povos⁴⁰.

Essa agenda reúne representantes de diferentes comunidades, que, por meio de conferências, encontros e fóruns, têm pleiteado o direito a uma educação diferenciada, bilíngue, intercultural e localizada, especialmente no contexto do campo. As pautas principais incluem a formação continuada de professores e de professoras indígenas, o fortalecimento institucional de conselhos escolares e instâncias representativas, e a garantia de que os currículos reflitam e respeitem os modos de vida, as cosmologias e as tradições dos diversos povos e culturas. Trata-se de uma luta por autodeterminação educativa, sustentada em visões de mundo que desafiam os parâmetros universalizantes da escola tradicional.

⁴⁰ O movimento indígena brasileiro, reunido entre os dias 30 de novembro e 03 dezembro de 2022, no Centro de Formação Vicente Cañas, em Luziânia – GO, por ocasião do VI Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, contou com participantes de 22 estados, 116 Povos Indígenas e mais de 500 pessoas. A partir desse encontro, divulgaram uma carta aberta cujo teor do documento, dentre outras coisas, ressalta a urgência do fortalecimento de ações com foco na formação continuada de professores indígenas, garantia de diretrizes para a educação que respeitem a autodeterminação dos povos, e promoção de políticas curriculares voltadas para valorização de saberes tradicionais e da interculturalidade.

De modo geral, essas demandas não se restringem ao movimento indígena. Guardadas as especificidades históricas e políticas, elas são partilhadas por outros movimentos e coletivos sociais que reivindicam reconhecimento e reparação: 1) comunidades de produtores da agricultura familiar; 2) comunidades quilombolas, tanto rurais quanto urbanas; 3) o movimento negro e suas expressões organizadas; 4) coletivos migrantes e grupos étnicos minorizados; 5) movimentos com pautas regionais e territoriais; 6) coletivos urbanos mobilizados em torno de direitos sociais, ambientais e culturais; entre outros. Todos esses agentes históricos compartilham, de algum modo, a percepção de que o campo educacional é, também, um espaço legítimo de disputa por sentidos, por memória e por pertencimento.

Nesse contexto, esse trabalho toma como pressuposto a concepção de que a resistência comunitária se manifesta também pela apropriação dos conhecimentos produzidos a partir de seus próprios territórios. Essa ideia pode ser compreendida, de forma especial, no capítulo em que tratamos da análise sobre a atividade realizada com comunidade de raizeiros e raizeiras em Pirenópolis (GO), cuja experiência destacamos como referência para compreendermos os atravessamentos entre território, saberes tradicionais e projetos educativos.

Essa constatação nos conduz à proposição de que os modelos educacionais – formais e não formais – são mediados por processos históricos e culturais complexos, e que podem ser identificados e analisados por qualquer investigação que opere na interface entre educação, cultura e território. É justamente esse o segundo aspecto que se pretende enfatizar nesta tese: a educação constitui-se como um território do conhecimento, reconhecido como instrumento estratégico na luta por autodeterminação de diversos agentes, coletividades e culturas.

Ainda que a educação formal permaneça como dimensão estruturante da vida social – especialmente enquanto dispositivo de reconhecimento institucional –, argumentamos que sua análise não pode se restringir a essa delimitação. A extensão, reitero, emerge como uma possibilidade de mediação entre a escola e a comunidade, operando em uma zona de fronteira que tensiona e reconfigura os modos de elaboração e circulação dos saberes. Nesse espaço compartilhado, múltiplos regimes de verdade e sistemas de significação disputam legitimidade, o que evidencia o caráter político e cultural da ação pedagógica.

Cada ambiente cultural, por sua vez, estrutura formas distintas de reconhecimento e valorização dos conhecimentos. A escola, como instituição social e histórica, carrega o desafio de ser espaço de mediação entre distintas epistemologias. Lopes e Macedo (2011), ao analisarem as disputas em torno do currículo, indicam que os critérios de legitimação do saber oscilam entre o relativismo – que reconhece a validade de múltiplos saberes – e o universalismo – que privilegia determinados conhecimentos em nome de uma suposta verdade superior. Tal

tensão revela não apenas disputas conceituais, mas embates concretos sobre os sentidos sociais e políticos atribuídos ao que se ensina e ao que se aprende na escola:

A discussão sobre o conhecimento no campo do Currículo parece oscilar entre o relativismo da aceitação de múltiplos saberes como igualmente válidos como conhecimentos e o universalismo de considerar a existência de alguns saberes com um valor de verdade superior aos demais. Esse valor superior de verdade de alguns saberes, capaz de fazer com que eles sejam legitimados como conhecimentos em detrimento de outros saberes que não o são, nem sempre é fundamentado nos mesmos critérios. Os critérios podem ser acadêmicos, instrumentais, pragmáticos, científicos, historicamente situados, vinculados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica. Os diferentes embates acontecem entre os que defendem ora um ora outro critério, ou que mesclam esses diferentes critérios. Os embates também se desenvolvem por não ser possível um consenso final em relação ao que vem a ser pragmatismo, libertação humana, capacidade de produzir mudanças na estrutura social e econômica e tantos outros conceitos aos quais recorreremos para tentar ir construindo um discurso sobre nossas opções sociais, políticas e educacionais. Não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar o mundo. São discursos com os quais constituímos a significação do mundo.

(Lopes & Macedo, 2011, p. 91)

Desse modo, a ação docente não pode ser compreendida apenas como transmissora de conteúdos, mas como prática cultural e política, inscrita em processos de seleção, de validação e, eventualmente, de negação de saberes. Os(as) docentes, como sujeitos históricos complexos, atuam a partir de suas próprias matrizes culturais e experiências formativas, o que os posiciona ora como reprodutores de valores dominantes, ora como mediadores críticos que problematizam os fundamentos da educação hegemônica. Portanto, pensar a escola como agente cultural significa reconhecer seu duplo papel: o de perpetuar estruturas de poder e o de possibilitar rupturas epistemológicas a partir da valorização da diversidade de mundos.

A escola, como analisam Bourdieu e Passeron (1982), é um espaço privilegiado na reprodução das estruturas sociais, uma vez que tende a legitimar determinados pontos de vista culturais em detrimento de outros, apresentando como neutro e/ou universal aquilo que é, na verdade, expressão da cultura colonizadora. Ao mesmo tempo, a escola é também um espaço de tensões e disputas simbólicas, onde diferentes perspectivas culturais interagem e, por vezes, se renegociam no cotidiano das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a prática docente ocupa uma posição de alta complexidade: atua mediando saberes disciplinares institucionalizados, mas também carrega e (re)produz, de modo consciente ou inconsciente, os traços de sua própria formação social, cultural e histórica. Assim,

a ação docente não se limita à transmissão de conteúdo, mas envolve disputas sobre o que deve ser reconhecido como saber legítimo, em uma arena marcada por desigualdades e assimetrias. Como nos alerta Forquin (1993), os(as) professores(as) não operam a partir de uma neutralidade epistemológica, mas estão imersos em paradigmas, visões de mundo, filiações éticas, religiosas, políticas e afetivas que se manifestam em suas práticas cotidianas, em suas seleções curriculares, nas formas de mediação pedagógica e nas estratégias de avaliação.

Em muitos casos, o/a docente imprime ao currículo determinados valores relacionados à sua religiosidade, hábitos corporais, gostos culturais ou posicionamentos políticos, que coexistem com as orientações formais da instituição. Isso não deve ser entendido como desvio, mas como expressão da própria heterogeneidade que compõe os ambientes culturais da escola. Essa ambivalência – entre o prescrito e o vivido – constitui uma das características simbólicas das instituições escolares: são simultaneamente espaços de regulamentação e de criação, de reprodução e de resistência.

Como experiência social e histórica, a escolarização representa um acúmulo complexo de disputas em torno do conhecimento e da autoridade pedagógica. Esse percurso é marcado pela consolidação de metodologias de elaboração e transmissão do saber, fundadas em epistemologias hegemônicas que passaram a estruturar o campo educacional a partir da modernidade. Trataremos desse ponto com mais profundidade adiante. Com o avanço do projeto moderno-ocidental, sobretudo a partir do século XIX, as escolas — e, posteriormente, as universidades — foram convertidas em instituições de racionalização do saber, moldadas por estruturas burocráticas e currículos compartimentalizados, orientados por uma lógica de controle, eficiência e normatização dos corpos e das mentes.

Nesse contexto histórico, o Manifesto de Córdoba⁴¹, publicado em 1918 por estudantes da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina, constitui um marco fundamental do movimento pela reforma universitária na América Latina, e representa uma das primeiras expressões do ideal de universidade democrática, autônoma e socialmente comprometida. Nele, a juventude cordobesa reivindicava o fim do autoritarismo acadêmico, a renovação pedagógica, a gestão colegiada e a abertura da universidade aos interesses do povo. Esse movimento ultrapassou as fronteiras da Argentina e influenciou profundamente a concepção latino-americana sobre extensão universitária, que passou a ser compreendida não mais no ambiente da transmissão de saber, mas como práxis dialógica e transformadora. A extensão, nessa

⁴¹ Manifesto de Córdoba: da Juventude Argentina de Córdoba aos homens livres da América (manuscrito). Córdoba, 21 jun. 1918. Tradução para o português. Disponível em: <https://ufscasquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2024.

perspectiva, torna-se um espaço de comunicação entre universidade e sociedade, fundamentada na escuta, no reconhecimento dos saberes populares e na luta por igualdade social e pela legitimidade de diferentes modos de vida. Esses aspectos permanecem atuais e inspiradores para a educação popular e para as práticas de formação territorializadas e comprometidas com a transformação social — no sentido do que abordamos nesta tese.

A contemporaneidade intensificou essas transformações. Atualmente, as instituições escolares – incluindo-se aí os institutos federais e universidades – constituem organizações complexas, permeadas por disputas locais (como embates municipais e estaduais, ou disputas indenitárias e territoriais) e por interesses globais (como as orientações de organismos internacionais, mecanismos de financiamento e as lógicas neoliberais de gestão educacional). Assim, a escola é também influenciada por políticas públicas transnacionais e por parâmetros de avaliação e controle que ultrapassam a realidade local, colocando os sujeitos educadores em situações de constante negociação e readequação.

A partir dessas constatações, podemos identificar dois espaços fundamentais de observação delineados por esta pesquisa: (1) o espaço das práticas efetivas que estão sendo materializadas em torno do direito à educação – práticas que englobam ações extensionistas, formas alternativas de ensino-aprendizagem, iniciativas de base comunitária, entre outras; e (2) o espaço dos movimentos de disputa simbólica e política em torno do conhecimento, como os embates por reconhecimento, valorização, planejamento curricular, elaboração de diagnósticos e estratégias de intervenção pedagógica. Ambos os espaços revelam as fissuras e potencialidades da experiência educativa em sua relação com os territórios.

É nesse contexto que se insere a extensão como proposta de ação educativa transformadora. Ao analisarmos os documentos que compõem a Política Nacional de Extensão Universitária (2012)⁴², constatamos um deslocamento na maneira como a extensão vem sendo pensada e praticada nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A Rede Nacional de Extensão (RENEX), por exemplo, propõe compreendê-la como:

(...) um **processo** interdisciplinar educativo, científico, tecnológico, filosófico, artístico e cultural capaz de promover a interação transformadora entre as instituições e os diversos setores da sociedade com vistas à promoção do social, econômico, artístico, cultural e ambiental de forma sustentável,

⁴²Publicada em 2012, a nova Política Nacional de Extensão teve como norteador o Plano Nacional de Extensão Universitária, publicado em 1999. Desde então, vem sendo amplamente discutida pelo Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX - Rede Nacional de Extensão. (FORPROEX, 2012, Política Nacional de Extensão. disponível em <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>, acesso em janeiro de 2022).

mantendo o princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

(Política Nacional de Extensão, 2012, p. 28, grifo nosso)

Ao enfatizar a ideia de “processo”, esse documento atribui à extensão um caráter dinâmico, em constante reelaboração, que se diferencia das ações pontuais ou de um simples braço operacional das instituições. Trata-se de um espaço onde o conhecimento é elaborado com base na escuta ativa, na interlocução com os sujeitos dos territórios e na busca pela superação das assimetrias históricas de poder entre saberes acadêmicos e saberes populares.

A extensão, compreendida como prática cultural situada (Lave & Wenger, 2022), deve contribuir para a formação integral dos estudantes, dos agentes escolares e das comunidades envolvidas, sintonizando-se com as realidades regionais e com as lutas por valorização de saberes. No entanto, a problematização proposta por esta tese diz respeito não apenas às intenções, mas às condições concretas em que essas práticas ocorrem: como os sujeitos coletivos têm ocupado as “novas comunidades do conhecimento”? Quais os sentidos que atribuem às ações educativas promovidas no território? Em que medida essas iniciativas conseguem tensionar o paradigma hegemônico da escolarização?

A análise desenvolvida neste estudo se baseia na observação das experiências realizadas a partir da Rede Federal de Educação em Goiás, mas suas implicações ultrapassam esse recorte institucional. Elas permitem vislumbrar elementos essenciais para o debate sobre o papel da extensão como metodologia crítica e comprometida com os territórios de vida. Como nos lembram Gusmão (2015) e Bisbo (2015, 2021), os processos educativos não se limitam aos ambientes da escola: eles ocorrem no cotidiano, nos encontros entre saberes, nos vínculos estabelecidos com a terra, com o corpo, com o trabalho, com o tempo.

Essas relações culturais se expressam, também, nas formas como as pessoas reconhecem e atribuem valor aos conhecimentos produzidos. Esse reconhecimento não é neutro: ele se vincula a relações de poder, à historicidade dos saberes e aos modos como foram silenciados, apropriados ou legitimados. O mesmo ocorre com o conceito de desenvolvimento, presente no imaginário de muitas ações educativas, que, em sua formulação dominante, é entendido como progresso linear, mensurável e homogêneo. Nas experiências analisadas nesta tese, contudo, emergem outras concepções, enraizadas nos territórios, que afirmam princípios como sustentabilidade, bem viver, economia solidária e justiça social.

É nesse cenário que a abordagem deste estudo situa o espaço da extensão: como campo estratégico para o fortalecimento de um debate semântico sobre os sentidos da educação, aproximando-se de uma defesa da diversidade como fundamento pedagógico. Compreendida em sua dimensão ética, epistemológica e política, a extensão pode configurar-se como espaço potente de reinvenção do processo educativo. Contudo, tal potencial depende de que a escuta,

a negociação e a corresponsabilidade se tornem elementos constitutivos e não apenas declarados das práticas pedagógicas. Entre diretrizes institucionais e experiências insurgentes, a extensão revela-se como espaço de fricção entre mundos — lugar onde se disputam significados, se experimentam metodologias críticas, se compõe afetos partilhados e se elabora uma pedagogia da convivência.

CAPÍTULO 5 – TECENDO REDES: RELATOS E METODOLOGIAS DE UMA PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA

As experiências analisadas neste capítulo têm como eixo principal a prática extensionista desenvolvida junto às comunidades do IFG, e outras iniciativas voltadas ao diálogo entre saberes acadêmicos e populares. Mais do que apresentar um panorama sobre essas experiências, o objetivo aqui é compreender como essas ações se constituem, quais caminhos metodológicos adotam e de que maneira dialogam — ou deixam de dialogar — com as epistemologias e demandas dos territórios.

Como vimos anteriormente, a extensão é tratada - nas políticas e documentos institucionais - como espaço formativo e transformador, inspirado por princípios da educação popular, como a horizontalidade, a participação e o reconhecimento da diversidade cultural. Contudo, ao observarmos sua realização prática, emergem tensões e limites que precisam ser considerados. As ações ocorrem a partir de uma estrutura estatal que, ao mesmo tempo em que abre brechas para práticas emancipatórias, também impõe lógicas burocráticas e curriculares que podem restringir ou moldar os processos segundo diretrizes externas às comunidades.

Durante os últimos anos, temos vivenciado uma profusão de experiências coletivas no campo da extensão, marcadas por acontecimentos e práticas que, embora presentes no passado, não recebiam a mesma ênfase e sistematização. Não se trata de afirmar que tais experiências — dialógicas e integrativas — tenham surgido apenas recentemente, pois possuem raízes históricas que se conectam aos desafios de um projeto para a educação popular. Entretanto, é possível reconhecer que o momento atual adquire relevância histórica pelo seu caráter mais abrangente e institucionalizado (Sousa, 2000), ainda que permeado por contradições.

É nesse cenário que propomos abordar como o espaço acadêmico – especialmente por meio de ações extensionistas – tem se configurado como território importante nas disputas pelo acesso ao conhecimento. A extensão, entendida aqui como campo em disputa, constitui um ambiente de intersecção entre diferentes concepções de mundo; promove diálogos interepistêmicos, tensiona as fronteiras entre saberes acadêmicos e comunitários e, quando orientada pela defesa da diversidade como fundamento pedagógico, pode fortalecer o debate sobre os sentidos da educação. Contudo, reconhecer esse potencial exige analisar também os limites concretos dessas experiências e as formas pelas quais a institucionalidade, por vezes, atua na manutenção de desigualdades e na restrição das epistemologias comunitárias.

Partindo dessa reflexão, esse estudo buscou relacionar vivências ocorridas ao longo da minha trajetória profissional no Instituto Federal de Goiás (IFG), entre 2014 e 2021. Durante

esse período, atuei em diversas frentes e participei ativamente dos debates sobre as políticas de extensão. Além das iniciativas institucionais, acompanhei alguns fóruns nacionais promovidos pela Rede Nacional de Extensão. Nestes, compartilhamos experiências e discutimos estratégias junto a outras universidades públicas e institutos federais. Um ponto bastante relevante com o qual nos deparamos, ao conhecermos as experiências de outras regiões, se refere ao fato de ficar evidente o que significa planejar a extensão sem adensarmos os territórios compartilhados. Quando nos deparamos com os casos de colegas que trabalham na região amazônica, por exemplo, eles nos relatam com detalhes a maneira como aquele bioma interfere diretamente na temporalidade dos planejamentos pedagógicos. Ali, muitas estradas são pelos rios, então os deslocamentos estão posicionados em um lugar bastante privilegiado nos cronogramas, e isso não é algo trivial.

Outra experiência relevante em minha trajetória, destaco a coordenação de alguns projetos-piloto realizados. Como experimento extensionista, pretendíamos consolidar metodologias focadas na articulação com territórios. De imediato, foi possível perceber que as estruturas administrativas e pedagógicas vigentes naquele momento não estavam ajustadas às necessidades dessas atividades. Por exemplo, inúmeras vezes tínhamos que apresentar justificativas e/ou explicações sobre a ausência de servidores e estudantes dos espaços físicos da instituição. Mas isso não significava que existiam outros servidores impedindo que as atividades ocorressem, embora isso não seria surpreendente. O fato que constatamos é ainda mais profundo: a instituição não acomodava aquele expediente. Aquilo não fazia parte do ambiente cultural que havia se desenvolvido até então. Diante disso, essa situação passou a compor os desafios principais da metodologia a ser experimentada.

Dentre os projetos desenvolvidos, citarei dois que possuem publicações disponíveis para consulta⁴³: *Comunidades Tradicionais em Rede: criação, circulação e produção visual no Cerrado goiano* (2014-2016) e *Estudos e Avaliação da Metodologia de Participação Social na*

⁴³ Ambos disponíveis no catálogo da Editora IFG, acesso: <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/book/14> (Tradições da Terra: memórias, sonhos e desafios das comunidades quilombolas do cerrado goiano) & <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/book/19> (Encontros no Encontro: participação social da Rede Nacional dos Pontos de Cultura).

Política Nacional de Cultura Viva (2015-2016)⁴⁴. Esses projetos permitiram desenvolver procedimentos experimentais no campo da extensão e aprofundar a interlocução com as comunidades, resultando na proposição de estratégias de participação social e na formulação de políticas públicas específicas. Além dessas experiências, estive diretamente envolvido na coordenação de diversos outros projetos, cursos, eventos e programas de extensão. Como coordenador-geral da extensão no IFG, atuei na formulação e implementação de planejamentos institucionais que buscavam alinhar as diretrizes extensionistas às necessidades concretas dos territórios e das comunidades envolvidas nas atividades.

Sempre que necessário, apresentarei ao leitor(a) situações específicas ocorridas nesses processos, a fim de justificar ou exemplificar as motivações fundamentais para os argumentos que apresento nessa pesquisa. Afinal, essas experiências exigiram uma presença contínua nos territórios e a interlocução direta com os(as) agentes envolvidos(as). Mais do que episódios isolados, essas vivências compõem a base empírica e reflexiva que fundamenta esse estudo. Ressalto, ainda, que tais processos não foram individuais, nem no campo das proposições, nem no das interlocuções realizadas. Tratou-se de uma construção coletiva, envolvendo técnicos, docentes, estudantes, colaboradores e pesquisadores do IFG, bem como o protagonismo das comunidades envolvidas.

Para além dessas experiências institucionais, minha participação em atividades formativas junto às comunidades escolares trouxe elementos fundamentais para a problematização proposta. Nesse sentido, as novas diretrizes para a extensão não estabelecem uma prática pedagógica focada exclusivamente na instituição, mas sim na interação dialógica com os territórios. Esse é um ponto crucial para a reflexão sobre os conhecimentos gerados e os acordos estabelecidos com as comunidades parceiras.

As práticas extensionistas que acompanhamos possibilitaram uma compreensão ampliada das pedagogias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, diferenciando-se substancialmente da experiência docente tradicional. No ensino formal, a atuação está frequentemente vinculada aos programas de cursos regulares. Por outro lado, na extensão, emergem outras formas de aproximação, desafios e diretrizes. Essa distinção impõe reflexões

⁴⁴ Este relatório perpassa um momento significativo do Programa Cultura Viva ao articular, com pesquisa documental e sensibilidade etnográfica, a reunião da Comissão Nacional dos Pontos de Cultura durante o XV Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros, que ocorreu em 2015. Sua importância reside na capacidade de registrar o processo político vivido pelos ponteiros, evidenciando como práticas de participação social — audiências, grupos de trabalho e deliberações coletivas — constituem, elas mesmas, formas de produção de conhecimento e de elaboração de políticas públicas. O documento demonstra que a potência da Rede Nacional dos Pontos de Cultura decorre menos de estruturas formais e mais da vitalidade comunitária que se atualiza no encontro, na escuta e na articulação territorial, revelando uma política cultural cujo eixo vital se sustenta “de baixo para cima” e ancorada na experiência concreta das pessoas que a protagonizam.

específicas sobre o papel da extensão na formação acadêmica, e sobre sua interlocução com a pesquisa e o ensino.

Além disso, as experiências com a extensão revelaram novas perspectivas para o debate sobre o direito à educação, particularmente no que tange às políticas de permanência e dos indicadores da instituição. Esse aspecto torna necessário um olhar mais atento às dinâmicas que delimitam o acesso ao conhecimento e aos valores a ele atribuídos. Nesse sentido, a problematização antropológica das contradições presentes nesses processos é indispensável. Especificamente, acredito que essas experiências demonstram o potencial da extensão para deslocar estruturas enraizadas, promovendo processos que fortaleçam a autonomia, a cooperação e a ressignificação das relações entre conhecimento, território e sociedade.

5.1 - A prática extensionista em Goiás: a trajetória de uma experiência coletiva no Cerrado

“Eis que temos um longo passado pela frente!”
(Carlos Rodrigues Brandão)

Parte dessa pesquisa se fundamenta nas experiências que serão abordadas neste capítulo. Como já mencionado, por cerca de 10 anos, estive intensamente envolvido com atividades no campo da extensão. No entanto, essa trajetória não se apresenta para mim exclusivamente como uma vivência profissional, ainda que tenha sido inicialmente provocada por esse contexto. O percurso que aqui relato vai além do exercício acadêmico da extensão e se insere em um conjunto mais amplo de experiências e reflexões que transcendem a esfera institucional.

Iniciei minha atuação como coordenador da Extensão no IFG em 2014, e desde então, essa prática passou a ocupar um lugar fundamental em minha trajetória acadêmica e profissional. Essa relação direta com a extensão me permitiu acompanhar, de maneira próxima, as disputas e os desafios inerentes à sua institucionalização, bem como sua interlocução com os diferentes saberes e práticas culturais presentes nos territórios.

Tal como aponta Forquin (1993), o agente pedagógico se constitui por meio da tradição docente e dos valores que internaliza ao longo de sua formação e experiência. Isso implica reconhecer que cada sujeito é também um sujeito epistemológico, pois elabora sua própria percepção da realidade, articulando pressupostos de sua área de atuação com valores compartilhados por diferentes grupos sociais. Esse processo formativo é essencial para a

extensão, pois permite que educadores e pesquisadores se desloquem de seus referenciais eurocêntricos, promovendo relações intepistêmicas com potencial transformador.

Nesse sentido, meu contato com diversas comunidades e concepções de mundo precede – e ultrapassa – minha vivência institucional. A experiência extensionista não se resume a um conjunto de ações organizadas pela instituição; trata-se de um campo em que se estabelecem verdadeiros encontros de mundos. São nesses momentos que a troca de saberes se efetiva, e a extensão se potencializa como um espaço dinâmico de elaboração de conhecimentos.

Como exemplo desse processo de autoformação, recordo-me do momento em que conheci Carlos Rodrigues Brandão, o artista. Ele me foi apresentado como um grande poeta, possuidor de um “sentimento de mundo sobrenatural”, segundo as palavras de um amigo querido de Araçuaí, Minas Gerais, Josino Medina. Isso ocorreu entre os anos de 2008 e 2010, quando fui apresentado ao álbum musical "Cantação Os Nomes", produzido por Josino Medina e Dércio Marques, no qual musicaram poesias de Brandão. Essa experiência artística se revelou essencial para minha compreensão da poética do conhecimento e da desconstrução de alguns fundamentos:

Quem ganha o que quando
vem o esquecimento?
E que saber existe
No rosto atrás da ciência?
Cego, esqueci o eterno
E encontrei o momento.
Cego, perdi a visão:
E ganhei a vidência

(Carlos Rodrigues Brandão, Os Nomes, 1999)

Somente mais tarde percebi que o Brandão poeta era também o Brandão educador e antropólogo, autor de obras fundamentais para nossa compreensão sobre educação popular e antropologia cultural. Seu trabalho aprofunda a relação entre educação e cultura, destacando a importância dos processos comunitários e da consciência ecológica para a produção do conhecimento. Em *Nós, os humanos: do mundo à vida, da vida à cultura*, Brandão (2016) reflete sobre a condição humana, a construção cultural e as múltiplas formas de socialização da natureza. Destaco um trecho essencial:

(...) se ousarmos simplificar bastante algo que entre antropólogos de ontem e de agora tem sido motivo de amplos e nunca consensuais debates, de duas maneiras diversas e convergentes podemos entender a criação da cultura pelos

seres humanos. E elas não se opõem necessariamente, podendo até mesmo uma delas completar a outra. Em uma primeira direção a cultura é e representa o processo do trabalho e dos produtos do trabalho, na transformação de uma natureza pré-existente em um mundo intencional e inteligentemente gerado, construído, criado pela ação humana. (...) Hoje em dia tendemos cada vez mais a considerar a cultura não tanto como os produtos materiais da ação dos homens sobre a natureza, mas como os processos sociais, partilhados mentais e simbólicos através dos quais nós estamos continuamente criando, desconstruindo (muitas vezes destruindo) e recriando redes, teias e tramas de palavras e de ideias, de símbolos e significados com que erguemos de nossas mentes e levantamos do chão os nossos mais diversos e convergentes humanos. a cultura não é uma coisa e nem um sistema de coisas. Não é um poder e nem uma forma de controle. Ela é, antes, um contexto, um acontecer da vida humana transformada naquilo que a torna compreensível e comunicável para nós mesmo se entre nós mesmos.

(Brandão, 2016, p. 61-62).

A cultura, segundo Brandão, não pode ser compreendida como um elemento estático ou restrito aos produtos materiais do trabalho humano. Pelo contrário, ela é constituída por processos dinâmicos, por relações sociais e por significações compartilhadas. Essa visão dialoga diretamente com a abordagem proposta nesta tese, que compreende a extensão como um espaço de produção de conhecimento que emerge dos encontros entre diferentes epistemologias. E nessa dinâmica, representa um espaço de vida significado pelas pessoas que constituem as ações desencadeadas.

Aqui, chegamos a outra questão fundamental do estudo: os relatos extensionistas se localizam num espaço de fricção entre diferentes concepções de mundo. Apesar de estar formalmente inserida em uma estrutura institucional, a extensão não se limita a um sistema acadêmico fechado, mas participa ativamente da construção dos sentidos da realidade. À medida que dialogamos com as comunidades e investigamos os sentidos atribuídos às diretrizes da extensão, percebemos que o conhecimento não pode ser dissociado de seu contexto cultural e histórico.

O conhecimento, portanto, é construído de maneira social e cultural, sendo mediado pelas interações entre indivíduos e coletividades. A realidade da extensão se associa diretamente à compreensão das diversas culturas presentes nos territórios onde ela ocorre. Dessa forma, identificamos que a diversidade cultural é um elemento constitutivo da elaboração do conhecimento e deve ser considerada uma dimensão essencial das práticas pedagógicas, de modo permanente e transversal.

Sobre esse aspecto, concordamos com as reflexões de Peter Burke em sua obra *Uma História Social do Conhecimento* (Burke, 2003). Ao se debruçar sobre estudos da sociologia do conhecimento, antropologia e história, o autor analisa as relações entre as comunidades e o

conhecimento ao longo do tempo. Interessam-nos particularmente suas reflexões sobre a Idade Moderna e os períodos mais contemporâneos, pois é nesse contexto que se consolida a escola como a compreendemos atualmente. Inclusive, as *Escolas de Aprendizes e Artífices*, que estão nas origens da Rede Federal, vem do contexto cultural desse período analisado pelo autor.

Partimos da premissa de que é possível analisar a trajetória cultural do conhecimento de forma a ampliar nosso entendimento sobre o espaço escolar, transcendendo os processos estritamente pedagógicos. Em outras palavras, buscamos desenvolver uma reflexão que reconheça os agentes pedagógicos também como agentes culturais específicos. À medida em que tal afirmação possa parecer paradoxal, adotamos uma perspectiva que compreende a educação como um espaço de transição entre diferentes formas de conhecimento: o acadêmico-científico e os saberes comunitários, locais e tradicionais.

Nesse contexto, Burke (2003) propõe outra questão fundamental: o que é conhecimento? Em sua análise, ele diferencia “conhecimento” de “informação”. A informação refere-se ao ato de tornar algo conhecido, apresentando um conjunto de fatos ou fenômenos de forma relativamente bruta. Já o conhecimento envolve processos de elaboração e sistematização, nos quais o pensamento se organiza e dá significado à informação.

A partir dessa distinção, podemos refletir sobre a noção de saber sob duas vertentes: como sabedoria vinculada às experiências de vida e de mundo – que se relaciona diretamente com os saberes locais e tradicionais – e como conhecimento sistematizado e compartilhado por meio de processos culturais estruturados. Esse último caminho inclui, por exemplo, a publicação da *Enciclopédia Britânica*⁴⁵, que representa um marco na organização e disseminação do conhecimento formal. Contudo, períodos anteriores também evidenciam processos de sistematização do saber, como no caso das práticas de boticários, técnicas artísticas e conhecimentos considerados esotéricos, como a bruxaria. Em nossas vivências com a comunidade raizeira, por exemplo, eles/elas citaram exemplos de práticas de cura que vieram de livros muito antigos do leste europeu⁴⁶.

⁴⁵A primeira publicação foi registrada na segunda metade do século XVIII.

⁴⁶ O uso das plantas medicinais ao longo da história revela uma complexa trajetória de construção de saberes entre tradição e ciência. Como apontam Fernanda Tiemi Kito e Kaline da Silva Lacerda (Vitorello, 2023), os registros sobre o uso de plantas para fins terapêuticos estão presentes em diversas civilizações antigas — como na Mesopotâmia, no Egito e na Grécia —, sendo inicialmente vinculados à espiritualidade, à intuição e à observação empírica. Com o tempo, esses conhecimentos foram incorporados, reinterpretados e institucionalizados pela medicina ocidental, sobretudo após o século XIX, quando se intensificou a produção científica e farmacêutica a partir de substâncias ativas isoladas das plantas. Esse processo histórico evidencia tanto a persistência dos saberes tradicionais quanto sua transformação diante da lógica de sistematização de conhecimentos pela medicina ocidental europeia.

Esse percurso histórico levou à consolidação de uma estrutura social marcada pela crescente especialização do conhecimento, fenômeno que também influenciou diretamente as escolas e instituições de ensino. Essa perspectiva é essencial para compreendermos a extensão em sua relação com a sociologia do conhecimento, pois, conforme pontua Burke (2003), o desenvolvimento dos sistemas acadêmicos formais esteve historicamente associado à incorporação e à legitimação de conhecimentos populares:

Se quisesse causar sensação, eu declararia neste ponto que as chamadas revoluções intelectuais dos primórdios da Europa moderna – o Renascimento, a Revolução Científica e o Iluminismo – não foram mais que o surgimento à luz do dia (e mais especialmente em palavra impressa) de certos tipos de conhecimento popular ou prático, com a conseqüente legitimação por certas instituições acadêmicas. Tal afirmação, por exagerada que seja, não seria mais unilateral que o pressuposto mais convencional que identifica conhecimento com o saber dos acadêmicos. O conhecimento colhido pelos europeus em outros continentes, por exemplo, nem sempre foi resultado da observação direta da natureza e da sociedade, tendo muitas vezes dependido de informantes locais.

(Burke, 2013, p. 17)

Diante desse cenário, nossa pesquisa busca analisar os elementos interculturais envolvidos nos processos de sistematização e reprodução do conhecimento. Além disso, interessa-nos evidenciar como esses elementos estruturam a relação entre cultura e território. Assim, entendemos que o campo da extensão se apresenta como um espaço privilegiado para demonstrar a dinâmica dos conhecimentos e suas articulações interculturais. Em especial, observamos como as novas diretrizes para a extensão acadêmicas reconhecem, ao menos em tese, a necessidade de redefinir as relações entre as instituições educacionais e as comunidades adjacentes, promovendo uma abertura para epistemologias não hegemônicas e para processos formativos mais inclusivos e territorializados.

Desse ponto, conduziremos nosso diálogo com base em nossa experiência e de relatos extensionistas elaborados por colegas do Instituto Federal de Goiás. Mais adiante, explicaremos o contexto específico desses relatos, que foram produzidos por professores e técnicos pedagógicos envolvidos em ações de extensão entre os anos de 2014 e 2023⁴⁷. Associamos esses depoimentos escritos à nossa própria trajetória profissional, buscando extrair dessas vivências alguns momentos significativos para a construção do conhecimento sobre o tema desta tese. Essas trajetórias, individuais e coletivas, entrelaçam-se ao longo desse período.

⁴⁷ SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024.

Minha trajetória no campo da extensão ocorreu de forma progressiva. Embora tenha tido experiências anteriores, sobretudo durante minha graduação em História (2002-2006), foi com minha chegada à equipe da Pró-Reitoria de Extensão do IFG que essa vivência tomou novos rumos. Além disso, entre 2005 e 2014, atuei como docente na educação básica, onde as atividades de ensino e pesquisa estavam fortemente vinculadas ao ambiente escolar. No entanto, a extensão me convidou para uma reflexão mais ampliada sobre o espaço institucional, deslocando a aprendizagem para outros ambientes, especialmente para o território das comunidades, que pressupõe uma articulação orgânica com as demandas sociais e territoriais.

Desde o início dessa trajetória, um elemento constante foi a presença da palavra “comunidade” em nosso cotidiano. A relação com os territórios tornou-se uma prática habitual, acompanhada por uma revisão sobre o apoio administrativo e conceitual para que pudessemos desenvolver as etapas. Embora eu não seja natural de Goiás, a vinculação com a extensão me permitiu conhecer bastante o território goiano, o que também foi compartilhado por outros colegas. A metodologia extensionista, assim, implica a adoção de procedimentos e experiências de imersão nos territórios. Isso envolveu deslocamentos frequentes a diferentes regiões para realização de levantamentos, assessorias pedagógicas e/ou diálogos formativos. A seguir, apresento alguns exemplos desse movimento e sobre as reflexões geradas a partir dos contatos estabelecidos.

Em diversas ocasiões, realizamos visitas a comunidades quilombolas existentes em algumas regiões de Goiás, especialmente no norte do estado. Nessas comunidades, dois desafios recorrentes se destacaram. Em primeiro lugar, a maioria dos processos de reconhecimento da posse coletiva da terra não havia sido finalizados, gerando insegurança e instabilidade para seus habitantes. Essa condição compromete tanto a permanência das comunidades quanto suas possibilidades de futuro. Em segundo lugar, a falta de articulação entre diferentes comunidades quilombolas impactava diretamente nos processos de significação de seus territórios, e em suas formas de organização social.

Nosso conhecimento sobre essas questões foi construído por meio da presença e do diálogo contínuo com as comunidades. No contexto da resistência quilombola em Goiás, evidencia-se a profunda relação entre conhecimento e território. A luta por direitos sociais e territoriais está inserida no cotidiano dessas comunidades e permeia suas dinâmicas culturais. Ao mesmo tempo, constatamos que as ações extensionistas não deveriam se limitar à interpretação desses dilemas, mas sim à construção de atividades conjuntas que dialogassem efetivamente com os desafios enfrentados.

Diante desse cenário, cabe repensarmos como as instituições educacionais abordam as demandas comunitárias no contexto da extensão. Esse debate é fundamental para refletirmos sobre as sociedades que compõe os territórios educativos, especialmente no que se refere aos direitos sociais e às garantias de acesso ao conhecimento. Toda ação pedagógica resulta de uma estratégia de interação desenvolvida por cada grupo, vinculando-se a uma estrutura compartilhada de sentimentos, perspectivas de aprendizagem e formas de compreensão do mundo.

Nesse sentido, a abordagem antropológica oferece uma perspectiva valiosa para a análise dos contextos culturais e sociais mediados pela extensão. Para traduzir os desafios atuais desse campo educacional, reiteramos um argumento principal: os agentes pedagógicos não são apenas interlocutores de conhecimento institucionalizado, mas também agentes culturais complexos. Suas percepções sobre a realidade ultrapassam os limites formais das instituições, articulando-se a histórias locais e “micro-histórias” dos sujeitos envolvidos (Ginzburg, 2006). A metodologia extensionista permite compreender como uma determinada agenda em disputa é vivenciada pelas pessoas e suas comunidades. Esse movimento se reflete nas narrativas construídas ao longo dessas experiências e permeia as múltiplas formas de entendimento sobre seus agentes e os territórios envolvidos.

Portanto, a abordagem aqui proposta possibilita analisar diferentes compreensões sobre a ideia de desenvolvimento, considerando tanto a percepção dos agentes pedagógicos quanto as dinâmicas territoriais que influenciam o planejamento. De maneira transversal, permite examinar como se articulam conhecimento, cultura e permanência nos territórios. Observa-se que a extensão acadêmica, embora se apresente como espaço de produção de conhecimento e de valorização dos saberes locais, opera em meio a disputas que nem sempre garantem o pleno reconhecimento das epistemologias comunitárias. Nessa perspectiva, essa contradição aproxima-se do debate proposto por Bispo (2021), ao evidenciar que, mais do que adotar modelos padronizados de desenvolvimento, é preciso fomentar processos de envolvimento efetivo com os modos de vida e as representações que as comunidades constroem sobre seu próprio espaço e trajetória.



Imagem 35 – Bairro Alto Santana, Comunidade Quilombola Santa Bárbara, Goiás-GO, 2023. Essa caminhada ocorreu durante o percurso inicial desta pesquisa, enquanto revisitava locais/experiências em que estivera para ações anteriores. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.



Imagem 36 – Bairro Alto Santana, Comunidade Quilombola Santa Bárbara, Goiás-GO, 2023. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo



Imagem 37 – Lavanderia pública no bairro Alto Santana, Comunidade Quilombola Santa Bárbara, Goiás-GO, 2023. Acervo do pesquisador. Fonte: pesquisa de campo.

Em outro exemplo vivenciado por meio da extensão, que ocorreu na região rural de Pirenópolis-GO (Povoado de Caxambú, imagem 38), ficou evidente como o contexto goiano, especialmente nas áreas de agricultura familiar, está atravessado por contradições e desafios relacionados à permanência, à sustentabilidade econômica e à viabilidade social dos territórios. Acompanhei, na região dessa localidade, uma proposta de desenvolvimento – projeto de turismo rural – e pude observar não apenas a forma como suas estratégias eram estruturadas, mas também como promoviam — ou tentavam promover — mudanças e transformações na vida comunitária. Esse acompanhamento, ao revelar práticas, narrativas e algumas especificidades internas, ofereceu um conteúdo etnográfico relevante para pensarmos a elaboração de uma pedagogia do território: uma abordagem formativa que parte das dinâmicas locais e das relações concretas entre saberes, trabalho e modos de vida, reconhecendo tanto as potencialidades, quanto as tensões que compõe o cotidiano das comunidades.

O projeto em questão tinha como objetivo organizar uma associação de trabalhadores rurais para coletar frutas do Cerrado e produzir geleias artesanais, integrando essa atividade ao manejo sustentável da terra. Nosso interesse, contudo, estava voltado para compreender como a busca por conhecimentos e orientações técnicas foi tecendo a história dessa experiência cooperativa ao longo do tempo.

Durante as visitas à comunidade, encontramos relatos sobre oficinas realizadas pela Embrapa e pelo SEBRAE. As narrativas colhidas demonstraram as tensões e contradições entre esses dois modelos de atuação, refletindo mudanças nas políticas agrárias e nos processos de organização produtiva do território. Esses relatos, registrados durante nossas visitas, evidenciam como a comunidade percebia e ressignificava, ao longo do tempo, as influências externas em seu modo de vida. As memórias sobre essas interações mostram que a relação com a Embrapa e o SEBRAE variava conforme as necessidades locais. Isso dependia também da temperatura momentânea nas relações coletivas da comunidade, que possuía outras redes de interação, quase sempre entre as mesmas pessoas.

Além desses aspectos, nos deparamos com as ruínas de uma antiga escola da comunidade, um espaço que emergiu como uma fonte significativa de memória e afetividade. Sempre que perguntava sobre essa escola, as lembranças dos moradores remetiam a um tempo distinto, no qual a presença da escola no território era considerada um elemento essencial para a coesão e o fortalecimento da identidade comunitária. O sentimento de afeto e acolhimento associado à escola evidencia seu papel como um espaço de agregação social, transcendente à função pedagógica tradicional.

Essas experiências reforçam nosso argumento de que a extensão deve ser compreendida como um espaço de articulação entre diferentes temporalidades, saberes e formas de organização social. Ao interagir com esses contextos, torna-se possível observar como as narrativas comunitárias constroem sentidos próprios para o território e suas transformações, ressignificando continuamente as relações entre conhecimento, memória e bem comum.



Imagem 38 – Antiga escola rural no povoado Caxambú, Pirenópolis-GO, 2023. Acervo do pesquisador.
Fonte: Pesquisa de Campo

Além desses aspectos, as narrativas dos trabalhadores e trabalhadoras frequentemente projetam um futuro imaginado, descrito por meio de palavras e sonoridades associadas ao universo dos ganhos e da realização coletiva. Em nossa trajetória extensionista, foi possível observar como, historicamente, o conhecimento se insere como elemento “estruturante” das trajetórias de vida e dos processos organizativos, como é o caso da formação de associações e de atividades cooperativas.

Hoje, a imagem da escola desmoronada foi substituída por uma rotina de deslocamentos para outros pontos do município, a fim de que crianças e jovens tenham acesso ao ensino formal. Embora necessária em alguns casos, essa prática distancia a comunidade escolar de sua base territorial, enfraquecendo sua presença na vida orgânica dos ambientes de trabalho e das práticas de permanência. Esses deslocamentos, no caso observado, revelam contradições nas dinâmicas educacionais no interior goiano. O estado possui uma área rural extensa, com

fronteiras fluidas entre o urbano e o rural, o que exige que as escolas estejam presentes nesses povoados, evitando a ruptura entre a vida escolar e o território.

É recorrente encontrarmos projetos educacionais estatais que desconsideram um princípio fundamental sobre a escola: a educação precisa ser pensada a partir do território para que possa efetivamente reconhecer e valorizar a diversidade cultural e a permanência das comunidades em seus locais. Cada comunidade possui particularidades em suas concepções de mundo e de futuro, e essas especificidades devem ser incorporadas às metodologias educacionais e aos processos de compartilhamento de conhecimentos.

Mesmo diante do avanço de atividades industriais, agroindustriais e de mineradoras, grande parte do território goiano ainda abriga comunidades étnicas e agricultores familiares. Esses grupos coexistem com latifúndios e empreendimentos agrários, e frequentemente enfrentam processos de desagregação territorial. A resistência dessas comunidades é fundamental para a manutenção dos ecossistemas socioculturais e para a sustentabilidade das redes comunitárias que se forjam nos ambientes dos trabalhadores do campo.

Esse cenário levanta um questionamento importante nas narrativas coletadas: como é possível fomentar a diversidade, a autodeterminação e o cooperativismo/associativismo se as comunidades estão sendo expropriadas de seus meios de vida e de sua existência digna? Esse paradoxo, em muitos casos, torna-se o ponto de partida das práticas pedagógicas extensionistas. Assim, consideramos essencial adotar uma abordagem que alcance os sentimentos de mundo que moldam essas relações com a aprendizagem. Compartilho da percepção de que a permanência de trabalhadores ligados à produção agrícola familiar é estratégica para o equilíbrio das disputas de poder hoje existentes (Miranda & Gomes, 2016). Reiteramos, portanto, a importância de refletirmos sobre os conhecimentos que orientam as representações de futuro nesses contextos.

Dessa forma, faz sentido levantar algumas questões associadas ao nosso tema principal:

- 1) Como os contextos educacionais têm atuado na consolidação da agricultura familiar e na permanência digna das populações no meio rural?;
- 2) É possível propor um método de atuação que efetive as diretrizes estabelecidas para a extensão?;
- 3) Quais são os desafios enfrentados pelas comunidades em seus contextos existenciais e formativos? Nosso objetivo, adiante, será cruzar a análise teórica sobre a extensão com os relatos selecionados, compreendendo como essas diretrizes se materializam em experiências institucionais concretas. De certo não esgotaremos as questões levantadas, mas pretendemos trilhar esses caminhos e aferir os direcionamentos adotados.

A extensão agrega uma diversidade de pautas e agendas sociais. No território brasileiro, a escola é concebida como um espaço universal, com o compromisso de atender a todos. E essa universalidade traz consigo desafios de diferentes ordens, especialmente porque o ponto de partida tem sido historicamente orientado pelas estruturas de Estado. Por outro lado, cada escola possui uma relação direta com o território onde está inserida. No caso da extensão, esse território é um elemento estruturante do conhecimento. Os relatos que selecionamos estão posicionados de forma dispersa no estado de Goiás, o que os une é o território fluido no qual a extensão opera. Sempre que necessário, situaremos o/a leitor(a) no contexto das regionalidades específicas.

Como discutido até aqui, buscamos refletir sobre as diretrizes aplicadas à extensão a partir de contextos concretos e experiências institucionais consolidadas. Em paralelo, retomaremos essa discussão com base em outras experiências. Os cenários acima descritos procuram demonstrar a relação entre as práticas e as concepções, o que é parte fundamental do objeto deste estudo. A partir dos relatos extensionistas, buscamos compreender as perspectivas de mundo compartilhadas por meio da cultura pedagógica. Para contribuir com esse debate, destaco alguns argumentos identificados em nessa pesquisa:

- As comunidades que resistem aos processos hegemônicos encontram-se em disputas e conciliações históricas com os agentes da colonialidade;
- Em conjunto, representam um contexto de diversidade refletido no ambiente educacional, permitindo traçar paralelos entre a relação sujeitos-prática pedagógica;
- Correspondem a processos que ressignificam e/ou recriam práticas formativas, promovendo uma cultura de resistência compartilhada coletivamente, seja de modo permanente ou circunstancial.

No próximo capítulo, abordarei essa trajetória que ocorreu nos primeiros anos dessa caminhada com a extensão no estado de Goiás. Buscarei evidenciar como o contexto dos relatos cria um ambiente de experimentação mútua do conhecimento, promovendo o compartilhamento de mundos e sentimentos. Para mim, grande parte da relevância dessa constatação está no reposicionamento desse ambiente cultural a partir de suas contradições e fruições. Em seguida, também apresentarei as experiências compartilhadas por outros colegas extensionistas ao longo dos últimos anos.

5.2 - Entre vozes e práticas: relatos de experiências coletivas na extensão

Logo ao assumir a Coordenação de Extensão do IFG (à época denominada Coordenação Executiva), nossa primeira tarefa foi elaborar projetos que pudessem se articular com outras plataformas governamentais, geralmente vinculadas a estratégias delineadas pela agenda política do momento. O ano era 2014, e se respirava no Brasil a sensação de que muitas políticas estavam em construção. Embora permeado por contradições, o cenário indicava a continuidade de processos iniciados no começo do século XXI. No entanto, nos últimos anos, o avanço de uma onda conservadora e reacionária tem levado muitos de nós a buscar objetivos mais pragmáticos. Esse aspecto, entretanto, não será aprofundado aqui, mas é significativo pontuá-lo.

Naquele momento, havia diversas plataformas de fomento em atividade, especialmente nas áreas da educação e da cultura. Tratavam-se de estratégias de apoio a políticas já implementadas, mas que ainda buscavam efetivação e organicidade. As políticas de reconhecimento de territórios quilombolas são um exemplo dessa dinâmica. Outro exemplo foram as políticas voltadas à consolidação dos Pontos de Cultura. Considerando as características da equipe com a qual trabalhávamos, ambas as pautas foram definidas como prioridades para o desenvolvimento de projetos-piloto na área da extensão.

Esse é um fator que não pode ser desconsiderado: se a equipe fosse outra, talvez o caminho adotado tivesse sido diferente. Havia um forte componente cultural na formação desse grupo de trabalho, o que demonstra um aspecto fundamental no ambiente democrático e nas políticas públicas: nem todos estavam ali por designação direta; muitos conquistaram esse espaço por suas trajetórias e engajamentos prévios. Naturalmente, os mecanismos institucionais do Estado favorecem determinados grupos e agendas convenientes, mas, independentemente disso, as equipes de trabalho da Rede Federal precisam agir de maneira alinhada à legislação vigente e aos planos institucionais, organizados a cada quatro anos por meio de congressos representativos e votações.

De todo modo, essa foi a primeira equipe institucional da qual fiz parte na Extensão do IFG, e sua responsabilidade principal era articular o debate institucional sobre as novas diretrizes para a extensão, que vinham sendo discutidas no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). No entanto, esse debate não se limitava ao PNE. A Rede Nacional de Extensão já possuía um histórico de atuação nesse campo, como já abordado neste trabalho.

Nesse percurso, retomaremos duas experiências iniciais que serviram de base para outras atividades desenvolvidas posteriormente. Elaboramos e propusemos dois projetos-piloto em

parceria com o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação: *Comunidades Tradicionais em Rede: criação, circulação e produção visual no Cerrado goiano* (2014-2016) e *Estudos e Avaliação da Metodologia de Participação Social na Política Nacional de Cultura Viva* (2015-2016). Ambos estabeleceram uma relação próxima com as comunidades, especialmente do ponto de vista da atuação dos profissionais pedagógicos envolvidos, possibilitando uma presença mais contínua e participativa nos territórios quilombolas.

A experiência do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* possibilitou o desenvolvimento de metodologias que visavam consolidar uma experiência dialógica junto a comunidades tradicionais do norte goiano. Inclusive, foi por meio deste que chegamos ao segundo. Um aspecto relevante desse projeto foi a construção de itinerários formativos voltados para essas comunidades, organizados por temáticas transversais no campo da extensão. Os planos de capacitação eram debatidos com os membros das comunidades e, em muitos casos, coordenados e executados com base no princípio da autoformação e nas vivências comunitárias. Nesse sentido, identificamos que a extensão aproximou pessoas e estabeleceu uma rotina de comunicação entre a ação acadêmica e as práticas locais, fato que foi avaliado como de suma relevância pelos agentes comunitários envolvidos.

Em outra experiência, coordenamos e executamos o projeto *Estudos e Avaliação da Metodologia de Participação Social na Política Nacional de Cultura Viva*, que atuou junto à Comissão Nacional de Pontos de Cultura, à Secretaria da Cidadania e da Diversidade Cultural do Ministério da Cultura e à Casa de Cultura Cavaleiro de Jorge, entidade vinculada a comunidades tradicionais das regiões de Alto Paraíso, Cavalcante, Colinas do Sul e Teresina de Goiás. Para tanto, realizamos acompanhamento, registro e interações durante o *Encontro de Culturas Tradicionais da Chapada dos Veadeiros* (2015) e o *Encontro Nacional dos Pontos de Cultura* (2015). Além de vivenciar de maneira intensa as formas de mobilização de diversos grupos e entidades da área cultural, comunidades e povos tradicionais, atuamos na criação de uma plataforma de reconhecimento e acompanhamento das formas de participação social na formulação de políticas públicas para as áreas da cultura e da educação. Novamente, essa experiência aproximou nossa equipe pedagógica de um espaço mediado por reivindicações próprias de comunidades, associações e coletivos de diferentes regiões do Brasil. Cada um desses grupos apresentava agendas diversas, mas estruturadas, refletindo distintas abordagens sobre temas centrais para esta pesquisa, como desenvolvimento, cultura, diversidade, economia, conhecimento e autonomia.

Até o momento, apresentamos algumas premissas do que buscamos identificar por meio desses relatos extensionistas. É notório que esse conteúdo se insere no campo das pesquisas

culturais, sendo coerente com o percurso acadêmico e profissional que acumulamos ao longo dos anos. Essas experiências contribuíram significativamente para a reflexão sobre os potenciais e limites de metodologias integradoras e dialógicas no campo da educação. Ambas demonstraram que o espaço a ser ocupado pela extensão – conforme estabelecido pelas novas diretrizes – está diretamente relacionado ao comunitário, às demandas historicamente constituídas. Além disso, esse espaço de interação social apresenta desafios para as práticas curriculares convencionais, pois exige uma abordagem vinculada à vida e à realidade dos territórios de maneira direta e complexa.



Imagem 39 - Comissão Nacional dos Pontos de Cultura, 2015, São Jorge, Chapada dos Veadeiros-GO. Fonte: acervo do projeto *Estudos e Avaliação da Metodologia de Participação Social na Política Nacional de Cultura Viva* (PROEX/IFG - 2015).



Imagem 40 - Encontro de Congadas, 2015, São Jorge, Chapada dos Veadeiros-GO. Fonte: acervo do projeto *Estudos e Avaliação da Metodologia de Participação Social na Política Nacional de Cultura Viva* (PROEX/IFG - 2015).

Diante desses apontamentos teóricos, aprofundaremos nossa abordagem sobre os aspectos principais discutidos neste capítulo, considerando as experiências vivenciadas e os desafios encontrados na implementação de alguns projetos. Essa reflexão será conduzida a partir do cruzamento entre os relatos selecionados e os referenciais teóricos mobilizados ao longo desta pesquisa, buscando compreender como as práticas extensionistas contribuem para a ressignificação das relações entre o conhecimento, os territórios e as perspectivas de isonomia social. Nosso objetivo é evidenciar como essas experiências demonstram tanto as potencialidades quanto os limites dos processos formativos mediados pela extensão, revelando novas possibilidades para a construção de práticas acadêmicas mais integradas às realidades comunitárias.

5.2.1 - Comunidades Tradicionais em Rede: uma experiência alinhavada à vida

O relato a ser apresentado refere-se às vivências ocorridas ao longo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede*, entre os anos de 2014 e 2017. Esse projeto constituiu-se como um processo coletivo, desenvolvido em colaboração com técnicos, professores,

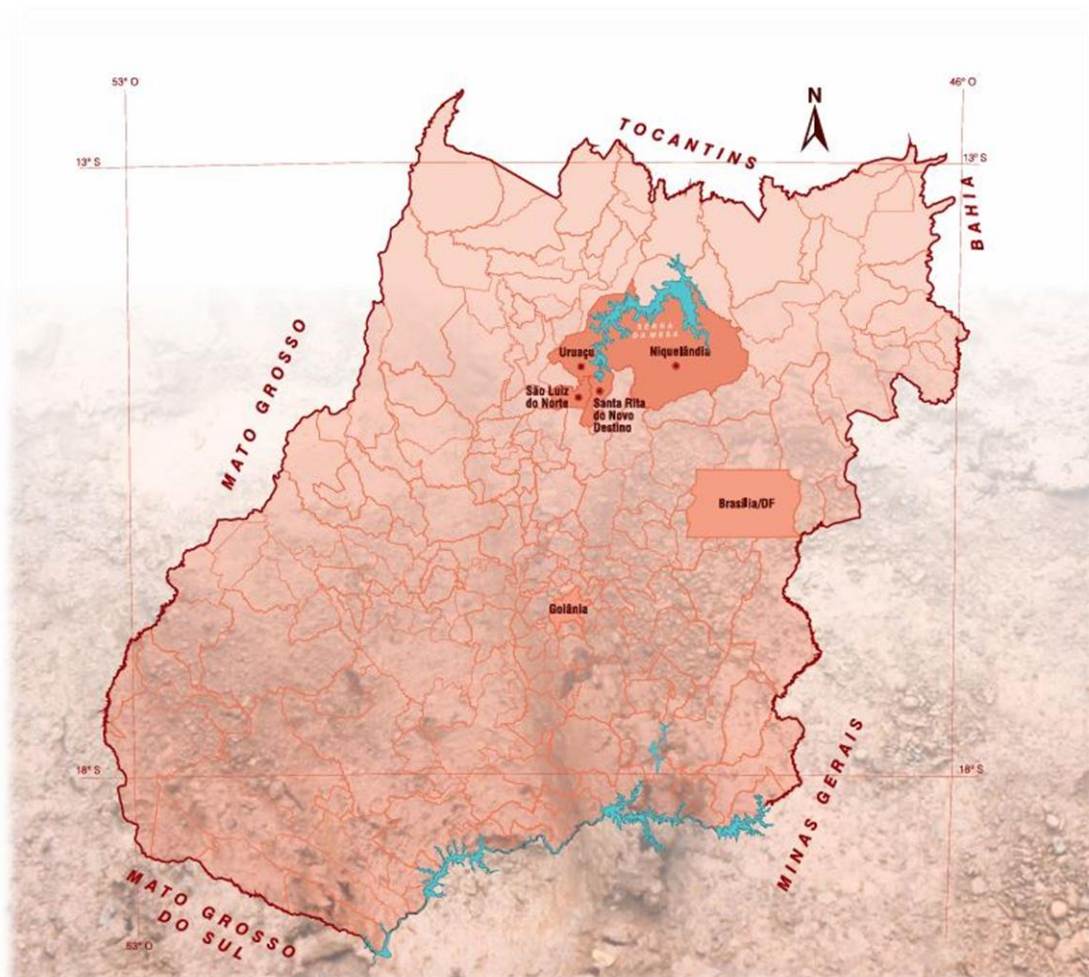
estudantes e pesquisadores do Instituto Federal de Goiás. Além do corpo institucional envolvido, a experiência contou com a participação ativa das comunidades situadas na região norte do estado. Durante essa jornada, estabelecemos interações com grupos que habitam o entorno do Alto Tocantins (GO), em uma bacia hidrográfica composta pelos rios das Almas, Maranhão e dos Bois, bem como seus afluentes.

Dentre as principais intenções na formulação desse projeto, destacava-se a expectativa de aproximar a Rede Federal das comunidades do norte goiano, especialmente daquelas em disputas por reconhecimento de seus saberes e territórios – em sua maioria, comunidades quilombolas. Essa abordagem exigiu uma reflexão diferenciada sobre a relação entre formação acadêmica e as dinâmicas simbólicas das culturas locais. A presença contínua no território foi um fator essencial nesse processo. Ressalta-se que a comunicação entre essas comunidades e a equipe institucional se manteve ao longo de quatro anos, uma permanência atípica para atividades pedagógicas realizadas no âmbito de projetos específicos. Isso não seria possível sem os recursos de financiamento disponibilizados, à época, pelo Ministério da Cultura.

Além disso, essa experiência possuía um caráter "piloto", demandando acompanhamento e avaliação constantes, permitindo ajustes metodológicos sempre que necessário. A articulação de espaços de diálogo entre as práticas pedagógicas e os saberes comunitários era essencial para a consolidação de uma abordagem mais participativa. Nesse sentido, a metodologia extensionista mostrou-se o canal mais adequado para cumprir esse propósito, alinhando-se aos princípios estabelecidos pelas novas diretrizes para a extensão.

Desse modo, destacaremos algumas das vivências ocorridas durante o projeto *Comunidades Tradicionais em Rede*. Além dessa experiência específica, evidenciamos outros relatos elaborados ao longo do período estudado. O objetivo é aprofundar nossa reflexão sobre conceitos fundamentais para o debate educacional, analisando a relação entre a experiência extensionista e os sistemas culturais complexos que permeiam a formação do conhecimento e dos saberes.

A extensão, portanto, configura-se como um espaço controverso de práticas culturais, ultrapassando a concepção de uma simples política pedagógica. Ela se apropria de um contexto histórico amplo, envolvendo diferentes grupos sociais, e o transforma tanto em um desafio acadêmico quanto em um desafio social. Essa complexidade dificulta a formulação de premissas definitivas sobre o tema, frequentemente levando a posicionamentos adiantados no tempo e a distorções que podem prejudicar determinados avanços no campo educacional.

MAPA 6 – COMUNIDADES QUILOMBOLAS PROJETO COMUNIDADES TRADICIONAIS EM REDE


Descrição: O mapa apresenta os principais municípios cujas comunidades foram identificadas e convidadas a participar do projeto Comunidades Tradicionais em Rede: em Uruaçu, a Comunidade Quilombola João Borges Vieira; em Niquelândia, a Comunidade Quilombola do Rio do Peixe; em Santa Rita do Novo Destino, a Comunidade Quilombola do Pombal; e, em São Luiz do Norte, a Comunidade Quilombola Porto Leocárdio e Comunidade Lavrinhas de São Sebastião. (Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Tradições da terra: memórias, sonhos e desafios das comunidades quilombolas do cerrado goiano*. Goiânia: Editora IFG, 2016.)

Entre os desafios enfrentados, destaca-se a abordagem das políticas de acesso, reconhecimento e permanência. No campo das práticas sociais, a tecnocracia emerge como um elemento estruturante de diversas formas de segregação. O pensador Theodore Roszak (1969) já apontava, no final da década de 1960, que a tecnocracia se estabelece como um sistema político e social no qual o poder é concentrado em especialistas técnicos e acadêmicos, frequentemente priorizando a eficiência e a racionalidade científica em detrimento da participação democrática e do reconhecimento de diferentes epistemologias. Atualmente vivemos a complexidade de novas camadas associadas a essa temática, como é o caso das

“autoridades gerais de assunto” nas redes sociais, por exemplo, que ocorre via os(as) denominados(as) influenciadores digitais. Mas esse é tema repleto de suas particularidades.

Essa visão tecnocrática, embora promova avanços em determinados campos, pode levar à exclusão de grupos que acabam marginalizados. Ainda, pode influenciar a formulação de políticas públicas descoladas das realidades locais. Projetos de desenvolvimento regional que negligenciam comunidades tradicionais, como é o caso da construção de barragens em determinadas localidades, exemplificam esse modelo de tomada de decisão. E isso ocorreu na região norte de Goiás, a partir da construção do lago Serra da Mesa. Trata-se, portanto, de uma concepção que desconsidera os significados atribuídos pelas comunidades tradicionais aos seus próprios territórios e modos de vida.

Contudo, em vez de nos atermos ao debate histórico sobre a tecnocracia, preferimos situar essa discussão no contexto atual. Um dos desafios contemporâneos envolve a necessidade de uma reflexão que vá além da estrutura de poder vigente, reconhecendo que não estamos apenas diante de uma crise ambiental, mas de um colapso nas relações entre sociedade e meio ambiente. Nesse sentido, o modo como reconhecemos e valorizamos o conhecimento acumulado historicamente assume um papel preponderante nesse processo.

No âmbito do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede*, um dos pressupostos primordiais era destacar a relevância do Cerrado para a constituição dos modos de vida das comunidades quilombolas e tradicionais. Esse bioma, com sua riqueza natural e cultural, influencia diretamente a identidade e as práticas dessas populações. As comunidades quilombolas e indígenas da região norte de Goiás representam expressões singulares de pertencimento territorial, construindo seus modos de vida a partir de elementos culturais próprios. Esse aspecto reforça a importância da extensão como um espaço de interlocução entre diferentes epistemologias, onde os conhecimentos acadêmicos dialogam com saberes ancestrais, sem reduzi-los a objetos de estudo. Esta era uma queixa frequente com a qual nos deparamos nesse processo.

Dessa maneira, foram planejadas ações com foco na ampliação do diálogo entre os saberes tradicionais e novas formas de comunicação e difusão do conhecimento. O objetivo era consolidar espaços de aprendizado que reconhecessem a vivência social como metodologia e princípio formativo essencial para as comunidades envolvidas. Essa vivência, por sua vez, está profundamente entrelaçada a práticas pedagógicas e culturais específicas.

Ficou evidente, ao longo do projeto, que as comunidades quilombolas da região norte de Goiás desempenham um papel fundamental na elaboração de modos de vida regionais e territorializados, sendo parte indissociável desse processo. Os saberes e fazeres dos povos

indígenas e quilombolas sustentam práticas cotidianas profundamente enraizadas no Cerrado goiano. Esses modos de vivência possuem temporalidades e materialidades diferenciadas em relação às lógicas hegemônicas da globalização, evidenciando a necessidade de reconhecer e valorizar suas formas de organização e de relações comunitárias (Escobar, 2014).

Durante o período de 2014 a 2017, nosso grupo de extensionistas atuou junto às comunidades tradicionais participantes do projeto. A seleção das regiões e comunidades baseou-se no modelo de reconhecimento adotado pela *Fundação Cultural Palmares*, que, à época, se articulava de forma complementar a outras políticas em andamento, incluindo perspectivas de financiamento voltadas para a valorização desses territórios.

A experiência do projeto permitiu o desenvolvimento de metodologias voltadas à interação dialógica junto às comunidades tradicionais. Um aspecto relevante foi a composição de itinerários formativos interdisciplinares na área da extensão, articulando diferentes perfis acadêmicos para responder a demandas apresentadas pelas próprias comunidades. Esse processo envolveu a colaboração de áreas como cinema, artes, engenharia civil, computação e antropologia, evidenciando a necessidade de uma abordagem integradora.

Os planos de capacitação foram elaborados em diálogo com os membros das comunidades e, em muitos casos, coordenados e executados com base no princípio da autoformação e das vivências comunitárias. Um dos desafios enfrentados foi garantir que mestres e mestras das comunidades pudessem se dedicar integralmente às atividades formativas, sem comprometer outras necessidades de subsistência. Isso demonstra como as dinâmicas culturais estão intrinsecamente relacionadas às condições materiais e às estruturas de organização social, muitas vezes gerando distanciamentos que dificultam a implementação de práticas formativas sustentáveis e imersas no cotidiano das relações.

Como estratégia de atuação do projeto, adotou-se um percurso metodológico com foco no mapeamento do território e no levantamento de demandas, guiado pelas seguintes orientações: 1) percorrer, vivenciar e conhecer as realidades das comunidades nos municípios indicados; 2) promover diálogos e planejamentos voltados à pactuação entre a equipe do projeto e as comunidades; 3) identificar lideranças e mestres de artes e ofícios locais, com vistas à elaboração conjunta de um plano de trabalho fundamentado em procedimentos de autoformação; 4) realizar levantamento contínuo de dados e informações sobre as populações e seus modos de organização territorial.



Imagem 41 - Seu Sebastião dos Santos, 86 anos, capinando o roçado, Comunidade Quilombola Porto Leocárdio, São Luiz do Norte-GO, 2016. Fonte: acervo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* (PROEX/IFG – 2015/2017).

Além dessas etapas, adotou-se o planejamento integrado desde o início do processo. Para as comunidades, a metodologia adotada foi percebida como uma abordagem diferenciada, pautada no fortalecimento dos territórios, na valorização dos modos de vida e no compartilhamento de experiências. A partir dessa abordagem dialógica, foi possível pactuar o acesso às comunidades e estabelecer uma rede de trocas de saberes e experiências.

Identificou-se que as comunidades tradicionais da região estão interligadas por laços históricos de luta e resistência, assim como por vínculos familiares. Essa rede de cooperação se estende por espaços rurais e urbanos, funcionando como apoio para o enfrentamento das adversidades cotidianas. Em diversos depoimentos registrados pela equipe do projeto, essa percepção é recorrente, indicando a transmissão geracional dessa ideia por meio dos costumes e práticas cotidianas. Dona Adelina dos Santos, da Comunidade do Pompal (Santa Rita do Novo Destino-GO), expressa esse sentimento coletivo por meio de uma metáfora carregada de sentido:

Nós aqui é uma família assim, é igual uma abóbora, uma rama só. Município aqui é tudo uma rama só. Nós todo mundo nascido e criado aqui, nessa terra.

(Dona Adelina dos Santos, março de 2016. Fonte: acervo do projeto.)

Já Aparecida C. Rodrigues, da mesma comunidade, narra a organização da lida com a terra por meio da prática solidária do mutirão:

Faz é mutirão de mão. Aí, prá roçar, igual tem pessoa assim que tem problema de saúde, né? Aí, planta uma roça aí, vai lá junta o grupo, vai e ajuda platá a roça. Na hora de limpá, vai lá e ajuda limpá. Na hora de colhê, vai e ajuda a colhê. Quando não tem o dinheiro prá pagar colhedora, aí tem de í no cutelo e batê na banca, tudo no braçal. E nós aqui, nossa família é muito pobre, não tem recurso para pagar colhedera, tudo tem que ser no manual mesmo, na mão. Milho é quebrado na mão.

(Aparecida C. Rodrigues, março de 2016. Fonte: acervo do projeto.)

Foi comum encontrarmos membros de uma comunidade atuando em outra. As pessoas migram entre campo e cidade, ou entre localidades, em busca de melhores condições de vida, trabalho, saúde ou outras necessidades. Nessa trajetória, identificam no “irmão quilombola” um ponto de apoio e reconhecimento, fortalecendo suas redes de solidariedade e assistência. Essa característica marcou diversas situações observadas ao longo dessa experiência.

Ao compreender essa rede de solidariedade e permanência, nossa equipe percebeu que esse seria um caminho possível para consolidar os objetivos de integração das ações. A proposta, então, foi articular a rede de circulação já existente às novas dinâmicas que seriam implementadas. Essa percepção foi fundamental para o andamento das atividades, pois as formas de cooperação e o conhecimento prévio das realidades locais tornaram-se elementos estruturantes do projeto. Desse modo, os resultados alcançados, assim como os desdobramentos e direções assumidas pela parceria, estiveram em consonância com as dinâmicas de resistência historicamente consolidadas pelas comunidades da região.



Imagem 42 - Passando um café na casa da Dona Domingas Rosária, 61 anos, Comunidade de Porto Leocárdio, São Luiz do Norte-Go, 2016. Fonte: acervo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* (PROEX/IFG – 2015/2017).



Imagem 43 - Crianças brincando na Comunidade do Pombal, Santa Rita do Novo Destino-GO. Fonte: acervo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* (PROEX/IFG – 2015/2017).

Como exemplo prático das atividades realizadas, a etapa de produção audiovisual cumpriu objetivos de grande relevância tanto para a integração do projeto quanto para a valorização das práticas culturais das comunidades participantes. Articulada em parceria com professores e estudantes do curso de Bacharelado em Cinema do Instituto Federal de Goiás (IFG – Câmpus Cidade de Goiás), essa ação resultou em diversos registros fotográficos e audiovisuais com foco na memória histórica, nos processos de resistência e nas formas de organização comunitária. Foram produzidas mais de 3.000 fotografias e finalizados oito vídeos que apresentam parte da vivência do projeto junto às comunidades da região⁴⁸. Além da importância do registro em si, os vídeos e as narrativas quilombolas veiculadas por eles reforçam os processos de memória, seja em nível individual, seja em nível coletivo, contribuindo para os contextos de resistência e legitimação das comunidades. Essa produção integra os instrumentos de consolidação territorial, tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos.

Outras ações importantes foram as oficinas de saberes, que representaram um eixo essencial das atividades integradoras do projeto. Após um processo de identificação e organização dos formadores comunitários, foram selecionadas pessoas que já eram reconhecidas pela própria comunidade como detentoras de saberes, responsáveis por conduzir momentos para a troca de conhecimentos. Esses mestres e mestras passaram a ser remunerados

⁴⁸ Série de vídeos que registra e divulga vivências de comunidades quilombolas do norte de Goiás, apresentando memórias, histórias e processos de resistência que revelam a diversidade cultural e socioambiental do Cerrado. Disponível em: www.youtube.com/@comunidadestradicionaisemr1565.

para se dedicarem a esse processo formativo, o que viabilizou sua participação mais ativa nas ações desenvolvidas.

A ausência do "costume de fazer" — identificada em algumas situações — foi compreendida como indicativo de um possível processo de desagregação territorial. Frente a esse desafio cultural, a metodologia do projeto buscou articular e apoiar ações tradicionais cotidianas, valorizando os pressupostos históricos e sociais relacionados às formas de legitimação dos territórios ocupados pelas comunidades. Assim, as oficinas foram conduzidas por membros locais, devidamente reconhecidos por sua comunidade e seus agentes de interlocução.

Além disso, destacam-se as reuniões itinerantes e as caravanas organizadas para possibilitar a participação das comunidades em encontros e eventos voltados à formação política e aprendizagens diversas. Entre 2014 e 2017, as comunidades foram incentivadas a circular dentro da própria região norte de Goiás e a participar de fóruns, debates e outras atividades promovidas por coletivos do movimento negro no estado. Essa estratégia respondeu ao sentimento de distanciamento identificado no início do projeto e visava reforçar a dimensão afetiva e política das práticas extensionistas.

As ações de reunir e aproximar pessoas foram compreendidas como diretrizes fundamentais para o fortalecimento das redes de saberes e fazeres. A seguir, dois depoimentos demonstram essas experiências:

"A gente não pode deixar morrer. A minha mãe sabe muita dança do tambor, até começou dançando com a gente e fomos pegando de volta. Muitos mudaram de religião, alguns até dizem que é coisa do Candomblé, e eu digo para eles pensarem o que quiserem, porque eu sei da religião que eu sou. E, assim, é muito difícil para a gente, porque em muitos lugares a gente nem é aceito. Mas hoje, estamos com a bola toda e somos disputadas para dançar tambor por aí, sabe?"

(Maria Santina, Comunidade João Borges Vieira, Uruaçu-GO, 2016)

"Então, essa troca de experiência, às vezes a gente ir pra uma outra comunidade ensinar ou até aprender também é importante, né? A gente não deixa de aprender com eles, e eles de aprender com a gente, né?"

(Josilene F. de Silva, Comunidade João Borges Vieira, Uruaçu-GO, 2016)

Esses relatos evidenciam a complexidade das relações que impactam a vida das comunidades negras no Brasil. Além dos preconceitos e discriminações externos, os desafios à participação coletiva e à manutenção das práticas culturais são recorrentes. As dinâmicas sociais

que produzem os sentidos de pertencimento e de significação estão em contínua transformação, exigindo que os costumes sejam constantemente reelaborados para permanecerem vivos no cotidiano.

Ainda, é importante observar que a circulação de informações e o intercâmbio de ideias entre as comunidades contribuíram para a construção de uma agenda comum de desafios e resistências. Essa rede de diálogo mostrou-se relevante para enfrentar obstáculos, mas também evidenciou que, mesmo entre grupos próximos, o tempo, a distância e as próprias mediações institucionais podem fragilizar os laços e limitar o compartilhamento efetivo de experiências. Nesse sentido, a extensão aparece como um espaço com potencial para articular territórios simbólicos e políticos, mas que opera em meio a algumas contradições: a escuta promovida não é neutra e se constrói sob condições desiguais de poder e de recursos. Assim, a questão que permanece diz respeito à perenidade dessas ações e à sua capacidade efetiva de sustentar vínculos e aprendizagens para além dos ciclos de projetos e das agendas institucionais — um percurso que segue em elaboração.

As culturas dessas comunidades estão repletas de significados que compõem a identidade e a história da região. Foi possível captar, por meio dos relatos, aspectos simbólicos e sociais fundamentais para a compreensão dessas teias de relações. Um exemplo expressivo é o seguinte depoimento, registrado pela equipe do projeto em abril de 2016, elaborado por um homem de 48 anos, morador da comunidade de Lavrinhas de São Sebastião (GO), próxima à comunidade quilombola de Porto Leocárdio (GO):

A comunidade é formada por pessoas tradicionais do lugar, que nasceram e cresceram há várias gerações. E tem também o pessoal que veio com a corrida do Ouro, nos anos 80 principalmente, que é o meu caso, que vim na época com 18. Vim para ser garimpeiro, e garimpei 10 anos. Casei, adquiri família e fiquei por aí. E também tem o pessoal que hoje vem, os canavieiros. Que veio com a agroindústria, que é essa unidade Otávio Lage, que tem aqui próxima. Além desses, também tem o pessoal dos assentamentos. Tem um assentamento próximo daqui do município e inclusive os alunos estudam aqui com a gente."

(Eurípedes, Projeto Comunidades Tradicionais em Rede, abril de 2016. Fonte: acervo do projeto)



Imagem 44 - Encontros e conversas durante uma roda de oficinas de saberes na Comunidade João Borges Vieira, Uruaçu-GO, 2017. Fonte: acervo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* (PROEX/IFG – 2015/2017).



Imagem 45 - Dança do Chorado, festa de São Sebastião, Comunidade Lavrinhas de São Sebastião, São Luiz do Norte-GO, 2016. Fonte: acervo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* (PROEX/IFG – 2015/2017).

No relato acima, observa-se como o autor associa sua memória individual à construção de uma percepção coletiva sobre o processo de ocupação daquela comunidade rural. A fala evidencia a relação orgânica entre Lavrinhas e outras comunidades próximas, revelando dinâmicas migratórias marcadas por práticas culturais vinculadas à sobrevivência, como o garimpo e a agroindústria. O depoimento também traz indícios sobre a centralidade da escola na vida social da comunidade, funcionando como referência regional diante do fechamento de outras unidades escolares no campo. Essa realidade revela as dificuldades de deslocamento de estudantes de áreas rurais, tema recorrente nas narrativas coletadas.

Com o avanço do projeto, a equipe de execução passou a contar com a participação de agentes pedagógicos e membros das comunidades quilombolas, que juntos percorreram diversas localidades em busca de referências sobre ofícios, saberes e memórias da região norte de Goiás. Nesse processo, a escuta atenta de pessoas mais velhas tornou-se essencial para a reconstrução da memória coletiva. Um dos depoimentos marcantes foi o de Dona Maria Gercy, então com 80 anos, moradora da comunidade de Porto Leocárdio. Questionada sobre o passado e seu cotidiano, compartilhou:

Nos forno de barro e de pedra fazia o comê. Socava madeira, juntava ele e fazia. Fazia, fazia de tudo. Tinha o tal tear, plantava algodão, colhia, era muiê piava, corosava no seu corasodozinho, batia de tiaio, qui nem os índios. Aí ia fiá, ia tecê, o teá ia fazê rôpa de todo tipo. Era rede, coberta, coberto de algodão, rôpa de vesti, fazia. Difícil alguém que faz hoje. Por aqui não tem ninguém que faz não. O mais véio foi e o novo ninguém aprendeu.

(Dona Maria Gercy, Comunidade Quilombola de Porto Leocárdio, São Luiz do Norte, abril de 2016. Fonte: Acervo do projeto)

O relato expressa uma sensação de ruptura entre passado e presente, marcada pela perda ou esvaziamento de práticas tradicionais que antes estruturavam o cotidiano das comunidades. Essa ruptura não é apenas temporal, mas epistemológica e simbólica: evidencia o deslocamento de referências ancestrais diante das transformações relativas aos novos modelos e práticas sociais. Ao mesmo tempo, porém, é possível identificar, nesse relato, traços de um hibridismo cultural marcante — como observa Canclini (1998) —, característico da história social brasileira e latino-americana, especialmente nas zonas de contato entre populações indígenas, negras e camponesas.

Esse hibridismo não deve ser compreendido como diluição ou perda de autenticidade, mas como campo dinâmico de reinterpretações, resistências e reinvenções de saberes, que reatualizam formas de vida em territórios marcados por assimetrias históricas. No contexto da

cultura quilombola em Goiás, o hibridismo emerge como prática concreta: nos modos de cuidar, de coser, de cozinhar, nas rezas, nos usos terapêuticos das plantas e na forma como o conhecimento circula entre gerações, dialogando tanto com a oralidade ancestral, quanto com referências aos processos de mudanças. Esse aspecto — ao mesmo tempo vivido e tensionado — situa-se no cotidiano das experiências analisadas nesta tese, pois revela como os saberes tradicionais, embora pressionados pelos instrumentos da colonialidade, persistem e se recombina, produzindo sentidos de continuidade e pertencimento.

Embora esse seja um tema amplo, o trouxemos aqui para evidenciar como as práticas extensionistas podem abrir espaços de escuta e compartilhamento de saberes em contextos marcados por relações culturais complexas. No entanto, essa escuta não é isenta de problemas: envolve disputas de sentido, mediações institucionais e condições desiguais de participação. As memórias destacadas a partir das experiências analisadas indicam o valor pedagógico das vivências comunitárias na formação de conhecimentos, mas também revelam que essa valorização depende de vínculos que nem sempre se consolidam para além de situações delimitadas. Assim, a extensão se mostra, ao mesmo tempo, como oportunidade e como campo de disputa, no qual a permanência e a potência dos saberes locais precisam ser constantemente testadas frente às pressões da colonialidade.

Antes de prosseguirmos, apresentamos a seguir duas imagens produzidas pela equipe do projeto, que demonstram alguns aspectos tratados neste trecho.



Imagem 46 - Oficina de adobe realizada com pessoas das comunidades quilombolas, estudantes do curso de Engenharia Civil IFG e camponeses da região. Essa oficina tinha como objetivo compartilhar conhecimentos e técnicas sobre a produção artesanal de adobe. Fonte: acervo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* (PROEX/IFG – 2015/2017).

propósito de reconstrução do "Espaço do Quilombo" no Memorial Serra da Mesa, dedicado à memória da ocupação da região e à história da construção do lago de mesmo nome.

Essas experiências não foram episódicas. A partir delas, iniciou-se uma reflexão formativa sobre a relevância de técnicas construtivas tradicionais, que podem representar modos de acesso a materiais de baixo custo, com conforto térmico, e de sustentabilidade social baseada no território. Muitas vezes, essas técnicas têm sido substituídas sem a devida reflexão sobre os impactos para o bem-estar das populações locais. Trata-se de tecnologias sociais desenvolvidas ao longo de gerações, hoje ameaçadas por processos de substituição nem sempre benéficos e/ou conectados a outros modos de vida.

Nos fragmentos apresentados, identificamos falas e memórias que expressam a história e a cultura quilombola na região norte de Goiás. Esses relatos ensinam, por meio de percepções individuais, sobre o movimento cultural e os significados cotidianos associados ao território. Como temos argumentado ao longo deste estudo, esses elementos dialogam diretamente com as práticas extensionistas, que se constroem a partir das realidades locais e das experiências vividas pelas comunidades, muito além de cartilhas ou modelos importados.

Esses elementos são relevantes para analisarmos os aspectos metodológicos da extensão. A partir da realidade vivida, é possível identificar os componentes necessários para consolidar os territórios escolares como espaços de atuação, formação e resistência frente aos vetores de expropriação. Naquele momento, ainda experimentávamos procedimentos e delimitávamos

suas potencialidades e limitações como campo de ação comunitária.



Imagem 48 - Casa de Farina, Comunidade Quilombola do Pombal, Santa Rita do Novo Destino-GO, 2015. Fonte: acervo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* (PROEX/IFG – 2015/2017).

A metodologia desenvolvida no projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* apresenta elementos essenciais à formação e consolidação das comunidades escolares a partir da prática extensionista. Nesse sentido, destaca-se a importância da proposta de articulação entre os sujeitos envolvidos, buscando estabelecer uma relação de simetria (Oliveira, 1998) entre os saberes acadêmicos e comunitários. Nessa experiência, buscou-se reposicionar uma leitura sobre a extensão a partir de sua articulação com os territórios e comunidades, ancorados em uma nova leitura sobre desenvolvimento e sobre territorialidade (Escobar, 2014). Tais experiências geraram acúmulos importantes para refletir sobre os potenciais e limites de determinadas concepções curriculares. No caso da extensão, ela tem sido compreendida como espaço com potencial integrador entre o saber acadêmico e as novas perspectivas de desenvolvimento local. Trata-se de uma vivência acadêmica que articula ensino e pesquisa às demandas das comunidades, tendo como pressupostos a socialização do conhecimento, a equidade social e o respeito à diversidade. Contudo, esse percurso é marcado por contradições inerentes aos agentes envolvidos e às realidades objetivas que os constituem.

Nesse mesmo contexto, os debates sobre currículo têm avançado na direção de reconhecer as relações culturais desenvolvidas nas escolas como parte dos processos formativos e das dinâmicas de aprendizagem (Lopes & Macedo, 2011). Essa abordagem compreende que a vida social da escola integra os conteúdos pedagógicos e as atividades do tripé ensino-pesquisa-extensão, com resultados compartilhados por toda a comunidade escolar. Embora essa visão curricular não seja recente, sua apropriação no universo escolar ainda é limitada, tanto entre professores quanto entre gestores, o que restringe seu impacto nas práticas de planejamento e na organização pedagógica.

Por esses e outros motivos, compreende-se a dinâmica que os elementos culturais possuem enquanto fatores mediadores na difusão do conhecimento. É necessário considerar que as relações no campo da cultura e da educação se consolidaram dentro de um espaço-tempo marcado por conflitos em torno do poder, da dominação, da resistência e da hierarquização dos saberes. Para avançar, acreditamos ser fundamental trilhar caminhos que nos levem à compreensão da educação enquanto experiência de mundo — indo além das estruturas institucionais que a circunscrevem.

Na lógica das nossas comunidades, a educação ocupa um espaço de poder e precisa ser, cada vez mais, compartilhado. Afinal, são as instituições educacionais que detêm a legitimidade para certificar indivíduos, ofícios e comunidades. Entretanto, os processos políticos que estruturam essas instituições devem ser constantemente colocados em perspectiva crítica, por meio de diversas frentes de atuação. Foi nesse horizonte que se desenvolveu a experiência desta

pesquisa: o processo de reconhecimento dos saberes de raizeiros e raizeiras, materializado na elaboração de um dossiê antropológico. Esse trabalho, ao reunir narrativas, práticas e histórias de vida, tensionou as fronteiras entre conhecimento acadêmico e saberes tradicionais, propondo um exercício de validação que não parte apenas da lógica institucional, mas do protagonismo e da autoafirmação das próprias comunidades.

No próximo tópico, apresentaremos algumas das estratégias construídas ao longo dos últimos anos, demonstrando como a metodologia da extensão pode ser compreendida como uma via potente de interlocução entre diferentes universos culturais. A partir da análise de outros relatos extensionistas, evidenciaremos nossas constatações sobre essa abordagem e discutiremos conceitos relevantes para o debate sobre elaboração do conhecimento e as perspectivas sobre a horizontalidade de saberes — tanto aquelas vinculadas aos referenciais acadêmicos, quanto às práticas descritas nas experiências relatadas.

Se por um lado os sentimentos de mundo se diferenciam em seus processos de elaboração e difusão, por outro, apresentam um potencial integrador em favor de uma perspectiva de desenvolvimento regional e local embasada no envolvimento das comunidades nos processos decisórios e na autodeterminação. Procuramos, assim, caminhos que valorizem e reconheçam a diversidade como elemento fundante de relações perenes e sustentáveis nos territórios ocupados por diferentes grupos sociais.

Ainda assim, é necessário agir com prudência. Este movimento é marcado pela pluralidade de ideias e, como foi observado, alguns conceitos são ainda vagos ou estão representados apenas nas subjetividades individuais. Essa complexidade se revela facilmente: basta caminhar pelos territórios quilombolas. Foi o que fizemos!

Em uma dessas caminhadas, enquanto percorríamos o território da Comunidade de Porto Leocárdio, José Dias — professor e liderança local (*in memoriam*) — tentou nos explicar a dificuldade de diálogo com os vizinhos do empreendimento sucroalcooleiro. Suas palavras expressavam a tensão entre mundos distintos: “Eles não entendem a importância disso”, dizia. “Já tentamos explicar nossa visão sobre a terra.” Repetia com frequência frases como “eles não entendem” ou “eles não escutam”. Ao final, após abanar os braços, respirar fundo para se acalmar e sorrir diante da paisagem que nos cercava, concluiu com simplicidade e força:

— “Eles não entendem o significado da palavra vida.”



Imagem 49 - Professor José Dias (*in memoriam*), Comunidade Porto Leocárdio, São Luiz do Norte-GO, 2016. Fonte: acervo do projeto *Comunidades Tradicionais em Rede* (PROEX/IFG – 2015/2017).

5.2.2 - Extensão como prática pedagógica e experiência de mundo: outras narrativas

As experiências narradas até aqui revelam como a extensão, quando vivida a partir de uma perspectiva de escuta, do vínculo e do respeito à diversidade cultural, pode constituir-se como prática pedagógica e experiência de mundo. A seguir, apresentarei outros relatos extensionistas vivenciados entre 2014 e 2023, nos quais saberes tradicionais e metodologias participativas se entrelaçam em processos formativos coletivos. Esses relatos não seguem uma lógica linear, mas emergem das dinâmicas próprias dos territórios e das relações estabelecidas ao longo desse período proposto.

Pretendemos retomar nossa análise inspirados pelo pensamento de Arturo Escobar, especialmente por meio de sua obra *Sentipensar com a terra: novas leituras sobre desenvolvimento, território e diferença* (Escobar, 2014). Trata-se de um estudo com viés interdisciplinar sobre questões de desenvolvimento, território e diferença no contexto latino-americano. Para Escobar, as políticas de desenvolvimento implementadas por meio de processos políticos hegemônicos (e colonizadores) estão marcadas por contradições estruturais

seculares, que resultam em distorções com consequências problemáticas para as comunidades locais.

O autor argumenta que tais concepções têm sido dominadas por uma visão eurocêntrica e “modernizante”, na qual o crescimento econômico ocupa a centralidade dos projetos institucionais, marginalizando outras expressões de vida e de culturas. Diante disso, ele propõe alternativas baseadas em cosmologias ancestrais das Américas, enfatizando os conhecimentos oriundos de comunidades locais, indígenas, quilombolas e outros coletivos que mantêm formas de viver mais sintonizadas com os ciclos naturais e com o bem-estar comunitário.

Escobar (2012; 2014) destaca ainda a dimensão territorial como elemento primordial nas disputas por desenvolvimento. Identifica, nesse campo, as "estratégias de re-existência" — formas de reação criadas por movimentos sociais que articulam pautas educativas, ambientais, políticas e culturais. Esses processos compõem o que o autor denomina de ecologia política dos movimentos sociais. Tal ecologia é uma estratégia cultural que ressignifica o território como um espaço ao mesmo tempo material e simbólico, biofísico e epistemológico.

A partir dessas práticas culturais, coletividades constroem alternativas mais sustentáveis de manejo da biodiversidade e de organização sociopolítica, contribuindo para a formulação de perspectivas de projetos sociais mais sensíveis e contextualizados. Como afirma Escobar:

(...) esta economia política do movimento social está avançada por várias razões: por um lado, assinala de forma contundente que o caráter destrutivo do modelo de globalização que impera, capitalista e explorador, está baseado em uma certa racionalidade e visão de mundo; segundo, imagina e contribui para colocar em movimento toda uma estratégia para a reapropriação cultural da natureza em termos dos territórios ancestrais e das novas territorialidades; se atreve a articular propostas concretas que criam pontes entre racionalidades e mundos, por exemplo, ao propor o território-região (uma entidade profundamente histórica e relacional) como unidade de planejamento, jurídico e legal, em diálogo com o Estado e outros atores; vale dizer, sugere verdadeiros processos de territorialização negociados, a partir de uma posição de autonomia.

(Escobar, 2014, p. 93, tradução nossa)

Partindo dessa compreensão sobre os processos de *re-existência* e sobre a *ecologia política* vinculada às territorialidades, consideramos possível refletir também sobre a cultura escolar. No âmbito da extensão, que historicamente busca significados e formas de interação com os territórios, propusemos explorar essa fronteira entre diferentes sistemas de conhecimento. E, de fato, trata-se de uma fronteira densa, permeada por contradições, sobreposições e ambiguidades.

Nosso objetivo, neste momento, é aprofundar a análise sobre as complexidades que atravessam a relação entre a vida acadêmica e os universos culturais/sociais das comunidades com as quais interage, tendo como base os relatos extensionistas analisados ao longo da pesquisa. Interessa-nos verificar em que medida as práticas acadêmicas — especialmente aquelas orientadas pela extensão — têm se configurado como instrumentos capazes de ressignificar concepções tradicionais de desenvolvimento, promovendo abordagens mais críticas, sensíveis, autônomas e inclusivas.

Desse modo, abordaremos esses relatos a partir de seus fundamentos teóricos e práticos, visando compreender como tais experiências, enquanto atividades pedagógicas, não representam apenas os modelos institucionalizados, mas também podem operar como experiências criadoras e propositivas. Ao tensionarem os modos convencionais de atuação, essas práticas têm o potencial de transformar a forma como as pessoas constroem e vivem seus mundos, reconfigurando sentidos, vínculos e trajetórias a partir de ações educativas.

Portanto, trataremos de algumas temáticas fundamentais para responder às seguintes questões: quais concepções pedagógicas têm sido efetivadas a partir das práticas extensionistas desenvolvidas no Instituto Federal de Goiás? O que podemos apreender a partir das reflexões de profissionais que, nos últimos anos, vêm se debruçando sobre a formulação de metodologias de atuação? E, sobretudo, como esses sujeitos percebem e narram esse movimento a partir de suas experiências concretas?

Por trás dessas perguntas, há um conjunto de sentidos e afetos que perpassam as dinâmicas da aprendizagem nas relações estabelecidas entre escola, território e comunidade. Como já abordamos, no campo da educação esse debate remete à dimensão curricular e ao modo como se compreende a experiência educativa a partir de repertórios simbólicos atribuídos ao papel da escola e aos conhecimentos reconhecidos como válidos. É nesse contexto que optamos por considerar o vínculo entre cultura e educação como eixo condutor da nossa análise.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) compreendem que, embora classicamente vinculada à antropologia, a noção de cultura também está relacionada à educação e ao currículo. As autoras lembram que a cultura, ao mesmo tempo em que estrutura as práticas sociais e educativas, também é atravessada por disputas simbólicas quanto aos seus sentidos e funções. Como afirmam:

Embora classicamente vinculada ao campo da antropologia, ciência que tem por objetivo preferencial de estudo, a cultura também está intrinsecamente ligada à educação e ao currículo. Não se trata de uma temática simples de ser abordada, na medida em que são muitos os significados que assume na teoria curricular. Cultura se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente e daí se originam metáforas como cultivar o

bom gosto ou a alta cultura, diretamente ligadas à educação. Tradicionalmente, nas perspectivas funcionalistas que apostam na harmonia social, a principal função da escola é a socialização dos sujeitos, tornando-os capazes de partilhar a cultura, uma mesma cultura. A educação forma, assim, sujeitos cultivados.

(Lopes & Macedo, 2011, p.184, grifo nosso)

A partir dessa compreensão sobre os processos de socialização, optamos por redimensioná-lo como uma cultura da aprendizagem, o que para nós amplia o significado de expressões como “cultura educacional” ou “papel da escola”. Essa escolha visa enfatizar que se trata de relações humanas orientadas pela intencionalidade de sistematizar, compartilhar e reinventar conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que emerge dos encontros e da convivência, mais do que da norma institucional.

É com base nessa perspectiva que propomos uma reflexão sobre o ambiente da extensão, a partir dos relatos produzidos por docentes, membros da comunidade, e técnicos pedagógicos envolvidos em ações realizadas entre os anos de 2014 e 2023. Para isso, nos baseamos na análise de 19 experiências documentadas na publicação *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*⁴⁹, com o objetivo de compreender de que maneira essas práticas contribuem para repensar os sentidos da educação e dessas ações como experiência acadêmica.

Esses relatos reúnem reflexões sobre práticas extensionistas desenvolvidas no Instituto Federal de Goiás (IFG), e apresentam a extensão como espaço formativo, político e cultural, vinculado às realidades territoriais onde as unidades da instituição estão inseridas. As experiências são narradas a partir de diferentes dimensões de atuação — cultura, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia social e economia solidária — e demonstram uma pluralidade de formatos e metodologias que caracterizam essa atuação.

Quadro 1 – Relatos Extensionistas / Instituto Federal de Goiás (2014-2023)⁵⁰

ACÇÃO DE EXTENSÃO	AUTORES E AUTORAS	MUNICÍPIO
QUILOMBOS SUSTENTÁVEIS EM REDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ACÇÃO DE EXTENSÃO DESENVOLVIDA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO NORDESTE GOIANO NO ANO DE 2021	Jéssica Azevedo Coelho Andreia Alves do Prado Diogo de Souza Pinto	Uruaçu

⁴⁹ SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024.

⁵⁰ (Santos; Sousa, 2024)

	Maurílio Humberto Rodrigues Miranda Ariandeny Silva de Souza Furtado Luana Moreira dos Santos	
AFETAMENTOS SOBRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE: EXPERIÊNCIAS NA EXTENSÃO DO IFG CÂMPUS JATAÍ	Karine de Assis Oliveira Soares Simone Rosa da Silva Omar Otton Leal Borges Flomar Ambrosina Oliveira Chagas Thiago Silva da Luz	Jataí
MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS EM V: ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS (MOVE)	Suelene Vaz da Silva Cleide Araújo Machado Shelton Mathieu Isaque Lima da Silva	Goiânia
RESIDÊNCIAS CRIATIVAS E VIVÊNCIAS: NARRATIVAS IDENTITÁRIAS, TERRITÓRIOS, DIÁLOGOS E PROTAGONISMOS EM ARTE	Renata Tavares de Brito Falleti Wagner Falcão Carlos Ana Rita da Silva Meire Lisboa Santos Gonçalves Késsia Cristina Noletto da Costa	Cidade de Goiás
A FORMAÇÃO DE DOULAS NO IFG/CÂMPUS ANÁPOLIS: 99 109 125 137 155 EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS E IMPACTO SOCIAL	Andréia Farina de Faria Elza Gabriela Godinho Miranda Daniele Sampaio Santana de Moura Flávia Letícia de Arruda Santos Natália Wulff Fette Sílvia Regina do Nascimento Silva Thallita de Freitas Ramos Thayná Lourenço Mendes Bueno	Anápolis
TELEMONITORAMENTO DE DOENÇAS CRÔNICAS NO ESTADO DE GOIÁS: RELATO DE EXPERIÊNCIA	Emily Nayana Nasmar de Melo Ingrid Aline de Jesus Gonçalves Lyriane Apolinário de Araújo Thaís Augusto Marinho Camila Roberta Estefano Charlise Fortunato Pedroso Thays Angélica de Pinho Santos Fernanda Letícia da Silva Campanati	Águas Lindas Goiânia Oeste
MINHA MARMITA, NOSSA SAÚDE, DE PROJETO DE ENSINO A PROGRAMA DE EXTENSÃO: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA PELA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM A FEIRA INTERINSTITUCIONAL AGROECOLÓGICA	Jullyana Borges de Freitas Camilla Botêga Aguiar Kogawa Ariandeny Silva de Souza Furtado Débora Caldas Marques	Goiânia Oeste
A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DE EXTENSÃO COMO UM FATOR DE INDISSOCIABILIDADE ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO OMNILATERAL DOS DISCENTES DO CURSO TÉCNICO EM ALIMENTOS NA MODALIDADE EJA	Lílian Laurência Leite Gláucia Rosalina Machado Vieira Priscilla Prates de Almeida Welciane Sousa da Silva	Aparecida de Goiânia
RESSIGNIFICAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA VIVÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA	Maria Aparecida Rodrigues de Souza Lucas de Lima Fernandes Danilo Lopes Ribeiro Larissa Stefane Rodrigues de Lima Márcio Ferreira Milhomem Carla Cristina Moreira Lopes	Inhumas
VENTRE LIVRE: FORMAÇÃO DE MULHERES PARA A AUTONOMIA	Suzane Ribeiro Milhomem Paula Renata Almeida Lima Thaynara Procópio Gonzaga	Cidade de Goiás

CIENTISTAS FORMOSAS: INCENTIVANDO A PARTICIPAÇÃO DE MENINAS E MULHERES NAS CIÊNCIAS	Tawane Rodrigues dos Santos Thalía Gabrielle Ferreira de Jesus Gabrielly Candido Vaz da Costa Patrícia de Castilhos Adriana Martini Martins	Formosa
O PROJETO DE EXTENSÃO STEAM4GIRLS: APRENDIZAGEM CRIATIVA PARA ESTÍMULO DE MENINAS CIENTISTAS	Carlos Roberto da Silveira Junior Thamise Sampaio Vasconcelos Vilela Mariana Milhomem de Sousa	Goiânia
CIÊNCIA FEITA AQUI: UM PODCAST DE CIÊNCIA DO IFG	Daniel Ordine Vieira Lopes Adriana Martini Martins Haissa Melo de Lima Gunther Mariana Toledo Ferreira Michelle Eduarda Barbosa Soares Ítalo Henrique Batista de Carvalho	Formosa Anápolis
CLUBE DO LIVRO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA REMOTA COM ÊNFASE NA METODOLOGIA DE GAMIFICAÇÃO	Eduardo Pereira Resende Elizabete de Paula Pacheco Luciana Campos de Oliveira Dias Maraina Souza Medeiros Andressa Cristina Santos Silva	Itumbiara
RECURSOS DIDÁTICOS E AS METODOLOGIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA: OS DESAFIOS DE ENSINAR E APRENDER NAS SÉRIES INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ EM GOIÂNIA/GO	Leonardo Martins Pryscylla Lorrana R. Prazeres de Moura Marta Gonçalves de Oliveira	Goiânia Oeste
PROJETO ARBORIZAR	Carla Adriana Oliveira Silva Érika Silva Figueredo Rebeca Maria Pessoa Vasconcelos	Águas Lindas
A COMEMORAÇÃO DO DIA NACIONAL DO CERRADO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG)	Rodrigo Marciel Soares Dutra Marluce Silva Sousa Fernanda Keley Silva Pereira Navarro Maria Eduarda Lopes de Faria Adilson Ribeiro de Araújo	Senador Canedo Águas Lindas Jataí
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL COM AÇÃO DE EXTENSÃO VOLTADA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL UTILIZANDO O SOFTWARE SCRATCH	Fabrcio Vieira Campos Kenia Alves Pereira Lacerda Luciana Bigolin Martini Paulo Henrique de Souza Roney Lopes Lima Tuliana Braga Medeiros	Jataí
DA PESQUISA À DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: PROMOVEDO UM NOVO OLHAR SOBRE A QUÍMICA NO ANO INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS BÁSICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	Rosivânia da Silva Andrade Laiany Brito Rogério Lucas Inácio da Silva Adriana Toshie Okagawa Silva Diego Arantes Teixeira Pires	Luziânia

Em nossa análise, identificamos ações que vão desde oficinas e cursos comunitários até projetos de maior duração, envolvendo comunidades urbanas e rurais, quilombolas, agentes comunitários, escolas, prefeituras, instituições, estudantes, servidores, dentre outros. Em muitos casos, a ênfase está na elaboração e valorização de saberes locais, no fortalecimento de vínculos comunitários e na criação de ambientes colaborativos de aprendizagem. Ao mesmo tempo,

emergem desafios relacionados à continuidade das ações, à articulação com políticas institucionais, financiamento, e à superação de barreiras burocráticas e culturais.

Essas experiências também explicitam o papel da extensão como espaço de intersecção entre saberes acadêmicos e populares/comunitários, reconhecendo tanto suas potencialidades transformadoras quanto suas limitações no contexto de uma instituição pública. As narrativas apontam para a importância da escuta, da participação ativa das comunidades e da construção de projetos que dialoguem com as necessidades e perspectivas locais. No conjunto, o *Trilhas da Extensão* apresenta um registro das práticas e como convite à reflexão sobre os caminhos possíveis para consolidar uma extensão crítica, participativa e socialmente referenciada.

Nosso interesse é demonstrar como os(as) agentes pedagógicos(as), que coordenam as atividades institucionais da extensão, vêm implementando ações a partir das novas diretrizes nacionais. Não detalharemos todas as ações executadas em suas especificidades, mas aprofundaremos a discussão sobre os sentidos e significados atribuídos ao perfil institucional de atuação. Isso porque a ação pedagógica é mediada por normas e orientações estabelecidas por coletivos. Faz sentido, portanto, refletir sobre como esses coletivos atuam em diferentes localidades do IFG, reconhecendo a multiplicidade territorial. A priori, estaremos focados num recorte que compreende as experiências "em conjunto", como práticas que sustentam as orientações institucionais. Vale destacar que os relatos selecionados compõem um movimento muitas vezes contraditório, dada a ausência de uma acomodação institucional plena às diretrizes estabelecidas. Como pensar territorialidades a partir de um consenso produzido em meio a realidades tão diversas? Esse desafio é essencial para esta análise.

Nossa proposta caminha de uma leitura panorâmica de relatos elaborados no âmbito da Rede Federal entre 2014 e 2023, para, em seguida, abordar outros elementos essenciais desse processo. Sempre que necessário, traremos de contextos específicos para auxiliar a compreensão dos argumentos apresentados. Nos interessa verificar como as novas diretrizes estão sendo experienciadas nos territórios, segundo a percepção da comunidade escolar. Essa proposta visa compreender os sentidos pedagógicos e culturais dessas práticas extensionistas, construídas a partir de uma "visão dialógica" sobre determinados espaços de produção do conhecimento. Espera-se que esse movimento possa demonstrar um efeito complementar ao apresentado anteriormente: onde apresentamos um experimento de pesquisa antropológica focado no reconhecimento de saberes e de ofícios da comunidade raizera. Com isso, pretendemos dar ênfase aos sentidos culturais atribuídos ao conhecimento e aos processos de aprendizagem no contexto contemporâneo da extensão.

Ao iniciar o planejamento pedagógico de uma ação extensionista, a primeira orientação é realizar um diagnóstico junto à comunidade envolvida. Trata-se de um pressuposto fundamental das novas diretrizes. Supõe-se que a comunidade participe desde o início, estabelecendo um diálogo horizontal entre sujeitos em posições e rotinas diversas. Esse movimento, em tese, permite que decisões fundamentais — como objetivos e princípios — sejam tomadas de maneira compartilhada.

Essa diretriz compõe a base do que se entende como processo de interação dialógica. Ou seja, uma concepção de extensão fundamentada em relações simétricas entre a comunidade acadêmica e as comunidades parceiras. Verificaremos como isso tem se materializado nos exemplos analisados, sempre articulando com as orientações e diretrizes que estruturam esse processo, cuja abrangência é nacional e coloca diversos coletivos em rede.

Segundo o documento da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), a interação dialógica é um fundamento central da atuação extensionista, pois a dinamização dos conhecimentos acadêmicos deve estar em sintonia com os interesses sociais, promovendo o diálogo e a troca de saberes. Esse processo exige a participação efetiva das comunidades e a democratização da autoria. Conforme o documento:

"Para que a interação dialógica contribua nas direções indicadas é necessária a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores não universitários em sua produção e difusão. São necessárias também a apropriação e a democratização da autoria dos atores sociais, assim como sua participação efetiva em ações desenvolvidas nos espaços da própria Universidade Pública. Por se situar no campo das relações, pode-se dizer que a diretriz Interação Dialógica atinge o cerne da dimensão ética dos processos de Extensão Universitária."

(Política Nacional de Extensão, 2012, p.31)

A defesa dessa metodologia se ancora em princípios como "democratização do conhecimento", "participação" e o reconhecimento da "autoria dos atores sociais". No contexto goiano, tais princípios dialogam com a agenda de diversos movimentos sociais e com a proposta de ecologia política delineada por Escobar (2014). Dentre as temáticas abordadas pelos projetos de extensão entre 2014 e 2023, destacam-se: 1) gênero e mundo do trabalho; 2) inclusão digital e educação; 3) manejo da vida silvestre e sustentabilidade; 4) violência, direitos humanos e corpos; 5) trabalho, profissionalização e diversidade cultural; 6) outras temáticas transversais. Tais temas demonstram o envolvimento das ações extensionistas com compromissos diferenciados e sua vocação para se articular às questões sociais locais.

Observamos que as metodologias aplicadas, por manter seu foco na "questão social", e não exclusivamente na produção acadêmica do conhecimento, provoca desafios específicos quanto à avaliação de seus processos, e quanto à adequação às dinâmicas dos territórios. Trata-se de um campo de atuação que demanda constante aprimoramento metodológico e abertura ao diálogo sobre diversidade e sobre vida comunitária. Isso não significa, de forma alguma, estabelecer méritos ou deméritos entre as diferentes funções acadêmicas. O ensino cumpre compromissos essenciais, especialmente no que diz respeito à formulação e implementação de políticas de formação. A pesquisa, por sua vez, opera a partir de condições metodológicas específicas e, em muitos casos, permanece vinculada a lógicas endógenas do mundo acadêmico. A extensão, por outro lado, tem se posicionado com base em uma perspectiva de diálogo com a comunidade. Vejamos como isso tem se expressado nas práticas institucionais.

No relato "*Afetamentos sobre gênero, raça e classe: experiências na extensão do IFG Câmpus Jataí*"⁵¹, as coordenadoras descrevem que o objetivo da ação era organizar um grupo de estudos aberto à comunidade, com divulgação voltada, prioritariamente, às escolas da rede estadual e municipal. A proposta visava refletir sobre os atravessamentos que incidem sobre diferentes grupos sociais em um *sistema-mundo* marcado pelas opressões de gênero, étnico raciais e de classe, recorrendo a referências do campo dos estudos decoloniais e do feminismo negro.

Ao longo da narrativa, são mobilizadas diversas reflexões conceituais fundamentadas na teoria crítica e em autores como Aníbal Quijano, bell hooks, Angela Davis e Lélia Gonzalez. Como resposta às reflexões geradas, o grupo de estudos – que chegou a reunir cerca de 50 participantes de diversas regiões do Brasil – desenvolveu uma dinâmica de trocas e escuta contínuas ao longo de seus encontros. Essa construção coletiva foi facilitada pelo fato de as atividades terem ocorrido em formato remoto. Um dos trechos do relato expressa com nitidez as intencionalidades da ação:

É importante destacar que a construção dessa ação de extensão foi realizada previamente, mas o processo foi sendo reconfigurado durante a interação das/os participantes do grupo de estudos, que se davam por meio das narrativas compartilhadas. Ao nos deixarmos ser afetadas e afetados por múltiplas realidades e vivências, o coletivo foi se construindo num movimento de escuta e de percepção contínuos das próprias subjetividades. Conforme Jeanne Favret-Saada (2005), permitir-se ser afetado não implica em uma

⁵¹ SOARES, Karine de Assis Oliveira; OMAR, Simone Rosa da Silva; BORGES, Otton Leal; CHAGAS, Flomar Ambrosina Oliveira; LUZ, Thiago Silva da. **Afetamentos sobre gênero, raça e classe: experiências na extensão do IFG Câmpus Jataí**. In: SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024, p 39-48.

'operação do conhecimento por empatia', afetar-se é um movimento que permite modificar as imagens sobre a realidade em questão, sem querer representar sobre o lugar do outro, sem querer inferir sobre a experiência do outro.

(SANTOS; SOUSA, 2024, p. 40-41)

Esse relato aponta para um ambiente formativo em que a extensão funciona como um espaço de diálogo e de elaboração de sentidos subjetivos, constituído por afetos e trocas horizontais. Ainda que a dinâmica se assemelhe à de componentes curriculares formais – como disciplinas e seminários – no caso da extensão, são as intencionalidades compartilhadas que norteiam os conteúdos e as abordagens. Como indicam as autoras, trata-se de um “espaço de possibilidades”.

Outro relato selecionado – *Quilombos sustentáveis em rede: relato de experiência da ação de extensão desenvolvida em comunidades quilombolas do norte goiano*⁵² – aponta para a atuação junto às comunidades tradicionais do Cerrado, com foco na valorização dos saberes e modos de vida locais. A ação buscou estruturar uma rede de apoio à realização de oficinas de capacitação em comunidades quilombolas da região do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. Em um dos trechos, o relato destaca:

O IFG estabeleceu profundo diálogo com as comunidades tradicionais presentes na região norte de Goiás, a partir de práticas de extensão e da difusão de conhecimentos de posse destas comunidades. O Encontro de Culturas Negras, em suas quatro edições, possibilitou estabelecer sólidos vínculos com a comunidade externa ao câmpus, constituindo-se em espaço de intermediação e legitimação de saberes e práticas destas comunidades, então subalternizadas pelo discurso hegemônico eurocêntrico e dito universalista. A interação com estas comunidades significa a importância dos seus conhecimentos para o IFG frente sua missão de construção da cidadania, da democracia e de privilégio do debate pluriétnico. Essas comunidades desenvolvem suas atividades de forma resistente, com poucos recursos financeiros e quase sem apoio. Este projeto tem a oportunidade de fomentar as atividades que já são desenvolvidas por essas comunidades, oferecendo material para a produção e divulgação de suas produções e saberes, contribuir para a preservação desse patrimônio e dar suporte para a geração de renda a partir do reconhecimento de sua tradição e no desenvolvimento das atividades econômicas.

(SANTOS; SOUSA, 2024, p.30)

⁵² COELHO, Jéssica Azevedo; PRADO, Andreia Alves do; PINTO, Diogo de Souza; MIRANDA, Maurílio Humberto Rodrigues; FURTADO, Ariandeny Silva de Souza; SANTOS, Luana Moreira dos. **Quilombos sustentáveis em rede: relato de experiência da ação de extensão desenvolvida em comunidades quilombolas do Nordeste Goiano no ano de 2021**. In: SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024, p 29-38.

Nota-se a convergência com as premissas já discutidas em nossa análise: a perenidade das relações, a valorização das comunidades como produtoras de conhecimento, e o papel da instituição como mediadora e facilitadora de processos autônomos. Tais experiências reforçam o entendimento de que a extensão, em sua vocação dialógica, opera na fronteira entre saberes acadêmicos e saberes locais, e que sua prática implica reconhecer os territórios e suas culturas como espaços legítimos de produção de conhecimento.

Como elemento fundamental para compreender a complexidade que envolve o planejamento de uma *relação dialógica*, a Política Nacional de Extensão destaca a importância de se pensar essa relação a partir dos princípios da interprofissionalidade e da interdisciplinaridade. Essa orientação parte da compreensão de que as situações-problema, que mobilizam as ações extensionistas, exigem abordagens que integrem diferentes campos do conhecimento e múltiplas formas de leitura da realidade. O documento de referência afirma:

É um truísmo dizer que a realidade social é complexa, mas talvez não o seja argumentar que qualquer intervenção ou ação destinada a alterá-la deve levar em conta essa complexidade sob pena de se tornar estéril ou ineficiente. Por muitas décadas, as tecnologias de intervenção social têm oscilado entre visões holísticas, destinadas a apreender a complexidade do todo, mas condenadas a ser generalistas, e visões especializadas, destinadas a tratar especificidades, mas caracterizadas pelo parcelamento do todo.

(Política Nacional de Extensão, 2012, p.31)

Nessa perspectiva, os documentos orientadores da extensão reconhecem a existência de uma historicidade complexa na relação entre conhecimento e sociedade. A contraposição entre a especificidade e a totalidade implica a necessidade de comunicação contínua entre os saberes, o que configura a interdisciplinaridade como princípio estruturante das metodologias implicadas nessa proposta, especialmente no enfrentamento de problemas situados em territórios diversos e culturalmente complexos.

Esse debate aparece de forma concreta em alguns dos relatos analisados, como na ação *A comemoração do Dia Nacional do Cerrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*⁵³. A iniciativa buscou integrar o bioma Cerrado ao calendário regional de

⁵³ DUTRA, Rodrigo Marciel Soares; SOUSA, Marluce Silva; NAVARRO, Fernanda Keley Silva Pereira; FARIA, Maria Eduarda Lopes de; ARAÚJO, Adilson Ribeiro de. **A comemoração do Dia Nacional do Cerrado no Instituto Federal de Goiás**. In: SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024, p. 337-352.

atividades pedagógicas, com o objetivo de articular sustentabilidade, valorização do território e práticas educativas transversais. A proposta previu a criação de uma “agenda regional do Cerrado”, construída em parceria com diferentes instituições, evidenciando o compromisso com uma abordagem interdisciplinar e territorializada. O relato aponta:

(...) O Estado de Goiás, com quase a totalidade de sua área ocupada pelo Cerrado, é a sede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), instituição de ensino que tem como missão ‘oferecer educação pública e gratuita voltada não apenas para o atendimento a perspectivas de empregabilidade, mas também para a formação completa do cidadão’ (IFG, 2019). Portanto, as atividades de pesquisa, de ensino e de extensão vinculadas à comunidade, onde a instituição está situada, e à realidade do Estado de Goiás são necessárias e imprescindíveis. Assim, o IFG e demais instituições situadas no Cerrado têm por dever valorizar esse território nas ações desenvolvidas, sejam de ensino, de pesquisa ou de extensão, corroborando o entendimento freiriano de que o maior objetivo da educação é ‘conscientizar o aluno, habilitando-o a “ler o mundo”, ou seja, possibilitando que o sujeito aprenda a ler a realidade (conhecê-la) para, em seguida, poder reescrever a realidade (transformá-la). (SANTOS; SOUSA, 2024, p.338-339)

Essa compreensão da realidade, inspirada no pensamento freiriano, articula o espaço educativo com o território em que está inserido, o que exige a incorporação de saberes diversos no planejamento pedagógico. Ao adotar o Cerrado como eixo estruturante, a ação atribui centralidade à sustentabilidade como categoria formativa e ética, ampliando a noção de currículo para além das fronteiras disciplinares e institucionais.

No mesmo sentido, outra experiência significativa é o *Programa de Extensão Ciclo de Formação e Promoção do Bem-Estar para Mulheres*⁵⁴, realizado entre 2020 e 2023 no IFG Câmpus Anápolis, que motivou nossa articulação com a comunidade raizera de Pirenópolis. A proposta integrou, de maneira transdisciplinar e dialógica, ações voltadas à promoção da economia circular, à formação cidadã e ao fortalecimento de redes de apoio para mulheres em situação de vulnerabilidade. Dentre essas ações, destacou-se o *Curso de Formação de Doulas*, reconhecido nacionalmente, que articula cuidados com a saúde reprodutiva, acolhimento e valorização de saberes ancestrais. O relato destaca:

Os princípios norteadores que estruturam o Ciclo de Mulheres estão materializados no itinerário formativo do Curso de Formação de Doulas e

⁵⁴ FARIA, Andréia Farina de; MIRANDA, Elza Gabriela Godinho; MOURA, Daniele Sampaio Santana de; SANTOS, Flávia Letícia de Arruda; FETTE, Natália Wulff; NASCIMENTO, Silvia Regina do; RAMOS, Thallita de Freitas; BUENO, Thayná Lourenço Mendes. **A formação de doulas no IFG/Câmpus Anápolis: experiências compartilhadas e impacto social.** In: SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024, p. 201-217.

demais ações do programa. Ou seja, discussões sobre racismo estrutural, gênero e violência, direitos humanos, economia solidária, saúde e bem-estar foram incorporadas aos módulos de formação do curso, no intuito de integrar as bases científicas e as tecnologias sociais acionadas por esses conceitos na atuação da doula egressa do IFG-Anápolis. Essa abordagem se faz alinhada ao eixo Desenvolvimento Educacional e Social no intuito de construir junto ao público-alvo maior sentimento de inclusão e pertencimento. Por conseguinte, busca-se fomentar uma nova mentalidade econômica, política e de saúde através do compartilhamento de experiências da atuação das doulas, que se desdobram fluidamente pelas categorias de gênero, classe e raça. Estas esferas, no contexto educacional e social, não devem estar isoladas, e sim interligadas de maneira transversal e dinâmica, uma vez que refletem diretamente na realidade destas mulheres e se modificam de forma constante.

(SANTOS; SOUSA, 2024, p.202-203)

Essa narrativa exemplifica como a prática extensionista pode ser orientada por uma concepção integrada de território, corpo, subjetividade e justiça social. A ação pedagógica foi concebida a partir de uma escuta ativa e sensível às experiências de mulheres em diferentes contextos, reconhecendo as interseccionalidades como categorias analíticas e práticas formativas.

Assim, as experiências analisadas mostram que a leitura de realidades complexas, quando articulada a práticas interdisciplinares, pode ampliar as possibilidades da pedagogia e da extensão. Ao estabelecer vínculos entre experiências culturais e territórios, a extensão se apresenta como um espaço potencial de reinvenção do fazer educativo, capaz de ressignificar conteúdos e formas de aprendizagem. No entanto, esse potencial convive com as situações que já apontamos nesta tese: a mediação institucional, os conflitos epistemológicos e as assimetrias históricas podem limitar ou redirecionar os processos formativos. Por isso, a extensão deve ser compreendida como campo metodológico, mas também como um campo ético-político e ontológico, no qual se estabelecem modos de estar no mundo e relações com o conhecimento, com os agentes pedagógicos e com os ambientes culturais. É nesse espaço de contradições e potências — onde se entrelaçam princípios de diálogo e os desafios de sustentá-los na prática — que seguiremos explorando a seguir.

Considerando a perspectiva dos conteúdos da aprendizagem no âmbito da organização acadêmica, a Política Nacional de Extensão estabelece que é imprescindível uma relação orgânica e efetiva entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A articulação entre essas funções acadêmicas configura uma linha de continuidade entre a formação de sujeitos (ensino), a produção de conhecimentos (pesquisa) e as funções sociais da vida acadêmica (extensão).

Ocorre que é complexo delimitar essas linhas de atuação. Em verdade, isso não faz sequer sentido.

Neste ponto, destaca-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão encontra, na própria extensão, um campo de articulação privilegiado. Isso se deve ao fato de que, diferentemente do ensino e da pesquisa — já institucionalizados como estruturas permanentes nas instituições —, a extensão necessita ser criada e recriada continuamente, a partir das interações e demandas reais dos territórios. É, portanto, no campo extensionista que a prática acadêmica pode se expandir em direção a variáveis políticas, históricas e territoriais, legitimando-se por meio do diálogo com outras formas de saber e de vida. Sobre esse aspecto, a Política Nacional de Extensão argumenta:

(...) emerge um novo conceito de ‘sala de aula’, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. ‘Sala de aula’ são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico ‘estudante-professor’ é substituído pelo eixo ‘estudante-professor-comunidade’. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. Dessa forma, ele se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). Assim, no âmbito da relação entre Pesquisa e Ensino, a diretriz Indissociabilidade Ensino - Pesquisa - Extensão inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor.

(Política Nacional de Extensão, 2012, p. 32-33, grifo nosso)

A constatação de que novos sentidos de “sala de aula” e de conhecimento emergem a partir da prática extensionista é essencial para compreendermos a cultura da aprendizagem no contexto das diretrizes atuais. Ao incorporar a comunidade como elemento ativo do processo formativo, institui-se um deslocamento paradigmático: o saber deixa de ser propriedade exclusiva da instituição e passa a ser construído a partir de práticas dialógicas e territoriais.

Essa percepção se confirma em experiências como a descrita no relato *A importância da ação de extensão como fator de indissociabilidade entre teoria e prática na formação*

*omnilateral dos discentes do curso técnico em alimentos*⁵⁵, na modalidade EJA. A partir da organização de uma feira de alimentos, desenvolvida com base na integração entre disciplinas e projetos do curso Técnico em Alimentos (IFG – Câmpus Aparecida), os(as) estudantes puderam aplicar saberes técnicos na resolução de problemas identificados junto à comunidade local — neste caso, as restrições alimentares enfrentadas por pessoas com doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). O relato afirma:

(...) a implantação da integração interdisciplinar desperta no educando a necessidade de ser atuante e corresponsável por tudo aquilo que ocorre em sua comunidade, bem como desperta o sentimento de pertencimento, inserindo-o na convivência em comunidade e, graças a isso, levando-o a respeitar os colegas e os trabalhadores da educação, além dos demais servidores da instituição, aspectos discutidos no currículo do IFG. A EJA é uma modalidade de educação que necessita e preza por qualidade e equidade, promovendo constantes reflexões e mudanças no/a estudante, não só em relação ao saber sistematizado, mas em sua formação enquanto ser humano, que pensa, se relaciona, interage e busca soluções para os problemas, visando uma melhor convivência na sociedade atual.

(SANTOS; SOUSA, 2024, p.264)

Ao associar a ideia de pertencimento ao contexto formativo, o relato apresenta uma vinculação fundamental entre os processos de aprendizagem e a vida comunitária. Esse vínculo expressa, de forma prática, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao compreender que o(a) educando(a) deve ser preparado(a) para uma atitude reflexiva e comprometida com a coletividade. Ou seja, os conhecimentos precisam ser compreendidos como ferramentas de acesso e transformação do mundo, a partir de conexões reais e concretas com os territórios nos quais esses sujeitos estão inseridos.

Em outro relato, encontramos reflexões convergentes sobre os caminhos possíveis para a articulação entre teoria e prática, com base nas metodologias da extensão. Trata-se do *Projeto Arborizar*⁵⁶, desenvolvido entre os anos de 2019 e 2021 por servidores do IFG – Câmpus Águas Lindas. O projeto teve como foco a promoção da educação ambiental por meio de atividades como a distribuição de mudas e sementes, manejo de árvores nativas do Cerrado e campanhas

⁵⁵ LEITE, Lílian Laurência; VIEIRA, Gláucia Rosalina Machado; ALMEIDA, Priscilla Prates de; SILVA, Welciane Sousa da. **A importância da ação de extensão na formação omnilateral dos discentes do curso técnico em alimentos na modalidade EJA**. In: SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024, p. 261-274.

⁵⁶ SILVA, Carla Adriana Oliveira; FIGUEREDO, Érika Silva; VASCONCELOS, Rebeca Maria Pessoa. **Projeto Arborizar**. In: SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024, p. 321-336.

educativas voltadas à preservação do meio ambiente. Pretendia-se, ainda, estabelecer um movimento coletivo, articulado por meio de parcerias com órgãos estaduais e municipais, com vistas à promoção de dinâmicas sustentáveis e de conscientização ecológica junto à comunidade local.

O relato enfatiza que a atuação extensionista foi percebida como estratégica para o fortalecimento de uma proposta de “desenvolvimento local”. Além disso, destaca-se o caráter multiplicador das ações, uma vez que os(as) participantes tornaram-se agentes de disseminação das ideias e práticas desenvolvidas. Segundo o relato:

Os membros da equipe executora e principalmente os estudantes envolvidos com a ação de extensão puderam aprender muito além dos objetivos gerais descritos no projeto, já que também tiveram a oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre todas as etapas burocráticas que envolvem um processo de extensão, como orçamentos, análise de documentação, contatos com fornecedores, entre outras, e compreenderem que o diálogo com a comunidade externa exige muito mais do que a experiência técnica ou teórica. A parceria com a Secretaria de Meio Ambiente foi de muita valia, tanto para ter acesso ao viveiro de plantas comunitário de Águas Lindas, assim como na divulgação das ações do Projeto e também na possibilidade de parcerias em ações futuras, da mesma forma que a parceria firmada com a Secretaria de Esportes. Percebe-se que em um primeiro momento a comunidade externa criou uma falsa expectativa de que iriam apenas ganhar mudas de plantas frutíferas, o que dificultou um pouco a transmissão das informações educativas, mas superada essa dificuldade, notamos que a experiência pessoal de cada participante foi um elemento enriquecedor no processo formativo, pois permitiu a troca de saberes e conhecimentos. Estas experiências individuais podem ser melhor trabalhadas nas próximas ações do Projeto Arborizar, valorizando as vivências pessoais e locais, assim como estimulando uma maior integração da comunidade externa com o IFG Câmpus Águas Lindas, para que este se torne cada vez mais referência na cidade, para a realização de atividades dos mais diversos tipos.

(SANTOS; SOUSA, 2024, p.334)

A partir dessa perspectiva, o *Projeto Arborizar* apresenta uma experiência em que a prática pedagógica se entrelaça à vivência concreta da comunidade, valorizando a elaboração de saberes locais, os vínculos com o território e os processos formativos como expressão de cidadania consciente e corresponsabilidade socioambiental. Essa abordagem, coerente com os pressupostos metodológicos da extensão, reforça a ideia de que o conhecimento ganha sentido quando é compartilhado, experienciado e ressignificado a partir da realidade vivida pelas pessoas e pelas comunidades.

A experiência revela como a extensão é capaz de provocar deslocamentos de percepção, tanto sobre o conteúdo técnico quanto sobre as formas de se relacionar com o outro e com o ambiente. A aprendizagem deixa de estar restrita ao conteúdo acadêmico e passa a incluir a

escuta, o afeto, os vínculos e os conflitos — aspectos essenciais da formação humana. É nesse sentido que a Política Nacional de Extensão define o “*impacto na formação do estudante*” como um dos eixos centrais desse modelo de atuação:

As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira.

(Política Nacional de Extensão, 2012, p. 34)

Esse universo de referência diz respeito a um conjunto de situações e provocações constituídas a partir de diferentes ambientes formativos e de vivências mediadas por ações de extensão. Dentre as narrativas selecionadas, destaca-se o projeto *Residências Criativas e Vivências: narrativas identitárias, territórios, diálogos e protagonismos em arte*⁵⁷, que colabora significativamente com nossa reflexão sobre a construção do conhecimento e suas articulações com a prática social.

O projeto teve como objetivo promover a integração entre artistas populares e estudantes do curso de Licenciatura em Artes do IFG – Câmpus Cidade de Goiás, estabelecendo diálogos formativos sobre o universo profissional das artes no contexto local. Com isso, buscou-se constituir um ambiente reflexivo voltado à elaboração de atitudes práticas vinculadas ao cotidiano de artistas e artesãos da região.

A Cidade de Goiás é amplamente reconhecida como uma referência no campo das artes, tanto em âmbito regional quanto nacional. O turismo é uma atividade econômica expressiva no município, e estimula diferentes formas de produção artísticas. Estas, se tornam uma plataforma de geração de renda para muitos moradores e moradoras. Entretanto, esse cenário também representa desafios nas relações estabelecidas entre os(as) agentes culturais envolvidos na produção artística e o comércio local. Nesse sentido, o projeto propôs-se a dialogar com os ambientes de criação e comercialização do artesanato, refletindo criticamente sobre as tensões, dificuldades e possibilidades desse campo de atuação:

⁵⁷ FALLETI, Renata Tavares de Brito; CARLOS, Wagner Falcão; SILVA, Ana Rita da; GONÇALVES, Meire Lisboa Santos; COSTA, Késsia Cristina Noletto da. **Residências criativas e vivências: narrativas identitárias, territórios, diálogos e protagonismos em arte**. In: SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024, p. 67-81.

Dessa forma, é comum ver profissionais trabalhando na informalidade ou abastecendo as lojas de artesanato para o turismo com uma produção em série remunerada com valores nenhum pouco justos ou mesmo perceber o abandono da profissão. Nossa atuação, como professores, professoras e estudantes nos coloca em posição de observação e escuta e as críticas às condições de vida e trabalho na cidade são frequentes. Enxergar essa identidade da cidade com o universo da arte e do artesanato e perceber a pouca valorização desses profissionais nos leva a pensar nas questões apontadas por eles, refletindo sobre o papel social de uma instituição pública de ensino como o IFG. E esse foi o intuito do projeto Residências Criativas, em sua segunda edição como extensão, ou quarta, se considerarmos suas edições como projetos de ensino. O projeto de extensão, que é atravessado por uma forte busca por profissionalização no contexto da produção artística, buscou explorar o potencial para dialogar com essas questões. Algumas saídas já experimentadas por artistas/artesãos na cidade poderiam ser um bom caminho a ser trilhado em conjunto e havia um caso de organização produtiva que chamava a atenção, pois destoava de como operava o comércio na cidade voltado para o turismo. (SANTOS; SOUSA, 2024, p.77)

Nesse caso, a ação extensionista emerge como prática de escuta e reposicionamento institucional, mas também como espaço de reflexão coletiva, onde diferentes concepções de produção cultural e artística se encontram. Ao aproximar-se da experiência cotidiana de artistas e artesãos, o projeto não apenas desafia formas tradicionais de produção e circulação da arte, como também evidencia disputas sobre o reconhecimento e a legitimação dessas práticas. Nesse movimento, abre-se espaço para formas coletivas de resistência e reinvenção que dialogam com a vida comunitária e com os ecossistemas locais.

A análise desses relatos sugere que a extensão pode configurar-se como uma pedagogia do território, na medida em que se ancora na vivência, no cotidiano e nos desafios concretos dos(as) agentes locais. Contudo, essa pedagogia não está isenta de atitudes que podem fragmentar ou enfraquecer a integração entre concepção, sensibilidade, experiência e compromisso social. Em nossa avaliação, tais experiências indicam caminhos nos quais a escola, ao assumir responsabilidades com os territórios, se reconhece também como parte da vida comunitária — processo que implica desfazer distanciamentos, promover reconexões e reposicionar saberes, valorizando a diversidade e construindo, de forma compartilhada, futuros possíveis.

Por esses motivos, a última diretriz estabelecida no documento da *Política Nacional de Extensão Universitária* (2012) compreende que a extensão representa um mecanismo importante de impacto e transformação social. Trata-se de uma visão que reconhece o papel que a interação entre as instituições e as comunidades deveria cumprir. Uma concepção que posiciona no centro do debate a ideia de que a relação dialógica – sugerida aos ambientes formativos – possui grande potencial para resolver problemas e transformar realidades, no

sentido de descolonizar. Reconhece, dessa maneira, que essa orientação imprime um sentido político aos processos pedagógicos da extensão. Além disso, delimita os sentidos desse processo:

Cabe lembrar que a efetividade de qualquer tipo de intervenção social depende do grau de racionalidade que se imprime à sua formulação, sem perder de vista os valores e princípios que a sustentam, de forma a permitir sua gestão eficiente e sua avaliação, seja a de seu processo de implementação (monitoramento), seja a de seus resultados e impactos sociais. É importante ter clareza de que não é apenas sobre a sociedade que se almeja produzir impacto e transformação com a Extensão Universitária. A própria Universidade Pública, enquanto parte da sociedade, também deve sofrer impacto, ser transformada. (Política Nacional de Extensão, 2012, p.36)

Esse texto apresenta um ponto de vista essencial sobre o que estamos tratando: compreende que a prática pedagógica pode ser transformada e se torne um instrumento de equidade social. Essa percepção nos motivou especialmente para esta pesquisa. Como um trabalhador implicado com as questões educacionais, identifico essa expectativa como algo bastante relevante. O movimento que procuramos captar até o momento demonstrou que, no caso da experiência da Rede Federal em Goiás, as novas diretrizes trouxeram uma reflexão relevante a partir da introdução de uma nova proposta institucional sobre a extensão. Por óbvio, não se trata de um processo finalizado. Procuramos captar o “movimento” e os “sentidos construídos” a partir de diversas iniciativas consolidadas. Estas produzem significados que podem ser analisados e conferir novos sentidos para a cultura pedagógica em questão.

Sobre esses aspectos do processo, identificamos uma experiência que demonstra como a construção de uma “nova proposta” não é um caminho estabelecido: trata-se de um processo de transformação da própria cultura institucional. A partir do IFG Câmpus Goiânia, entre 2021 e 2023, foi desenvolvido o programa de extensão *Movimentos migratórios em V: português para falantes de outras línguas (MoVe)*⁵⁸. Este programa tinha como objetivo ofertar cursos de língua portuguesa para comunidades de migrantes e indígenas. Como perspectiva, pretendia criar uma rede de acolhimento por meio da aprendizagem do português.

De acordo com o relato apresentado, essa atividade reuniu diferentes perfis de migrantes (venezuelanos, haitianos e xavantes) e também estudantes de licenciatura, professores da rede estadual e membros da Comissão Pastoral de Migrantes e Refugiados, ligada à Igreja Católica.

⁵⁸ SILVA, Suelene Vaz da; MACHADO, Cleide Araújo; MATHIEU, Shelton; SILVA, Isaque Lima da. **Movimentos migratórios em V: ensino de português para falantes de outras línguas (MOVE)**. In: SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024, p. 49-66.

Ficou claro tratar-se de uma experiência com diversas nuances e complexidades. Especificamente sobre o espaço institucional, esta narrativa coloca a seguinte reflexão:

Quanto à constituição do Programa, coordená-lo é uma tarefa árdua uma vez que lidar com a organização administrativa e pedagógica de uma ação que envolve pessoas em situação de vulnerabilidade, alunos em formação docente e outros profissionais da educação e de outras áreas do conhecimento acaba por desencadear, em quem está à frente, uma carga de trabalho excessiva. Por mais que o coração e a responsabilidade social grite, manter uma ação dessa envergadura no IFG é uma tarefa muito difícil. O trabalho é solitário, pesado e com apoio muito fragmentado dos setores que são responsáveis por projetos de extensão. Até mesmo, na própria área, há uma dificuldade dos colegas em compreender a dimensão da ação deste Programa e apoiar quem está à frente. As políticas institucionais também não proporcionam amparo para quem assume um Programa como esse. Não há redução de carga horária de sala de aula, não há amparo para uso de espaços e equipamentos, por fim, não há solidariedade com quem se dispõe a realizar um trabalho para além das fronteiras do comumente considerado valorizado pela instituição, como pesquisas científicas. A extensão no IFG ainda precisa ser fortalecida para assim conseguir viabilizar condições melhores de trabalho para os profissionais que acreditam em ações extensionistas.

(SANTOS; SOUSA, 2024, p.59)

Percebemos que a ideia de refletir sobre uma “nova proposta” assume significados diversos no cotidiano institucional, variando conforme as condições concretas de trabalho, os apoios disponíveis e as expectativas depositadas nessas ações. O relato acima, lido como expressão de sentimento e experiência vivida, revela de forma contundente as lacunas estruturais que persistem mesmo diante de um contexto mais favorável para a extensão. Indica, assim, que o espaço pedagógico apontado por essas novas orientações ainda se apresenta mais como horizonte do que como prática consolidada. A utilização do termo “fronteira” para caracterizar a distância entre o ideal e o realizado é sintomática: expõe não apenas a ausência de conexões efetivas com os desafios enfrentados, mas também as assimetrias de acesso, as fragilidades de suporte institucional e a sobrecarga de quem sustenta essas ações no cotidiano. Fato que é compartilhado por boa parte dos relatos analisados. Trata-se, portanto, de um campo marcado por contradições, no qual as potencialidades da extensão coexistem com barreiras que precisam ser politicamente enfrentadas para que se aproximem das epistemologias comunitárias e das necessidades concretas dos territórios.

Portanto, fica evidente que a discussão sobre o papel social do conhecimento é essencial para repensarmos as práticas pedagógicas, sobretudo a partir da relação entre os saberes. Nesse sentido, os relatos apresentados demonstram que essa reflexão deve produzir seus significados

a partir de experiências cotidianas, dos sentidos a elas atribuídos e permeados pelas práticas comunitárias.

Dentre os pressupostos teóricos definidos pelas novas diretrizes para a extensão, todos convergem para a perspectiva de que o espaço social dos conhecimentos e da aprendizagem precisa ser renovado. Como ficou demonstrado, a prática extensionista tem procurado trilhar esse caminho. Mesmo que de modo contraditório, é possível percebermos que a tônica das experiências analisadas sinaliza para o fato de que a dinâmica dos saberes tem procurado valorizar a construção de uma metodologia dialógica. Para além de uma "troca de saberes", trata-se de garantir a prevalência dos objetivos em comum, tendo como horizonte uma sociedade mais equilibrada e sustentável.

Nesse sentido, amparados pelas reflexões sobre currículo propostas por Lopes e Macedo (2011), reconhecemos ser fundamental que a ação pedagógica contemple novas leituras sobre o desenvolvimento social/local. Essa proposta exige, sobretudo, que se problematizem as hierarquias de conhecimento presentes no sistema educacional, bem como as visões de mundo que essas hierarquias sustentam e reproduzem. Em muitos contextos, os conteúdos e as estratégias acadêmicas ainda são definidos a partir de uma lógica intencionalmente excludente, que privilegia certos saberes – frequentemente de origem eurocêntrica e ocidental – em detrimento dos conhecimentos tradicionais, populares ou comunitários. Tal lógica, historicamente, tem contribuído para a manutenção das desigualdades sociais, dificultando o reconhecimento e a valorização de outras epistemologias.

No contexto desta pesquisa, a análise dos relatos extensionistas, com base na construção de sentidos, permite considerar que essas "novas perspectivas" não se consolidam de maneira linear ou homogênea. Elas estão imersas em um ambiente contraditório, permeado por disputas simbólicas, por diferentes interesses institucionais e pelas múltiplas formas de mediação cultural que atravessam os espaços de aprendizagem. Por isso, quando tratamos do papel da escola frente a essas dinâmicas, torna-se necessário pensá-la como um espaço de encontro entre diferentes saberes e culturas. Nesse espaço, as experiências formativas devem ser reconhecidas e valorizadas a partir do compromisso ético-político que assumem com os(as) agentes e com os territórios aos quais se vinculam.

Entretanto, é preciso destacar que essa nova perspectiva sobre a cultura da aprendizagem não se realiza apenas por meio de ajustes superficiais nos currículos ou na incorporação pontual de conteúdos. O ambiente formativo promovido pela extensão demanda a criação e o fortalecimento de ferramentas que possibilitem a análise crítica das realidades locais e a problematização de estruturas históricas de opressão e de silenciamento. A construção dessa

“nova leitura pedagógica”, portanto, implica delimitar os contornos de um novo paradigma educacional – um paradigma que se baseia na ontologia dos saberes e dos territórios comunitários, conforme propõe Escobar (2014), e que compreende a aprendizagem como uma prática relacional, situada e orientada para o bem comum.

Com base em todos os relatos e análises apresentados, é possível compreender que a extensão tem potencial para se consolidar como um novo espaço dessa cultura da aprendizagem. Esse lugar utópico não se configura apenas como uma instância complementar às funções tradicionais da academia, mas sim como um campo estratégico para a reconstrução de vínculos entre saberes formais e saberes comunitários. Ao estimular o diálogo, a escuta ativa e o reconhecimento das experiências territoriais, a prática extensionista tem potencial em redefinir o sentido de aprendizagem, transbordando os "limites da sala de aula" e reposicionando a escola como ambiente partilhado, de construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma reconfiguração epistemológica e política dos objetivos e princípios das instituições educacionais.

Além disso, o reposicionamento da extensão abre possibilidades para a formulação de concepções de desenvolvimento local e regional que se afastem de modelos homogêneos e expropriantes, valorizando práticas sustentáveis, a autodeterminação dos povos e a justiça social. Em contraposição ao modelo de desenvolvimento hegemônico, voltado ao lucro e à exploração de recursos, a extensão se mostra como uma alternativa conectada às realidades concretas e atuais das comunidades. Os exemplos analisados – como a valorização dos saberes quilombolas, a formação de doulas e as ações voltadas à agroecologia – apontam para uma proposta contra-hegemônica, que pode e deve ser fortalecida pelas políticas públicas. Nesse contexto, a extensão assume um papel pedagógico e político de articulação entre a escola e os territórios, contribuindo para processos de autonomia e emancipação.

No entanto, é fundamental reconhecermos que esse processo está longe de estar consolidado. Como verificamos nos relatos, as ações extensionistas ainda enfrentam inúmeros entraves, como a sobrecarga dos agentes envolvidos, a falta de reconhecimento institucional, a escassez de recursos e a fragmentação do apoio administrativo. Há também tensões internas nas instituições sobre o lugar da extensão em relação ao ensino e à pesquisa. Essas contradições revelam os limites do modelo atual e, ao mesmo tempo, reforçam a importância da luta por uma reforma profunda das práticas pedagógicas e das políticas institucionais. O desafio, portanto, está em sustentar esse movimento de transformação de forma contínua, crítica e articulada aos agentes sociais e culturais que habitam esses territórios.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU A EXTENSÃO COMO EXPERIÊNCIA DE MUNDO

Nossa abordagem Nossa abordagem propôs pensar a extensão como “espaço de escuta” e “lugar de tradução” das múltiplas pedagogias, formais e não formais. Diante desse desafio, compreendemos que a formação de novas práticas extensionistas exige deslocamentos epistemológicos tanto dos agentes institucionais quanto das comunidades envolvidas. Nesse percurso, buscamos compor um trabalho antropológico orientado pela suspensão das certezas para compreender os sujeitos a partir de seus próprios referenciais (Peirano, 1983). A escuta, nesse sentido, não é instrumental, mas implica uma ética da presença, em que o conhecimento se constrói na relação entre pessoas e práticas, e não é imposto de fora para dentro.

As considerações que finalizam esta tese retornam ao percurso vivido na elaboração do Dossiê Antropológico para Reconhecimento de Saberes e Ofícios Raizeiros de Pirenópolis, ponto de partida e fluxo central da pesquisa. Foi nesse processo que apresentamos uma abordagem sobre extensão — para além de seus procedimentos pedagógicos e institucionais — como experiência de mundo. Inicialmente concebido como tarefa acadêmica voltada a uma demanda de reconhecimento institucional, o dossiê transformou-se em acontecimento etnográfico, revelando tensões, expectativas, recusas e formas próprias de compreender a vida, o território e o cuidado. Acompanhando o percurso dos raizeiros e raizeiras, tornou-se evidente que elaborar um documento dessa natureza demanda envolvimento e convivência ética.

O processo de construção do dossiê mostrou que a certificação de saberes tradicionais não compreende uma experiência neutra: mobiliza camadas profundas de memória, pertencimento e responsabilidade. Ao narrar seus modos de vida, mestras e mestres falavam não apenas de plantas, quintais ou receitas de cura, mas de trajetórias familiares, histórias de resistência, vínculos com o Cerrado e experiências marcadas pela luta por dignidade e reconhecimento. As conversas realizadas no caminhar, na preparação de remédios, nas visitas aos quintais ou nos encontros comunitários mostraram que o saber raizeiro está menos ligado a classificações e mais à experiência vivida, transmitida pela oralidade e sustentada pelo tempo da convivência.

A decisão coletiva de interromper o processo de certificação — tomada pelos próprios raizeiros e raizeiras — marcou um dos pontos de inflexão da pesquisa. Longe de significar fracasso, esse gesto tornou evidente as assimetrias existentes na relação entre instituições públicas e comunidades tradicionais. Mostrou que o reconhecimento de um saber não pode ser desvinculado das condições políticas e culturais que o sustentam: o controle sobre o território,

a autonomia sobre o que se compartilha, a preservação de vínculos simbólicos e a proteção contra formas de apropriação indevida, que historicamente afetaram esses saberes. A interrupção evidenciou que, para além de um documento institucional, o dossiê constitui um processo político e cultural, que envolve escolhas, cuidados e responsabilidades éticas que não se reduzem a protocolos.

A etnografia acompanhou esse movimento e permitiu compreender a extensão a partir da convivência entre mundos. Os encontros realizados nos quintais, nas casas, nos caminhos da comunidade e nos espaços onde a vida acontece mostraram que as práticas extensionistas ganham sentido quando respeitam o ritmo da experiência e da relação vivida. Foi nesses espaços que emergiram aprendizagens que não figuram nos planejamentos pedagógicos: a forma como uma planta é reconhecida, a interpretação de um sinal do corpo, o cuidado transmitido pelo gesto e pela palavra, a memória que se atualiza no ensino feito ao lado de alguém. Nesses momentos, a extensão deixou de ser programa e se tornou convivência — uma pedagogia do cotidiano.

Essa convivência permitiu compreender com mais clareza os limites e possibilidades da política de extensão definida a partir das institucionalidades vigentes. A análise documental e os relatos de extensionistas revelaram que, embora reconhecida oficialmente como dimensão indissociável da formação, a extensão ainda é atravessada por tensões institucionais que dificultam sua efetivação como prática dialógica. Entre editais, exigências burocráticas, indicadores de produtividade e orientações administrativas, as ações extensionistas frequentemente se distanciam das realidades dos territórios com os quais buscam dialogar. Ao mesmo tempo, os movimentos cotidianos de docentes, estudantes e técnicos evidenciam que a extensão é também espaço de criação e aproximação, no qual novas formas de ensinar, aprender e se relacionar emergem com propriedade e potência.

A curricularização da extensão aparece, nesse cenário, como um horizonte que demanda interpretação cautelosa. Sua implementação no IFG revela tanto potencial quanto desafios: reafirma a necessidade de integrar as práticas extensionistas ao processo formativo dos estudantes e fortalecer a relação entre escola e território, mas exige repensar currículos, metodologias e tempos pedagógicos, nem sempre sem conflitos (e com necessidade de financiamento). Esta pesquisa demonstrou que a curricularização não pode ignorar a realidade vivida pelas comunidades, sob o risco de reproduzir lógicas produtivistas que transformam a extensão em formalidade. Quando construída a partir do diálogo e da escuta, porém, pode abrir caminhos para experiências formativas mais significativas e sensíveis às territorialidades específicas de cada grupo.

Ao refletir sobre as práticas extensionistas vividas em Pirenópolis, tornou-se evidente que a extensão se realiza na relação entre mundos distintos. As instituições federais — marcadas por histórias que remontam à formação escolar moderna — operam com referenciais normativos e modelos organizacionais que tendem à centralização. As comunidades tradicionais, por sua vez, mobilizam epistemologias ancoradas na experiência, na ancestralidade e na vida cotidiana. Entre esses polos emerge um espaço complexo de negociação, no qual as práticas de convivência mantêm vivo o sentido da troca. Essa constatação reforça a compreensão de que a extensão não deve ser concebida como transferência de conhecimento, mas como ambiente de tradução, escuta e reconhecimento mútuo.

A pesquisa com os raizeiros e raizeiras apresentou o “quintal” como território pedagógico. Destacamos a agência da comunidade raizeira em suas práticas com as plantas medicinais e com o Cerrado, nas quais os saberes tomam forma em costumes e fazeres: o modo de colher uma raiz, a relação com a lua, o tempo certo para preparar um remédio, as interações com a natureza que orientam a cura e o cuidado. Cada gesto, narrativa e prática observada mostrou que a aprendizagem se dá no fazer, no corpo, no afeto e no vínculo com o território. Esses saberes são estruturas vivas, atualizadas cotidianamente e mantidas por redes comunitárias que sustentam as trajetórias das raizeiras e dos raizeiros.

No plano institucional, a análise dos documentos, planejamentos e normas de extensão demonstrou que a política pública é um campo em disputa. Os sentidos atribuídos à extensão variam conforme os sujeitos envolvidos — gestores, docentes, estudantes e comunidade — e essa multiplicidade evidencia que a política está sempre em elaboração. Aproximando esses documentos da etnografia realizada, foi possível perceber que muitas intenções normativas — diálogo, reciprocidade, indissociabilidade — só se efetivam quando os agentes envolvidos assumem compromisso ético com a escuta e com a abertura ao encontro.

Nesse sentido, reconhecemos que a extensão é atravessada por disputas internas. Os agentes pedagógicos, ao atuarem como mediadores entre a instituição e as comunidades, trazem consigo seus referenciais teóricos, concepções de mundo e projetos de formação. As universidades e os institutos, ainda que se pretendam plurais, não são neutros: também reproduzem hegemonias. Por isso, é necessário tensionar a ideia de extensão como “prolongamento da escola” e afirmar sua potência política como campo de reconhecimento, enfrentamento das desigualdades e criação de mundos comuns.

Ao refletirmos sobre a extensão em sua complexidade, defendemos que ela seja concebida como espaço educativo enraizado nas experiências vividas, nos territórios e nas cosmologias

das pessoas com as quais dialoga. Para isso, é preciso deslocar o foco do conteúdo para a relação, do saber acumulado para o saber compartilhado, e da verticalidade do ensino para a horizontalidade do encontro. É nessa direção que os conceitos de comunidade, pertencimento, autodeterminação e sustentabilidade deixam de ser retórica institucional e passam a compor uma prática ética, estética e política de mudança social.

Corroboramos com a perspectiva de que é possível buscar um sentido coletivo em direção a um pacto que respeite a diversidade de mundos, mesmo que tal processo se encontre mediado por grupos que historicamente detêm o controle do poder de Estado. Reconhecemos que existe um movimento histórico relevante que permite compreender que o controle institucionalizado não opera como vetor único ou determinante. Trata-se de uma construção humana marcada por disputas, paradoxos e contradições, somada ao papel significativo que as leis educacionais exercem no cotidiano das práticas formativas e nas interações entre os diversos sujeitos da educação.

Essa leitura sobre o papel das institucionalidades permite considerar que o desenvolvimento das políticas públicas de educação não pode ser interpretado como processo automático, homogêneo ou unilateral. Ele decorre de embates históricos e culturais que envolvem múltiplos atores sociais, com diferentes níveis de inserção, agência e poder simbólico. É nesse contexto que os mecanismos institucionais, ainda que respaldados por marcos legais, nem sempre dialogam com os repertórios culturais e com as demandas territoriais das comunidades.

Nesse cenário, é imprescindível considerar a emergência de reivindicações específicas formuladas por grupos sociais locais e regionais. Esses grupos não apenas questionam processos hegemônicos de formulação de políticas públicas, mas reivindicam que seus modos de vida, memórias e sistemas próprios de conhecimento sejam respeitados. Como observa Gusmão (2015), os espaços de aprendizagem não se restringem à escola ou à instituição formal: permeiam o cotidiano, os rituais, os saberes ancestrais, os encontros comunitários e os gestos do fazer e do cuidar. Trata-se de compreender que os espaços formativos estão imersos nas práticas sociais de cada grupo e em seus modos de relação com o mundo.

Ao tomarmos a extensão como espaço privilegiado de vivência simbólica e política, compreendemos que ela também é alvo dessas reivindicações. Ainda que vinculada ao modelo institucional da escola gerida pelo Estado, a extensão tornou-se território fértil para a reinvenção de mundos e para a reconstrução de sentidos do conhecimento. Isso se expressa em práticas de vida que produzem e reproduzem valores simbólicos compartilhados coletivamente,

especialmente aqueles ligados ao pertencimento e à ontologia dos territórios (Escobar, 2012, 2014, 2015).

Dessa forma, a maneira como as pessoas constroem seus saberes — seja por experiências informais do cotidiano, seja pela educação formal — está profundamente ligada às concepções de futuro, de dignidade e do bem viver. As práticas educativas refletem imaginários sociais e políticos que se formam a partir de experiências e expectativas sobre o papel da educação como direito e como instrumento de desenvolvimento. Não se trata apenas de oferecer formação técnica ou científica, mas de promover escuta ativa e diálogo entre formas distintas de existência, em um ambiente compartilhado e sensível à pluralidade de modos de ser.

Por essa razão, acreditamos na potencialidade de consolidar comunidades de aprendizagem como estratégia para novos desenhos curriculares e metodologias de planejamento educacional comprometidas com os territórios. Antes disso, é necessário reinterpretar sentidos e intencionalidades que organizam as práticas pedagógicas. Estas, sempre vinculadas a pactos sociais, emergem por negociação, adesão ou imposição, e é nesse movimento de disputa e partilha que se delinea o campo de possibilidades para uma pedagogia comprometida com as redes de saberes (Franco, 2016).

Reafirma-se, assim, a relevância de confrontar os sentidos que os sujeitos atribuem às aprendizagens. Isso implica considerar as diferentes cosmologias que orientam compreensões de mundo, formas de organização coletiva e modos de representar o conhecimento. Em síntese, acreditamos que os pactos coletivos que emergem dos territórios — quando mediados por processos de escuta, diálogo e autoria coletiva — podem constituir a base de um novo paradigma de educação, que reconheça os espaços formativos como territórios plurais de significação, onde pedagogias da resistência, da solidariedade e da diversidade se atualizem cotidianamente por meio da extensão.

As análises e discussões apresentadas ao longo desta tese revelaram a complexidade cultural, histórica e epistemológica que permeia as práticas educativas, especialmente aquelas desenvolvidas no âmbito da extensão. Tornou-se evidente que a relação entre educação e cultura é atravessada por tensões, contradições e possibilidades que precisam ser tratadas com profundidade acadêmica e metodológica. As abordagens analisadas, sobretudo a partir de perspectivas antropológicas e educacionais, constituíram terreno fértil para refletir sobre essas questões e permitiram um olhar mais sensível e crítico acerca das relações entre agentes pedagógicos e comunidades.

Destacou-se inicialmente o caráter político e conceitual das práticas educativas e extensionistas. As reflexões realizadas indicam que os desafios educacionais contemporâneos

não podem ser compreendidos sem considerar os contextos históricos e sociais que os produzem. A análise dos documentos e dos relatos evidenciou que a educação popular e as práticas de extensão vêm enfrentando resistências institucionais, apesar de seu potencial emancipatório. Tais resistências não se explicam apenas por dificuldades estruturais ou administrativas, mas por concepções culturais e epistemológicas arraigadas nas instituições educacionais, especialmente no contexto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse percurso, as práticas extensionistas analisadas configuram um ponto significativo na história recente da educação brasileira, sobretudo pelo potencial de criar espaços dialógicos entre saberes acadêmicos e populares. Entretanto, essas iniciativas também apresentam contradições. A implementação das diretrizes de extensão enfrenta dilemas relacionados à formação dos profissionais e às condições institucionais de trabalho. Embora reconhecidas como essenciais para promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essas práticas ainda estão em processo de elaboração, buscando consolidar-se como parte orgânica do cotidiano cultural das instituições educacionais.

Outro aspecto que merece destaque final refere-se à metodologia adotada nesta pesquisa. O percurso investigativo, fundamentado em uma abordagem antropológica, valorizou a imersão nos contextos culturais e cotidianos de uma comunidade raizeira em Pirenópolis, o que se mostrou particularmente eficaz para compreender os significados atribuídos aos processos educativos. A participação ativa nas atividades extensionistas e o registro detalhado dessas vivências forneceram dados essenciais sobre as dinâmicas sociais e culturais que permeiam as práticas pedagógicas. Essa abordagem permitiu compreender como as comunidades articulam seus conhecimentos e práticas de vida, muitas vezes divergentes das perspectivas institucionais ou formais.

A experiência com as raizeiras e raizeiros exemplifica essa dinâmica. Ao acompanhar de perto as interações comunitárias, foi possível observar como os saberes tradicionais, transmitidos entre gerações, resistem às pressões homogeneizadoras dos modelos hegemônicos. Essas práticas de resistência cultural se traduzem em formas próprias de compreender e interagir com o ambiente, refletindo um profundo sentimento de pertencimento territorial e cultural. Essa compreensão desafia diretamente as categorias ocidentais e rígidas, frequentemente propostas pelas abordagens pedagógicas dominantes.

Esses exemplos e análises indicam que, para avançar em direção a uma educação emancipatória e intercultural, é essencial que as instituições educacionais e seus agentes reconheçam e incorporem as diversas formas de conhecimento existentes nas comunidades com

as quais dialogam. A valorização desses saberes locais não pode ser vista apenas como estratégia metodológica complementar, mas como atitude epistemológica e ética fundamental para a construção de uma prática educativa efetivamente democrática e diversa.

Além disso, evidenciou-se a necessidade de repensar criticamente os currículos escolares a partir de uma perspectiva mais integradora e sensível às diversidades culturais. Identificou-se que os currículos precisam superar a lógica instrumental e mercadológica, constituindo-se como espaços culturais vivos, capazes de incorporar saberes e experiências das comunidades locais. Essa reconceitualização curricular pode contribuir para reduzir o distanciamento entre conhecimentos acadêmicos e populares, permitindo que a escola se torne um espaço genuinamente inclusivo e de diálogo intercultural.

As reflexões apresentadas também demonstraram que o desafio cultural da extensão está intrinsecamente ligado à consolidação de um projeto de sociedade mais justo e equilibrado. Os movimentos sociais que reivindicam direitos educacionais expressam a busca por maior reconhecimento social e pelo respeito à diversidade cultural e territorial. Nesse sentido, a extensão, enquanto prática educativa, deve se constituir como espaço privilegiado para essas disputas e negociações, contribuindo para fortalecer processos democráticos no campo educacional.

É importante reconhecer que, ao evidenciar contradições e limitações ainda existentes nas práticas extensionistas, esta pesquisa demonstra suas potencialidades transformadoras. O objetivo foi problematizá-las para destacar a necessidade de um esforço crítico e reflexivo contínuo, capaz de fortalecer as relações entre escolas e comunidades. Nesse contexto, futuras pesquisas poderão aprofundar as questões aqui apresentadas, sobretudo no que se refere à análise dos impactos sociais das ações de extensão em diferentes contextos regionais e culturais. Estudos complementares também poderiam investigar, com maior detalhamento, as perspectivas dos próprios sujeitos comunitários envolvidos nesses processos educativos, buscando compreender como percebem e atribuem significado à elaboração de conhecimentos. Vale considerar, ainda, que a formação continuada dos agentes pedagógicos permanece como tema necessário de investigação.

Assim, a tese demonstra que a extensão, quando orientada por práticas de convivência sensível e pela responsabilidade com os territórios, fortalece a autonomia dos grupos, produz aprendizagens compartilhadas e contribui para a afirmação de modos de vida historicamente marginalizados. No caso de Pirenópolis, a elaboração do dossiê evidenciou que o reconhecimento dos saberes tradicionais depende das condições políticas que garantam sua permanência, e que a extensão se torna mais potente quando não busca enquadrar a comunidade

em suas próprias categorias, mas se dispõe a aprender com ela — mesmo quando isso implica rever expectativas, abrir mão de procedimentos previamente definidos ou reconhecer limites institucionais.

Encerrar esta pesquisa significa reconhecer a força do processo vivido. A convivência com as raizeiras e os raizeiros, as escutas realizadas, a elaboração do dossiê, a interrupção do processo de certificação e a análise das políticas de extensão mostraram que a educação — formal ou informal — é prática situada, enraizada em mundos que se encontram e se transformam mutuamente. A tese reafirma que a extensão, quando vivida como experiência, não apenas promove trocas, mas cria condições para que novos sentidos de vida, cuidado e futuro sejam elaborados coletivamente.

A extensão não se reduz ao espaço institucional. Ela se realiza na relação com os territórios, na escuta das comunidades, na disponibilidade para o encontro e na responsabilidade compartilhada pelos processos que emergem. Afirmar a extensão como experiência de mundo significa reconhecer que cada ação extensionista tem potência para abrir caminhos de coexistência, de reconhecimento e de transformação. E, como aspecto fundamental, significa considerar que os projetos educativos serão legítimos se estiverem atentos às histórias, às lutas e às formas de existir das pessoas que habitam os territórios com os quais dialoga.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Documentos nacionais

BRASIL (1996). Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação profissional: legislação básica*. Brasília, DF: PROEP, 1998.

BRASIL (1997). *Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997*. Educação profissional: legislação básica. Brasília, DF: PROEP.

BRASIL (2002). Ministério do Trabalho. *Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)*. Recuperado de <https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>, acesso em dezembro de 2023.

BRASIL (2004). *Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art.39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado www.portal.mec.gov.br, acesso em: 16/12/2014.

BRASIL (2007). Presidência da República – Casa Civil. *Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais*. Decreto N 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm, acesso em dezembro de 2023.

BRASIL (2008). Presidência da República – Casa Civil. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Recuperado www.portal.mec.gov.br, acesso em: 16/12/2014.

BRASIL (2008a). *Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Recuperado www.portal.mec.gov.br, acesso em: 16/12/2014.

BRASIL. MEC/SEB (2009). *Programa Ensino Médio Inovador – Documento orientador / set. 2009*. Recuperado www.portal.mec.gov.br, acesso em: 16/12/2014.

BRASIL (2014). Secretaria-Geral da Presidência da República. *Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas*. Recuperado www.conae2014.mec.gov.br.

BRASIL (2014b). Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Recuperado de www.portal.mec.gov.br, acesso em dezembro de 2023.

BRASIL (2014c). Ministério da Educação & Ministério do Trabalho. *Rede Nacional de Certificação Nacional*. Reorganizada por meio da Portaria Interministerial N5, de 25 de Abril de 2014, Recuperada de <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=14&data=02/05/2014>, acesso em dezembro de 2023.

BRASIL (2014d). Ministério da Educação & Ministério do Trabalho. *Documento Orientador da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede CERTIFIC)*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27401-

[setec-rede-certific-documento-orientador-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192](#), acesso em dezembro de 2023.

FOPROEX (2012). POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Documento produzido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior brasileiras. Manaus, maio de 2012. Disponível em http://www.proexc.ufu.br/sites/proexc.ufu.br/files/media/document//Politica_Nacional_de_Extensao_Universitaria_-FORPROEX-_2012.pdf

Documentos institucionais - IFG

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2015). *Comissão Permanente de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (CPPIR-IFG)*. Regulamento aprovado pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Goiás em 7 de dezembro de 2015, disponível em <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/121/resolucaocppir.pdf>, acesso em dezembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2018). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023*. disponível em https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf, acesso em dezembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2019). *Resolução 24/2019/CONSUP/IFG*. Publicada em 8 de julho de 2019, publicada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Goiás. Trata do regulamento interno que define a organização, os princípios e as diretrizes para a extensão no âmbito do IFG, disponível em www.ifg.edu.br/documentos-extensao?showall=&start=7, acesso em dezembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2020). *Planos Locais de Extensão*. disponível em https://www.ifg.edu.br/attachments/article/3734/PLANOS%20LOCAIS%20DE%20EXTENS%C3%83O_documento%20orientador_%C3%BA%20ultima%20revis%C3%A3o.pdf, acesso em dezembro de 2023.

Outros documentos consultados

EMBRAPA. *Copaíba – Copaifera langsdorffii*. In: CARVALHO, P. E. R. *Espécies Arbóreas Brasileiras*. Brasília, DF: Embrapa Florestas, 2003. v. 1. p. 404–409. Disponível em: <https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/1139732/1/Especies-Arboreas-Brasileiras-vol-1-Copaiba.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN, 2014). *Dossiê 12 – Roda de Capoeira e Ofício dos Mestres de Capoeira*. Brasília: IPHAN, 2014. 148 p. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/publicacoes/lista?busca=capoeira&categoria=22>. Acesso em: 15 abr. 2022.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN, 2008). *Dossiê de registro do modo artesanal de fazer o queijo Minas nas regiões do Serro, da Canastra e do Salitre, Minas Gerais*. Brasília: IPHAN, 2008. 175 p. Disponível em:

https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_queijo_Minas_web.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

MANIFESTO DE CÓRDOBA. Da Juventude Argentina de Córdoba aos homens livres da América. Córdoba, Argentina, 21 jun. 1918. Disponível em: <https://ufscasquerda.com/wp-content/uploads/2020/06/Manifesto-Cordoba-Portugues.pdf>, Acesso em: 12 abr. 2023.

Publicações, teses, artigos, livros

ALVES, RR & ROSA, IM. Biodiversidade, medicina tradicional e saúde pública: onde se encontram?. *J Ethnobiology Ethnomedicine* 3 , 14 (2007). IN: <https://doi.org/10.1186/1746-4269-3-14>

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. *As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político*. Mana, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39–64, abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/R7vHRRWBPJpwrkpqTRQFcFx>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BEZERRA, Z. F; SENA, F. A; DANTAS, O. M. dos S.; CAVALCANTE, A. R; LUIZA, N. *Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária*. IN: Educar: Ed. UFPR, Curitiba, N.37, p.279-291, 2010.

BRANDÃO, C. R. *Nós, os humanos: do mundo à vida, da vida à cultura*. Ed. Cortez: São Paulo, 2016.

BRAGANÇA, Ubirajara. *Santa Dica e a Liga Espirita do Brasil: do anonimato em Goiás ao reconhecimento de uma Joana d'Arc brasileira pela imprensa francesa*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BURKE, p. (Org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. _____ . *Uma história social do conhecimento de Gutenberg a Diderot*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTRO-GOMEZ, S. Michel Foucault y la colonialidad del poder. In: *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, N.6, p. 153-172, janeiro-junho, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998

CONDÉ, M. L. L. *Um papel para a história: o problema da historicidade da ciência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspás*. São Paula: Cosac & Naif, 2009.

CURY, C.R.J. Direito a educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DOSSE, F. *A História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.

DÓRIS, S. F (org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: UnB, 2001.

ESCOBAR, Arturo (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Bogotá: Envion Editores (tradução: Eduardo Restrepo).

ESCOBAR, A (2012). La ontología política del campo de Cultura y Desarrollo. In: Revista de Investigación en Cultura Y Desarrollo, disponível em <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7724/WALEKERU-Num2-p7-16.pdf>, acesso em novembro de 2023.

ESCOBAR, Arturo (2014). *Sentirpensar con la tierra:nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Universidad Autónoma Latinoamericana, disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf, acesso em 20/09/2021.

ESCOBAR, Arturo (2015). *Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”*. Cuadernos de Antropología Social, n. 41, p. 25–38, 2015.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21–47, dez. 2002

FIGUEIREDO, José Wnilson; FRANTZ, Walter. Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 673–706, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v43i2.16105>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FORQUIN, J-C. *Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. IN: *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos* (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FAVRET-SAADA, Jeanne. *Ser afetado*. Cadernos de Campo, n. 13, pp. 155–161, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2015, 17ªed.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 64, p. 63–72, 2021. Disponível em: <https://www.ensinosuperior.unicamp.br>. Acesso em: 6 ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FONTANA, J. *A história dos homens*. Bauru: Edusc, 2004.

GADOTTI M. & TORRES, C. A (orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. Brasília: Ibama, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. São Paulo: LTC, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (1997). *Antropologia e educação: Origens de um diálogo*. Cadernos CEDES, 18(43), 8-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (1997). Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. IN: *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

HOBBSAWM, E. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INGOLD, Tim. *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge, 2000.

INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Tradições da terra: memórias, sonhos e desafios das comunidades quilombolas do cerrado goiano*. Goiânia: Editora IFG, 2016

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. *Encontros no encontro: participação social da rede nacional dos pontos de cultura*. Goiânia: Editora IFG, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Tradução Maria Celeste da Costa e Souza, Almir de Oliveira Aguiar. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *A antropologia diante dos problemas do mundo contemporâneo*. Tradução Rosa Freire Aguiar. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>

- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Aprendizagem situada: participação periférica legitimada*. Tradução de Adriano Scandolaro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.
- LUZ, M.T. *A arte de curar versus a ciência das doenças: história social da homeopatia no Brasil*. Porto Alegre: UNIDA, 2ª ed., 2013.
- LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Priscila; CARBINATTO, Michele Viviene. Princípios da pedagogia freiriana na extensão universitária em Ginástica para Todos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280008, 2023.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Ed. Via Verita, 2022.
- MARTINS, C. A.; MORAIS, C. W. J. Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária. IN: *Educação em Revista*, n.6, p.83-94, 2005.
- MALUF, Sônia W. Antropologia, narrativas e a busca de sentido. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 12, p. 69-82, dez. 1999
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49–83.
- MÉSZAROS, Istvan. *Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MIRANDA, D. & GOMES, B. M. A. Programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar: trajetórias e desafios no Vale do Ribeira, Brasil. In: *Revista Sociedade e Natureza*, Uberlândia, 28 (3): 397-408, set/dez/2016.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez; 1994.
- MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 14 ed. Campinas (SP): Papirus, 1997.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.156-168, 2003.
- MOREIRA, Marcos E. (Org.). *Ressignificação: ensino médio em travessia*. Goiânia: Kelps, 2009.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Sobre o pensamento antropológico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

PEIRANO, Mariza Corrêa. *Etnografia não é método*. Horizontes Antropológicos, v. 10, n. 21, p. 153–174, 2004.

PEIRANO, Mariza Corrêa. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIRANO, Mariza Corrêa. *O dilema do pesquisador: entre a 'teoria' e a 'etnografia'*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 31, n. 92, p. 1–16, 2016.

PEIRANO, Mariza Corrêa. *A Antropologia no Brasil (1930–1960): a formação de uma tradição*. Brasília: UnB, 1981.

PEIRANO, M. *Etnocentrismo às avessas: o conceito de 'sociedade complexa'*. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 97-115, 1983.

RIO BRANCO, Christiane dos Santos; ANDRADE, Inês El-Jaick. O lugar dos detentores do saber da medicina tradicional: invisibilidade de raizeiros em políticas públicas. Cadernos do CEOM, Chapecó (SC), v. 37, n. 60, p. 82–92, jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22562/2024.60.06>. Acesso em: 27 jan. 2025.

ROSZAK, Theodore. *A Contracultura*. Editora Vozes Ltda. Petrópolis, RJ. 1969.

SACRISTÁN, J. C. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTOS, Antônio Bispo dos (2015). *Colonizações, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCTI/UnB. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf, acesso em janeiro de 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer: a agricultura como fundamento da cultura e da identidade quilombola*. São Paulo: Editora Dandara, 2021, 2ªed.

SANTOS, Willian Batista dos; SOUSA, Marluce Silva (orgs.). *Trilhas da extensão: caminhos e experiências nas comunidades do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia: Editora IFG. Obra no prelo, 2024.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, Alire Cristina Cavalcante Modesto da. *Cultura racional: da raiz na umbanda à negação da prática religiosa*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2014

SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida & Marcos Pereira Feitosa & André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. São Paulo: Alínea, 2000.

SOUZA, Marcelo L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná, E. de; GOMES, Paulo Cesar da C.; CORRÊA, Roberto L. (org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. Edição fac-similar da edição de 1851, organizada por Francisco Adolfo de Varnhagen. Publicação organizada pela Fundação Darcy Ribeiro, prefácio de Eunícia Barros Barcelos Fernandes. Brasília: Ed. UnB, 2014.

TAMASO, Izabela. A expansão do patrimônio: novos olhares sobre velhos objetos, outros desafios. *Administração: ensino e pesquisa, Rio de Janeiro*, v. 8, n. 2, p. 13–33, jul./dez. 2007.

TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola. IN: *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 9, 23 out. 2013.

QUIJANO, Aníbal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A Colonialidade do Saber - Eurocentrismo e Ciências Sociais - Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Aníbal (2024). COLONIALIDADE, PODER, GLOBALIZAÇÃO E DEMOCRACIA. *Revista Novos Rumos, Marília, SP*, n. 37, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 9 abr. 2024.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VITORELLO, Claudia Barros Monteiro (org.). *Plantas medicinais e fitoterapia: tradição e ciência*. Piracicaba: FEALQ, 2023. Disponível em: <https://www.fealq.org.br>. Acesso em: 13/01/2025.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A Antropologia Perspectivista e o método da equivocação controlada*. Trad. de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 5 (10): 247-264, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. In: *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*. V. 05, N. 1. Pelotas-RS: UFPEL, 2019. DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.15210/RFDP.V5I1.15002](http://dx.doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002) Acesso em 2020. p. 06-39.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em:

http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_4_1923.pdf. Acesso em 2020. p. 1-26.

_____. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re#existir y re-VIVIR. In: Coleção Digital. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2009a. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1> Acesso em 2020. p. 1-29.

WEDIG, Josiane Carine. “Conhecimento não se vende”: a colonialidade e o embate de perspectivas sobre os conhecimentos tradicionais. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 334–343, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/wxxftxCyppNPLHSnVhYfLYf/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2024.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1997.

Apêndice

O documento “Dossiê Antropológico para Reconhecimento de Saberes e Ofícios dos Raizeiros e Raizeiras de Frenópolis-GO” integra minha pesquisa de doutorado como um modelo em elaboração, proposto a partir de uma imersão etnográfica junto à comunidade raizeira entre 2023 e 2024. Reunindo biografias, registro de conhecimentos e reflexões sobre o diálogo entre saberes tradicionais e instituições acadêmicas, o documento articula a complexidade de uma leitura situada das epistemologias comunitárias com a proposição de ferramentas para a construção de políticas públicas. Ao mesmo tempo, tensiona procedimentos institucionais, provocando fissuras que favorecem a convergência entre práticas pedagógicas fundamentadas em propósitos dialógicos e o protagonismo epistêmico das próprias comunidades.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Reconhecimento de saberes e ofícios dos raizeiros e raizeiras de Pirenópolis-GO

DOSSIÊ ANTROPOLÓGICO

PIRENÓPOLIS, 2024





INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Pró-Reitoria de Extensão
Diretoria de Ações Profissionais e Tecnológicas
Coordenação de Extensão

Reitora

Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon

Pró-Reitor de Extensão

Willian Batista dos Santos

Diretora de Ações Profissionais e Tecnológicas

Marluce Silva Sousa

Coordenador de Extensão

Douglas Xavier de Andrade

Coordenador geral do projeto

Vinícius Duarte Ferreira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Coordenadora

Suzane de Alencar Vieira

Orientador

Alexandre Ferraz Herbeta

Pesquisador responsável - doutorando

Vinícius Duarte Ferreira

CASA DAS ERVAS – PIRENÓPOLIS/GO**Ponto de Cultura**

Marineide Pereira Moreira da Silva
José Ilton Ferreira da Silva

Descrição das plantas medicinais do cerrado

Marineide Pereira Moreira da Silva
José Ilton Ferreira da Silva
Simone Aparecida da Conceição

Revisão dos textos e conteúdos

Marineide Pereira Moreira da Silva
José Ilton Ferreira da Silva
Vinícius Duarte Ferreira

Elaboração geral do dossiê

Vinícius Duarte Ferreira

Foto da capa

Maitê de Faria Duarte

Mapas e consultoria

Pedro Navarro

Dossiê antropológico para reconhecimento de saberes e ofícios dos raizeiros e das raizeiras de Pirenópolis-GO. Desenvolvido por meio de pesquisa interinstitucional, entre julho de 2023 e outubro de 2024.

Agradecimentos

Foi uma caminhada ao lado de pessoas inesquecíveis! Um grupo que aprendeu junto em diversos momentos, em meio às plantas e ervas. Prefiro acreditar que este foi apenas um encontro e que em breve poderemos retomar nossas conversas. Em quase todos os casos, é sobre seguirmos firmes no desafio de preservar o cerrado, e de viver nessa ecologia comunitária.

Sobre isso, agradeço a todos e todas que contribuíram para a elaboração desse *documento-memória*.

Primeiramente, agradeço a toda comunidade raizeira de Pirenópolis-GO, pelo acolhimento durante o levantamento realizado. Às pessoas maravilhosas que, juntos, frequentamos matas e quintais. E, certamente, outras tantas que pode ter falhado o nome nesta lista: Mundico e suas plantas maravilhosas, Seu Oswaldo e seus saberes, Seu Josué, Dona Josa, Melina, Waldetes, Brigitte, Eridane, Giana, Dona Marieta, Marilene, Nilva, Dani Rosa, Dani Cavalcante, Lídia Pinheiro, Cermi, Talia, Jadson, Tatiana, Nina, Nicanor, Dona Dita, Maria Camargo, Abadia Camargo, Mirtes, Janete, Doralice, Neuzilene, Silvia Guimarães, Thaís Siqueira, Christian e Patrícia Ramos.

Em especial, aos coordenadores da Casa das Ervas, Marineide Pereira Moreira da Silva e José Ilton Ferreira da Silva, pela provocação conceitual a este desafio e pela generosidade em contribuir com seus conhecimentos e suas atividades. E também à Simone Aparecida da Conceição, pela cooperação e pela participação direta no compartilhamento de saberes.

À equipe da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Goiás. Pelo apoio institucional prestado e por toda interlocução que tivemos durante as etapas de condução desse projeto.

Certamente, o percurso auxilia numa reflexão sobre as dimensões da ideia de reconhecimento, a partir de uma posição desconfortável na relação escola-comunidade. E o desconforto, esse nos faz pensar em lugares diferentes. A escola tem seu espaço nas culturas, e seu papel se movimenta a partir das relações das pessoas, que o caracteriza. Parafraseando uma constatação de uma antropóloga brasileira, extensão não é método.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, representada pela professora Suzane Vieira e pelo servidor Marcelo Rizzo, pelo apoio no desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao orientador, Alexandre Ferraz Herbetta, pelo apoio e pela colaboração nos momentos desafiadores que a antropologia nos coloca.

O sentimento que fica é de aprendizagem e muita gratidão! Pela força e pela energia que foram todos esses momentos.

Muito obrigado!

SUMÁRIO

- 1. Apresentação 8**
- 2. Trajetórias, comunidades e biografias:
raizeiros e raizeiras em Pirenópolis-GO 13**
- 3. Saberes e fazeres raizeiros e a preservação
do cerrado 31**
- 4. Desafios e recomendações 77**
- 5. Notas e referências bibliográficas 81**

1. Apresentação

“Vamos falar sobre a pacová?” Essa forma de indagar sobre os significados de uma planta foi anunciada diversas vezes. Era quase sempre assim que começavam as rodadas de conversas com os raizeiros e as raizeiras. Estivemos em Pirenópolis ao longo do período de um ano (2023/2024) para fazer registros e observações sobre a prática da cultura raizeira que ali sobrevive desde séculos passados. De fato, foi marcante a forma como esse diálogo se estabeleceu, onde acompanhamos e registramos diversas atividades.

Dentre as especificidades desse ambiente comunitário, ficou evidente o modo como essa cultura está relacionada com o “ser e estar” no território que habita. São pessoas que guiam boa parte de suas vidas por meio das relações que estabelecem com as plantas e a natureza. No entanto, essa relação de habitar um território é dinâmica e complexa, uma vez que a cultura raizeira transporta elementos e conhecimentos de um local para outro. Portanto, o movimento dessas pessoas acaba por ligar as trajetórias desse grupo às transformações urbanas e rurais que acompanham cidades e regiões. Vivenciam de forma muito peculiar as relações com a terra, e ela é a essência da própria existência.

Essa relação fica bastante evidente na forma como elaboram seus saberes. Apesar de haver muitas coisas escritas pela própria comunidade, além de outras formas de registro, as práticas raizeiras pertencem ao espaço da oralidade. Mestras, mestres e outros(as) interessados, se reúnem em torno de uma planta – ou de uma horta – e passam longos minutos descrevendo usos e potenciais de cura de cada uma delas. Essa é uma prática recorrente na aprendizagem que compartilham entre si e com a comunidade em geral.

É um momento em que histórias e situações são narradas, muitas delas descrevem trajetórias de cuidado com o corpo e preparos de remédios por meio de ervas medicinais. O conhecimento compartilhado é ancestral, e administrado por raizeiros e raizeiras que conhecem os princípios ativos das plantas, a dosagem correta em cada caso, os modos de preparo, a interação medicamentosa entre plantas, dentre outros saberes.

Desde 2022, na trilha por esses caminhos e reflexões, vimos frequentando um ciclo de atividades promovidas por coletivos de raizeiros(as), de erveiros(as), de mateiros(as), de parteiras, e de benzedeadas no estado de Goiás. Nesse roteiro de vivências, acabamos nos aproximando da organização de um evento idealizado pela comunidade de Pirenópolis-GO, promovido pelo Ponto de Cultura Casa das Ervas. Já havíamos encontrado com essa comunidade em outros momentos, e era fato conhecido que seus coordenadores estavam promovendo um movimento local em torno de temáticas que envolviam a cultura raizeira e as práticas comunitárias de cuidado. E esse movimento segue em curso até o momento.

Ocorre que, desde essa época, essa comunidade tem realizado atividades em conjunto com um programa de extensão coordenado pelo IFG – Câmpus Anápolis, denominado Ciclo de Formação para Mulheres, por meio do qual foram acessadas as mulheres parteiras, benzedeadas, raizeiras e erveiras. Esse programa tem como objetivo promover uma rede de relações e iniciativas voltadas para o bem viver das mulheres, bem como fortalecer o debate sobre gênero em Goiás. Além disso, fazia parte de um conjunto de atividades de extensão que tem procurado estabelecer uma linha de atuação com foco no diálogo e aprofundamento de relações com as comunidades e populações tradicionais.

A partir desse contato, a Casa das Ervas acionou a Extensão do IFG para que a instituição realizasse um processo de reconhecimento e certificação de saberes junto à comunidade raizeira de Pirenópolis-GO. Seus coordenadores, Ilton e Neide, são raizeiros antigos na região e suas biografias fazem parte da história local sobre práticas de cuidado e saúde. Foram eles que nos levaram a percorrer esse território com a finalidade de vivenciar momentos e atividades que desenvolviam junto a outras pessoas da comunidade raizeira que ali prevalece.

Esse fato gerou algo inédito nessa relação entre a instituição e a comunidade em questão. Apesar de possuir autonomia para realizar essa atividade, e sobretudo porque a comunidade estava presente numa ação de extensão, a instituição não possuía expediente determinado para realização de tal tarefa. Desse momento, iniciou-se um processo de consultas e de prospecções pedagógicas/administrativas para compreender qual poderia ser o melhor caminho a ser adotado.

Cabe ressaltar que todas as análises preliminares não indicavam óbice a esse processo de reconhecimento e certificação de saberes. Além disso, a solicitação da comunidade estava consonante com diversos marcos regulatórios que indicam a necessidade de efetivar políticas de valorização dos saberes tradicionais por parte das instituições de Estado [1].

Existe um debate intenso sobre as políticas de patrimônio estabelecidas e partir da atuação do IPHAN. Ocorre que há outras possibilidades de valorizar saberes e ofícios, sobretudo a partir da própria comunidade. Aqui, nos propusemos realizar um esforço coletivo como forma de viabilizar outros caminhos e novas experiências[2].

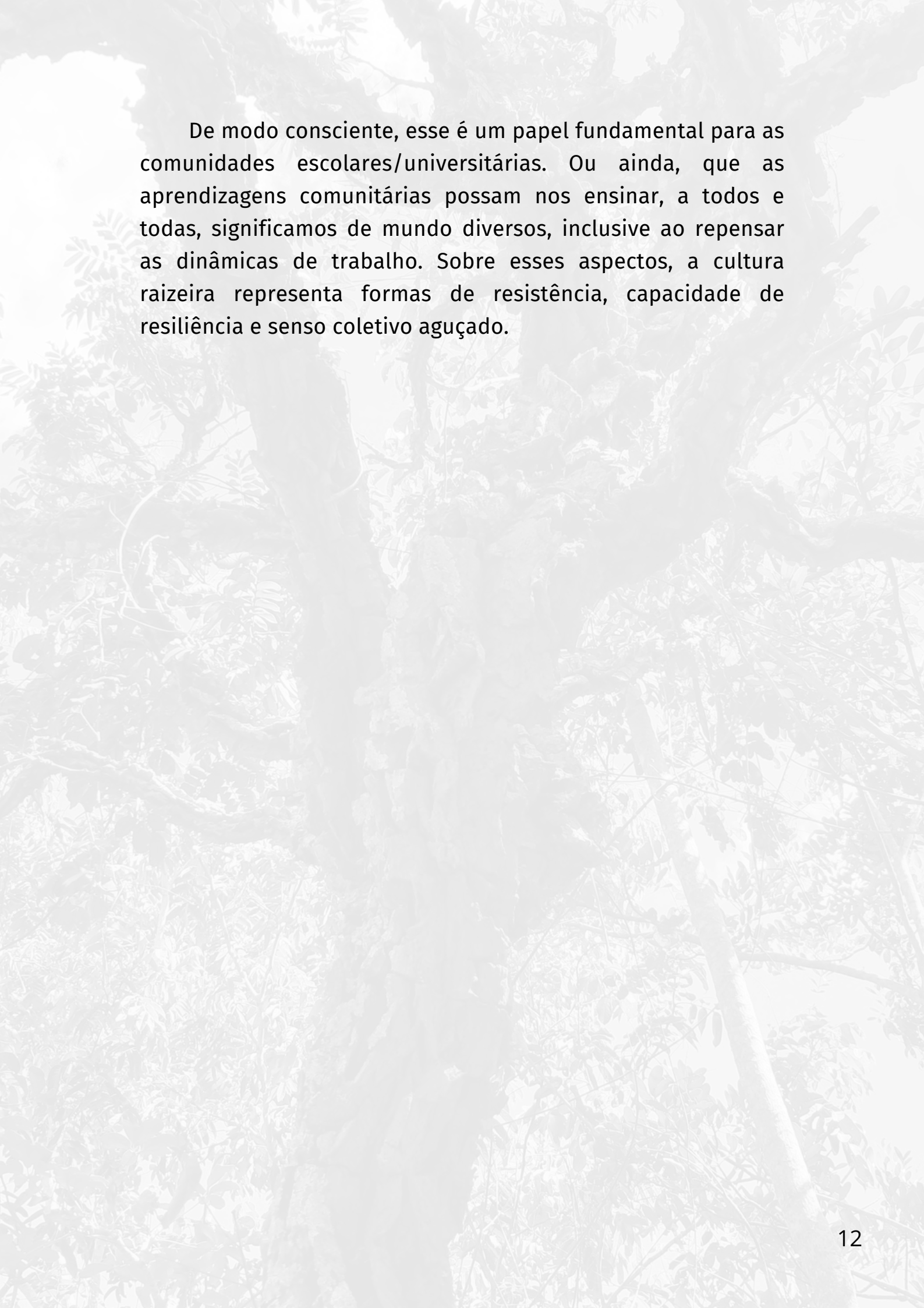
Ou seja, a organização desse dossiê antropológico coaduna com a construção de uma perspectiva dialógica associada ao espaço do reconhecimento, permitindo criar uma situação de fissura nas relações entre a institucionalidade estabelecida e as estratégias comunitárias de organização e resistência a partir de saberes tradicionais. E tal situação não consiste em demonstrar uma contradição. Antes disso, pretende-se estabelecer um espaço de diálogo e proposições que possam auxiliar na elaboração de estratégias permanentes de formação e de valorização desses saberes e práticas.

Do ponto de vista pedagógico-administrativo, o fato é que não existia um encaminhamento preparado diante de algo dessa natureza. Por este motivo, o percurso apresentado neste relatório tem sido tratado como uma experiência de pesquisa e avaliação acerca dos processos de reconhecimento de saberes, de ofícios e de conhecimentos tradicionais associados a coletivos, grupos e/ou comunidades.

Nesse caminho, concordamos que os saberes e ofícios não devem apenas se submeter a uma política de reconhecimento via patrimônio pelo Estado, o que é bastante justo e necessário.

Por outro lado, identificamos que é possível pensar um processo mais itinerante – no sentido de constituir aprendizagens – no contexto das relações entre o costume, o fazer, os espaços de trabalho e os saberes tradicionais. De forma complementar, é possível apontar caminhos para estabelecer uma agenda perene junto a essas comunidades.

Temos aqui um relato de como essa foi a experiência vivenciada. A extensão do IFG tem procurado novos caminhos de atuação, no sentido de ressignificar as formas de interação com as comunidades em geral. Para além de pensar um “modus operandi” dessa função acadêmica, o percurso dessa pesquisa identificou que é preciso fortalecer as novas estratégias de reposicionamento de mundo a partir dos ambientes e vivências de aprendizagem.



De modo consciente, esse é um papel fundamental para as comunidades escolares/universitárias. Ou ainda, que as aprendizagens comunitárias possam nos ensinar, a todos e todas, significamos de mundo diversos, inclusive ao repensar as dinâmicas de trabalho. Sobre esses aspectos, a cultura raizeira representa formas de resistência, capacidade de resiliência e senso coletivo aguçado.

2

**TRAJETÓRIAS,
COMUNIDADES E
BIOGRAFIAS:
RAIZEIROS E
RAIZEIRAS EM
PIRENÓPOLIS-GO**

Este dossiê antropológico apresenta um levantamento relacionado ao modo de vida dos raizeiros e raizeiras no município de Pirenópolis-GO. Foi elaborado a partir de uma vivência realizada junto à comunidade geral com a qual interagimos. Especificamente, foi possível participar de atividades de compartilhamento de saberes e de imersão no cerrado para identificação de plantas e ervas medicinais. Para este trabalho de reconhecimento de saberes e ofícios, compreendemos que a comunidade raizeira pode ser delimitada a partir de todas as pessoas que fazem uso ou se relacionam diretamente com as práticas raizeiras.

Fizemos nosso percurso a partir desse coletivo que estivemos em contato. Especificamente, acompanhamos as atividades desenvolvidas por José Ilton e por Marineide Pereira, que são responsáveis pela Casa de Ervas de Pirenópolis, em atuação na cidade desde a década 1990. Além deles, integrou o grupo Simone da Conceição. Por meio de suas vivências e biografias, tecemos as análises, os registros e as experiências compartilhadas nesse processo de reconhecimento.

Somado a esses encontros, cabe considerar que registramos diversos diálogos com pessoas que participam e/ou interagem diretamente com a cultura raizeira. São pessoas que fazem uso de medicamentos, ou que frequentam as rodas de conversas promovidas pelo grupo, ou que desenvolvem atividades de trabalho relacionadas com o cultivo/preparo de medicamentos, ou que são terapeutas que aprenderam sobre cura com raizeiros/raizeiras. A cultura raizeira possui diversas formas de conexão com os territórios/corpos da cidade.

Esse relatório é parte de uma pesquisa experimental no campo da extensão. Compreende uma abordagem metodológica com foco em processos de reconhecimento de saberes e ofícios junto a comunidades tradicionais. Trata-se de uma temática ampla no debate sobre formação, culturas e concepções de mundo. Realizamos atividades de identificação, de mapeamento/zonamento, de análise/estudos sobre a temática e o registro audiovisual das práticas desenvolvidas por essas pessoas.

Vale ressaltar que a demanda por reconhecimento de saberes e ofícios foi sugerida pela própria comunidade, por meio do Ponto de Cultura Casa das Ervas. Foi apresentada como uma necessidade que possuem em relação aos ofícios que executam, bem como à valorização de seus saberes. Em verdade, essa luta de raizeiros e raizeiras compreende toda a trajetória desse grupo. Todos os relatos evidenciam que esse caminho percorre biografias marcadas por muita persistência e resiliência em torno de um saber ancestral.

De acordo com relatos encontrados, a comunidade raizeira se sente ameaçada pelo avanço de determinadas ações sobre o cerrado que, muitas vezes, estão na contramão das políticas de preservação e de acesso aos bens comuns. Esse era um assunto comum durante as rodas de formação promovidas junto com a comunidade envolvente[3]. Além disso, encontramos relatos que sugerem atitudes de cerceamento provocado pela atuação de órgãos públicos, de conselhos profissionais e/ou por outros agentes de controle. Foi esse o contexto contraditório que encontramos durante o levantamento realizado.

Além disso, os relatos indicam a ocorrência de repulsa e preconceito, motivados por diferentes formas de discriminação social. Entre os desafios enfrentados pelos raizeiros e raizeiras, destacam-se a resistência de alguns setores religiosos, que frequentemente associam suas práticas a caracterizações

pejorativas. Soma-se a isso a expropriação cultural promovida pelos movimentos culturais hegemônicos, sustentados pelos elementos da colonialidade. Em muitos relatos, os raizeiros e raizeiras são associados a práticas rotuladas como "curandeirismo", o que reforça estigmas e preconceitos historicamente direcionados às culturas de matriz africana e aos povos originários. Essa associação, baseada em narrativas coloniais, deslegitima os saberes tradicionais e alimenta dinâmicas de exclusão e marginalização social. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade urgente de valorizar e proteger tais práticas, reconhecendo-as como parte integrante dos modos de vida no Cerrado, e como forma de resistência frente às imposições da colonialidade.

Por outro lado, as experiências observadas sinalizam para uma situação de respeito e valorização social pela comunidade atendida e/ou envolvida nessas dinâmicas de vida. A atividade raizeira compreende uma prática cultural de resistência, que se caracteriza pelo movimento (territorial e de costumes) e se ressignifica de forma sistemática para permanecer. Trata-se de uma situação bastante ambígua, que claramente pressupõe a necessidade de fortalecer os caminhos de resistência e de criar novas estratégias em torno do seu ecossistema social.

Considerando-se esse aspecto, identificamos que a comunidade raizeira pirenopolina compreende que seus conhecimentos sobre saúde são fundamentais para o bem-estar coletivo. Ou seja, a cultura raizeira produz saberes e ofícios percebidos como necessários pela comunidade envolvente. Essas trabalhadoras e trabalhadores desempenham um papel reconhecido na elaboração e disseminação dos saberes tradicionais sobre plantas medicinais, sobre cuidado, sobre saúde e sobre o cerrado goiano.

Registramos situações diversas em relação ao ecossistema social elaborado em Pirenópolis. Os raizeiros e raizeiras possuem um conhecimento peculiar relativo às áreas de fato preservadas do território. Esses profissionais/trabalhadores(as) dominam um conhecimento sobre as propriedades das plantas e suas aplicações terapêuticas, sendo essenciais na oferta de tratamentos de saúde. Eventualmente, essa prática recorre como única alternativa para a comunidade.

Essa constatação não se viabiliza apenas pelo viés do acesso, mas pelo próprio reconhecimento e valorização do saber tradicional por parte de toda comunidade envolvente. Ao longo dos anos, essa dinâmica de vida tem contribuído para a conservação da biodiversidade local e para a promoção da saúde em diversas comunidades. Suas práticas estão intrinsecamente ligadas aos modos de vida e culturas locais.

Nosso intuito é apresentar parte desse registro que selecionamos dentro do percurso acompanhado. Como colocado, a finalidade desse trabalho é de compor um documento-memória que balize o processo de reconhecimento de saberes e ofícios da comunidade raizeira de Pirenópolis-GO. Por se tratar de uma experiência piloto, com respectivos limites e objetivos definidos, nossa metodologia parte de uma demanda apresentada pela comunidade local, onde foi possível registrar e acompanhar três biografias específicas. São histórias de vida individuais, mas que permitem compreender a dinâmica de perpetuação e permanência da cultura raizeira a partir do território goiano. Não obstante, essas biografias se conectam a outras histórias de vida que também fazem parte dessa rede de relações comunitárias.

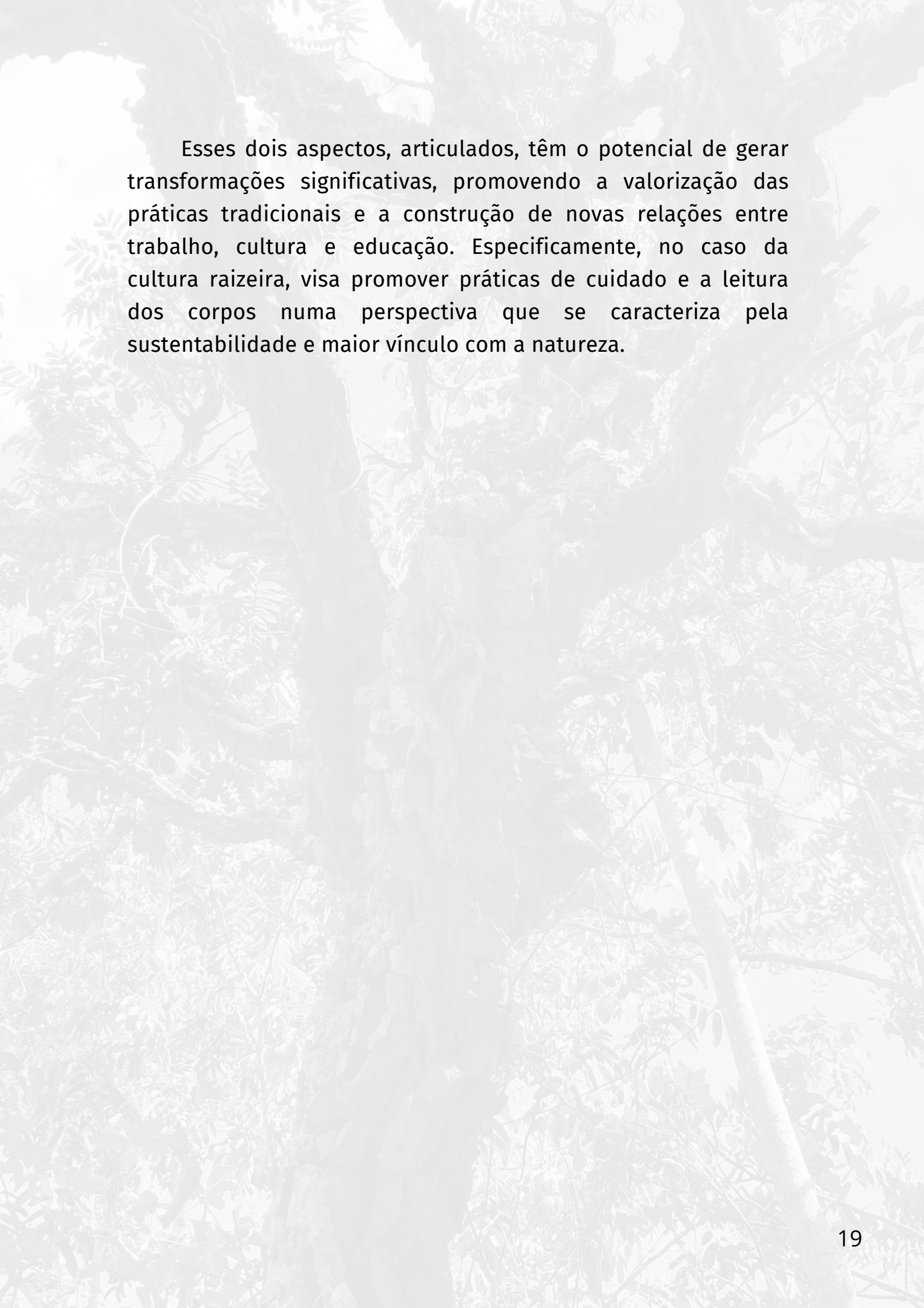
A análise e registro dessas biografias, a partir de um processo de reconhecimento de saberes e ofícios, contribui para uma compreensão ampliada sobre o mundo do trabalho e para formulação de uma agenda em comum com essas comunidades.

No caso, um desafio que se ambienta a partir de um modo de vida tradicional, com suas respectivas especificidades de formação/valorização. São histórias profissionais que ocorrem à margem do “sistema-mundo” formalizado. Este que, por outro lado e dentre outras relações, se materializa por meio de diplomas e profissões regulamentadas.

De fato, existem diversas ocupações profissionais que transcendem as lógicas formais do mercado de trabalho, ancorando-se em elementos culturais e sociais que definem os modos de vida em comunidades tradicionais. Essas atividades tecem redes de relações fundamentais, sustentadas por práticas específicas que integram o saber, o fazer e o convívio comunitário. Nesse contexto, emergem dois aspectos centrais para repensar os posicionamentos acerca do mundo do trabalho e das dinâmicas de vida, especialmente no que diz respeito às comunidades tradicionais:

1)Manutenção de um espaço de escuta ativa e proposições: É essencial garantir a horizontalidade no diálogo, reconhecendo e valorizando os saberes locais como base para mediação e construção conjunta de soluções.

2)Atuação pedagógica para compreender e mitigar os efeitos da colonialidade: O debate pedagógico deve priorizar ações que desconstruam paradigmas coloniais e valorizem práticas de aprendizagem que promovam a inclusão e a legitimidade dos saberes comunitários.



Esses dois aspectos, articulados, têm o potencial de gerar transformações significativas, promovendo a valorização das práticas tradicionais e a construção de novas relações entre trabalho, cultura e educação. Especificamente, no caso da cultura raizeira, visa promover práticas de cuidado e a leitura dos corpos numa perspectiva que se caracteriza pela sustentabilidade e maior vínculo com a natureza.



Biografias raizeiras

Nesta parte do relato, abordamos as biografias selecionadas para este trabalho, histórias de vida que refletem a trajetórias da comunidade raizeira, e que foram registradas ao longo do processo de reconhecimento de saberes e ofícios. Acompanhamos diversas atividades promovidas pelos raizeiros e raizeiras e, ao longo desse período, buscamos complementar essas vivências com informações oriundas de pesquisas em mídias digitais, leituras especializadas e diálogos com pacientes em tratamento, terapeutas naturopatas e pessoas interessadas em ervas e plantas medicinais. Cabe destacar a relevância dos relatos encontrados em plataformas como YouTube e Spotify, que ampliaram nossa compreensão sobre os saberes e práticas tradicionais.

Desde o início, levantamos questões fundamentais para nortear esse percurso: quem são os/as raizeiros(as)? Quais biografias representam adequadamente esse processo de reconhecimento público de uma atividade profissional enraizada em saberes tradicionais? Por que esse reconhecimento é de interesse para a comunidade, a ponto de impulsioná-los a solicitar esse processo?

Ao refletirmos sobre essas perguntas, identificamos uma contradição central: conduzir um processo de reconhecimento de saberes e ofícios por meio de uma institucionalidade que, historicamente, está habituada a compreender o mundo do trabalho a partir de um viés formalizado, estruturado por profissões regulamentadas. Essa abordagem entra em contraste com a natureza dos saberes raizeiros, que são reconhecidos e legitimados pela própria prática cotidiana e pela relação direta com suas comunidades.

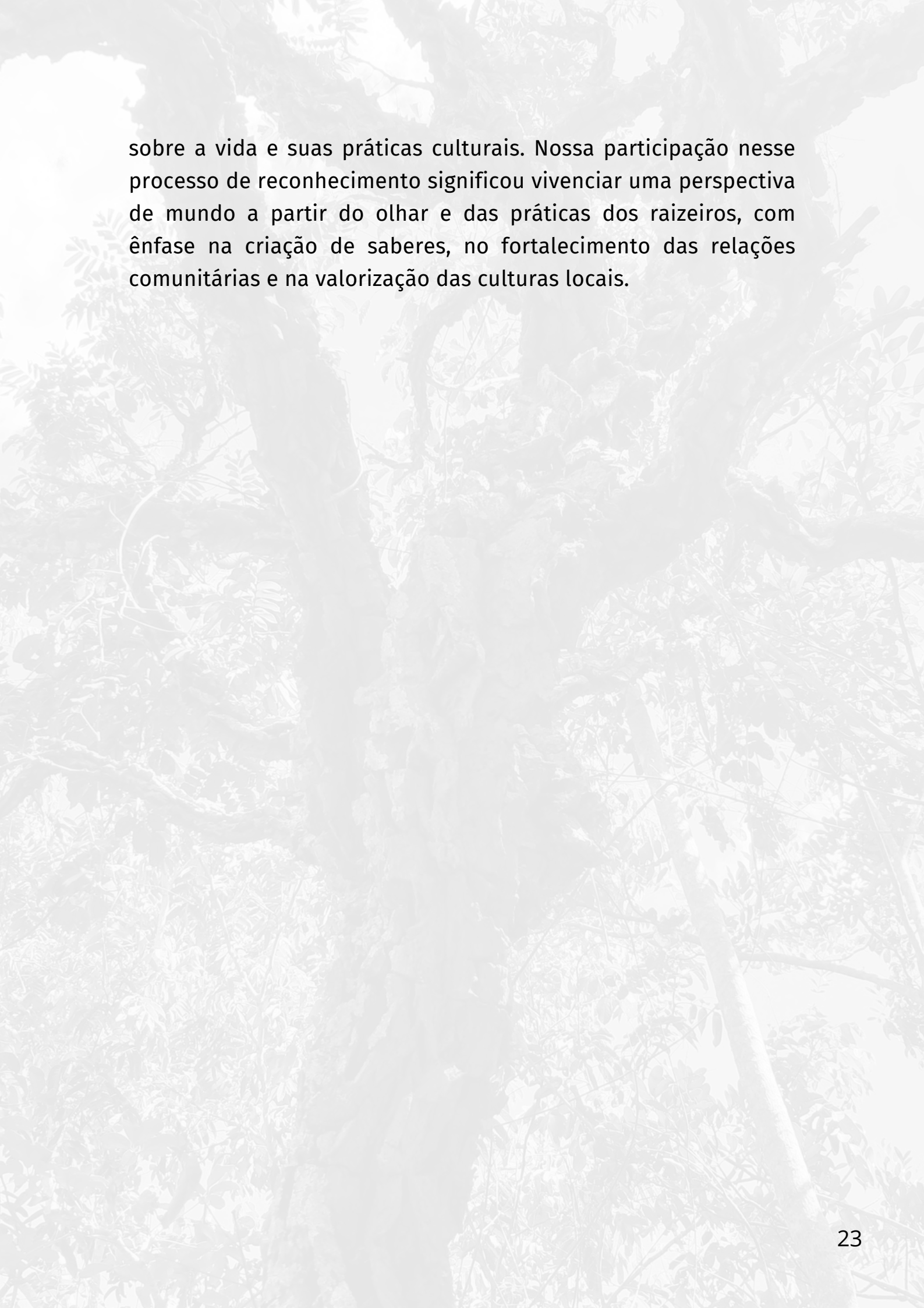
Outro ponto crucial reside no fato de que esses profissionais já possuem reconhecimento dentro de suas comunidades, principalmente pelo papel que desempenham na promoção da saúde e do cuidado coletivo.

No entanto, o presente processo oferece a oportunidade de analisar novas formas de inserção e valorização, adaptadas às realidades emergentes e orientadas para o fortalecimento dos saberes tradicionais. Esse movimento não busca apenas a certificação ou a formalização dos saberes, mas também a ampliação de sua legitimidade por meio de uma interação dialógica, que permita à cultura raizeira contribuir para a reconfiguração das dinâmicas sociais e culturais no mundo do trabalho.

A cultura raizeira, nesse sentido, convida-nos a repensar a relação entre escola, comunidade e saberes tradicionais. A escola, enquanto prática social e comunitária compartilhada por diversas culturas, pode desempenhar um papel ativo nesse processo, promovendo o reconhecimento e a interação com diferentes realidades profissionais. É por meio dessa interação que as biografias destacadas neste trabalho abrem perspectivas transformadoras sobre os processos de reconhecimento de saberes tradicionais.

Entendemos, assim, que seria mais prudente tratar essas biografias como registros e encaminhamentos, dada a proposta deste dossiê: reconhecer que a própria comunidade possui condições de valorizar seus membros, respeitando as identidades e os saberes que executam. O reconhecimento público, portanto, não é apenas uma validação externa, mas também uma celebração das trajetórias de vida de pessoas raizeiras, cujas relações com suas comunidades e aprendizagens moldam sua posição social.

Neste contexto, apresentamos três perfis de raizeiros e raizeiras com longa trajetória em Pirenópolis-GO. Acompanhá-los durante os últimos meses foi uma experiência de intensa aprendizagem e conexão com o Cerrado. Compartilhamos momentos em quintais, praças e rodas de conversa; realizamos registros etnobotânicos de plantas medicinais do Cerrado; acompanhamos atendimentos; almoçamos juntos; e dialogamos



sobre a vida e suas práticas culturais. Nossa participação nesse processo de reconhecimento significou vivenciar uma perspectiva de mundo a partir do olhar e das práticas dos raizeiros, com ênfase na criação de saberes, no fortalecimento das relações comunitárias e na valorização das culturas locais.

ILTON DAS ERVAS



José Ilton Ferreira da Silva, nasceu no município de Piancó, no estado da Paraíba, em abril de 1961. Mudou-se para Brasília em 1978 e trabalhou com diversas atividades até que assumiu o trabalho com plantas medicinais, e passou a atuar com uma banca de ervas que circulou por algumas regiões da cidade.

Desde a adolescência em Piancó, Ilton já conhecia o universo das ervas e plantas medicinais. Seu tio, Antônio Alexandre, foi raizeiro conhecido em sua cidade natal. Além dessa referência familiar, Ilton relata que foi com seu pai que começou a comercializar plantas, mesmo ainda não sendo um raizeiro no sentido da prática de cuidado e preparo de remédios.

Durante a década de 1980, passou a viajar com Damásio Moreira, pai de Neide, para vender ervas medicinais e participar de eventos, deslocando-se cerca de 4 vezes por ano para São Paulo e/ou Rio de Janeiro. Neide e Ilton passaram a constituir família nesta época.

Nesses eventos, Ilton ficava responsável por preparar algumas garrafadas. Ali, nesses momentos, acabou conhecendo diversas pessoas com quem compartilhou muitas informações e conhecimentos sobre o tratamento com ervas. Aprendeu, ensinou e trilhou de maneira mais profissional o caminho de aperfeiçoar sua prática raizeira desde então.

Logo em seguida, com Neide e filhos, mudaram-se para Pirenópolis, em 1997. Ali, logo criaram a Casa de Ervas, que passou a ter endereço fixo nas proximidades da Rua do Carmo e da Rua do Frota. Naquela época, essa parte da cidade era bem diferente, menor e com pouca estrutura urbana. Hoje, o bairro do Carmo é grande, bem urbanizado e com elevado custo-relativo para os padrões locais. Em seguida, passou a morar com a família em outro ponto da rua do Carmo, onde hoje fica a atual sede do Ponto de Cultura Casa de Ervas.

Desde então, ele realiza diversas atividades vinculadas ao seu trabalho como raizeiro. Cuida de matas no cerrado e outras plantas/ervas, faz xaropes e óleos, atende pessoas que o procuram para tratamentos, organiza e participa de eventos sobre plantas e ervas medicinais, comercializa mudas e produtos de criação própria, promove palestras e outras atividades de formação para a comunidade local/regional. São muitas as atividades vinculadas a esta ocupação profissional. Todas elas vinculadas ao seu modo de vida, quase que exclusivamente a partir de seu lugar como raizeiro. Ele e Neide trabalham juntos e estão quase sempre próximos durante essas rotinas e atividades.

NEIDE DAS ERVAS



Marineide Pereira Moreira da Silva, nasceu no município de Monte Alegre, no estado do Piauí, em junho de 1967. Mudou-se com a família para Brasília em 1983, onde continuou seus estudos e começou a despertar seu interesse em trabalhar com plantas e ervas medicinais. Seu pai, Damásio Bernadino Moreira, vem de uma região com antigas tradições dentro da cultura raizeira. Ainda no Piauí, eles moravam numa comunidade distante do centro urbano do município, no povoado de São Dimas (velho). Ali, havia uma comunidade rural que aprendeu o cuidado pelas plantas. O modo de vida, naquele momento, significava estar de maneira integrada com a natureza. Neide descreve diversos momentos de aprendizagem com seus familiares durante sua fase de infância naquela região.

Em Brasília, a família passou a trabalhar com banca de ervas medicinais. Seu pai acabou conhecendo Ilton, com quem realizou algumas atividades de trabalho. Nessa dinâmica familiar, Neide passou a viajar com eles em alguns eventos realizados no Rio de Janeiro, onde colaborava em atividades que envolvia o uso de plantas medicinais. Em outros momentos, Neide era quem assumia a banca da família, e fazia vendas diretas em alguns pontos em Brasília. É nessa época que ela e Ilton formaram sua família, e vieram a ter três filhos.

Mudaram-se de Brasília para Pirenópolis em 1997. Juntos, passaram a estruturar a Casa de Ervas, que hoje é reconhecido como um espaço de saúde e cuidado, tendo se tornado um ponto de cultura há alguns anos.

Neide atua em diversas frentes em seu trabalho como raizeira. Junto com Ilton, cuida do cerrado e de outras plantas/ervas, faz xaropes e óleos, atende pessoas que a procuram para tratamentos, organiza e participa de eventos sobre plantas e ervas medicinais, comercializa mudas e produtos de criação própria, promove palestras e outras atividades de formação para a comunidade local/regional. São muitas as atividades associadas a esta ocupação profissional. Todas elas vinculadas ao seu modo de vida, quase que exclusivamente a partir de seu lugar como raizeira.

Durante nosso percurso, identificamos que Neide possui uma sensibilidade bastante peculiar no ato de descrição das plantas e na compreensão dos fenômenos associados à prática de cura e do cuidado.

SIMONE DA CONCEIÇÃO



Simone Aparecida da Conceição, nasceu no município de Pirenópolis, no estado de Goiás, em 1978. Sua família mora nessa região há muitas gerações, e muitos(as) permanecem até hoje. Ela relata que começou a aprender sobre planta com os seus dois avôs, ambos praticavam atividades como raizeiros. Desde a infância, ela possui lembranças da atuação dos avôs.

Seu João Cabral, avô materno, durante quase toda a vida andou descalço, com os pés grudados no chão, uma pessoa com intensa conexão com a natureza. Este, segundo seu relato, preparava remédios para a família e alguns vizinhos, cuidava de plantas do quintal e realizava “saídas” para buscar determinadas plantas e raízes que estavam no cerrado. Não era comum praticar a venda. O outro avô, seu João Gomes, foi um conhecido raizeiro na região, até que veio a tornar-se barbeiro, quando se mudou da área rural para a cidade de Pirenópolis. Antes disso, quando morava nas proximidades da região chamada Santa Rita, tornou-se estudioso de um livro denominado Plantas Medicinais do Brasil (confirmar), que carregou consigo durante boa parte da vida, e que permanece desaparecido entre os familiares e/ou foi perdido.

Encontramos com familiares que complementaram fatos sobre vida intensa de raizeiro deste avô. A família de Simone está vinculada desde a origem à história de ocupação do município. Encontramos isso em diversos relatos ou por meio de aprendizagens compartilhadas.

Seu Oscar, tio dela e irmão do pai, é uma pessoa com profundo conhecimento sobre cultivo de plantas, um “quintaleiro” com impressionante capacidade e organização para o manejo de plantas e ervas. Muitas delas, há anos sob os cuidados da família/parentes. Em todas narrativas que se apresentaram, foi possível compreendermos diversos momentos diferentes sobre o deslocamento de pessoas dentre desse território. Como exemplo, podemos citar as narrativas sobre os deslocamentos espaciais que ocorreram das áreas rurais para o espaço urbano, com respectivo esvaziamento das comunidades do campo.

Diante disso, em determinado momento, Simone passou a revisitar esses conhecimentos e saberes que haviam sido compartilhados no meio familiar. Aos poucos, ela passou a adentrar essas histórias à procura de novas aprendizagens. Fez cursos, realizou pesquisas por iniciativa própria, inclusive, formou-se como farmacêutica. Daí, há cerca de 8 anos, seu percurso passou a ser o de mesclar a cultura raizeira que recuperou e apreendeu, com aspectos da sua formação acadêmica. Existem estudos denominados de etnofarmacologia, que tratam de valorizar conhecimentos de comunidades tradicionais. Nesse caso, a própria trajetória dessa raizeira demonstra como ocorre parte desse processo. No caso, o curso de farmácia complementa o itinerário formativo, que faz parte do movimento da vida.

Atualmente, desenvolve diversos produtos a partir de seus conhecimentos, tais com preparo de chás, garrafadas, óleos medicinais, sabonetes, dentre outros. É feirante, e possui uma barraca na feira que ocorre nas manhãs de domingo, próxima à Igreja Matriz de Pirenópolis. Por meio de diversos contatos, realiza atendimentos junto à comunidade, procurando compreender/atuar em situações específicas. Desde o convite realizado pela Casa de Ervas, passou a integrar a realização do encontro de culturas tradicionais e medicinais do cerrado, que tem ocorrido anualmente em Pirenópolis.





3

SABERES E FAZERES
RAIZEIROS e a
PRESERVAÇÃO DO CERRADO

A cultura raizeira está profundamente integrada a tradições ancestrais, conectando práticas de cuidado, uso medicinal de plantas e ervas, e a resiliência de diversos grupos humanos. No bioma Cerrado, reconhecido por sua rica diversidade de espécies e abundância de águas, os raizeiros e raizeiras desempenham um papel essencial na conservação ambiental e na perpetuação de saberes tradicionais. Suas práticas, enraizadas em séculos de convivência com a natureza, refletem influências de povos originários, comunidades africanas e tradições pagãs europeias, resultando em uma sabedoria única, profundamente vinculada às relações entre sociedade e meio ambiente.

Esses saberes são transmitidos oralmente por gerações, destacando a relevância da oralidade como elemento fundamental para a preservação e disseminação de conhecimentos. Entretanto, desafios significativos têm surgido, impulsionados pelo avanço da urbanização e pela destruição crescente do Cerrado, em grande parte provocada pela expansão do agronegócio. Esses fatores têm ameaçado as práticas raizeiras, mesmo em municípios de menor porte urbano. Em Pirenópolis, onde este estudo foi conduzido, os raizeiros e raizeiras são amplamente reconhecidos como protetores de uma tradição cultural que alia cuidado comunitário a estratégias de sobrevivência, muitas vezes em descompasso com as dinâmicas do mercado de trabalho contemporâneo.

Os saberes raizeiros vão muito além de meras receitas de cura; eles constituem um sistema de conhecimento que reflete uma permanência de mundo integrada à natureza, com perspectivas próprias sobre corpo, cuidado e saúde. Nesse contexto, a oralidade não é apenas um método de transmissão, mas também uma estratégia histórica de resistência cultural. Por meio de círculos de conversa e vivências práticas, a cultura raizeira tem evitado a dependência de sistemas formais e hierárquicos de conhecimento, promovendo estratégias de aprendizado coletivo e valorizando a interação direta entre gerações e a comunidade.

A Casa das Ervas, em Pirenópolis, é um exemplo claro dessa dinâmica. Enquanto espaço dedicado ao compartilhamento de saberes e aprendizagens, sua atuação fortalece os laços comunitários, fomentando uma rede de apoio que transcende o cuidado físico, abrangendo aspectos sociais e espirituais amplos. O registro apresentado a seguir busca capturar parte dessa atmosfera vivenciada, evidenciando as práticas e interações que sustentam a cultura raizeira.

Saberes e fazeres raizeiros

1



Encontro da comunidade raizeira no povoado de Lagolândia, Pirenópolis-GO, em abril de 2024. Neide fala ao grupo sobre propriedades medicinais das plantas localizadas em um dos quintais visitados durante a atividade de formação. A Casa das Ervas organiza e coordena essas atividades formativas.

2

Neide fala sobre plantas medicinais do cerrado durante o evento Encontro de Erveiros, realizado em Pirenópolis, outubro de 2024. Esse evento é coordenado por Ilton e Neide, da Casa de Ervas. Essa "saída" foi realizada na área da Chácara Mata Virgem.



3



Estudantes da Escola Municipal Dom Emmanoel Gomes de Oliveira participam de atividade formativa na Casa de Ervas no bairro do Carmos, em Pirenópolis, março de 2024. Essas atividades ocorrem de forma periódica. Inclusive, recebe outros grupos da cidade.

4



Encontro da comunidade raizeira no povoado de Lagolândia, Pirenópolis-GO, em maio de 2024. Comunidade compartilha um balde de uma raiz conhecida como "cará insulina" que, de acordo com medicina do cerrado, serve para controle da glicemia em diabéticos.

5



Ilton fala sobre plantas medicinais do cerrado durante o evento Encontro de Erveiros, realizado em Pirenópolis, 2024. Esse evento é coordenado por Ilton e Neide, da Casa de Ervas. Essa "saída" foi realizada na área da Chácara Mata Virgem.

6



Reportagem publicada pelo jornal Hoje em Dia, sobre o trabalho de Ilton e Neide, Brasília, abril de 1998.

7



Encontro da comunidade raizeira no povoado de Lagolândia, Pirenópolis-GO, em novembro de 2023. Mundico vive nesse povoado e possui uma chácara que possui muitas plantas medicinais. Ao lado, ele apresenta a coleta em uma batata de teiú, que possui diversas propriedades terapêuticas, como ser antisséptica, febrífuga e depurativa.

8



Neide fala sobre plantas medicinais do cerrado durante a roda de conversa em Lagolândia, realizado em novembro de 2023. Esse povoado é considerado uma referência para a cultura raizeira em Pirenópolis. Seus muitos moradores e moradoras cuidam de plantas medicinais em seus quintais, além da área preservada em seu entorno.

9



Potes para estocagem organizados por Ilton e Neide na Casa de Ervas. Muitas sementes e cascas precisam ser guardadas para preparos de remédios, chás e banhos, além de servir como material didático para realização de palestras e oficinas.

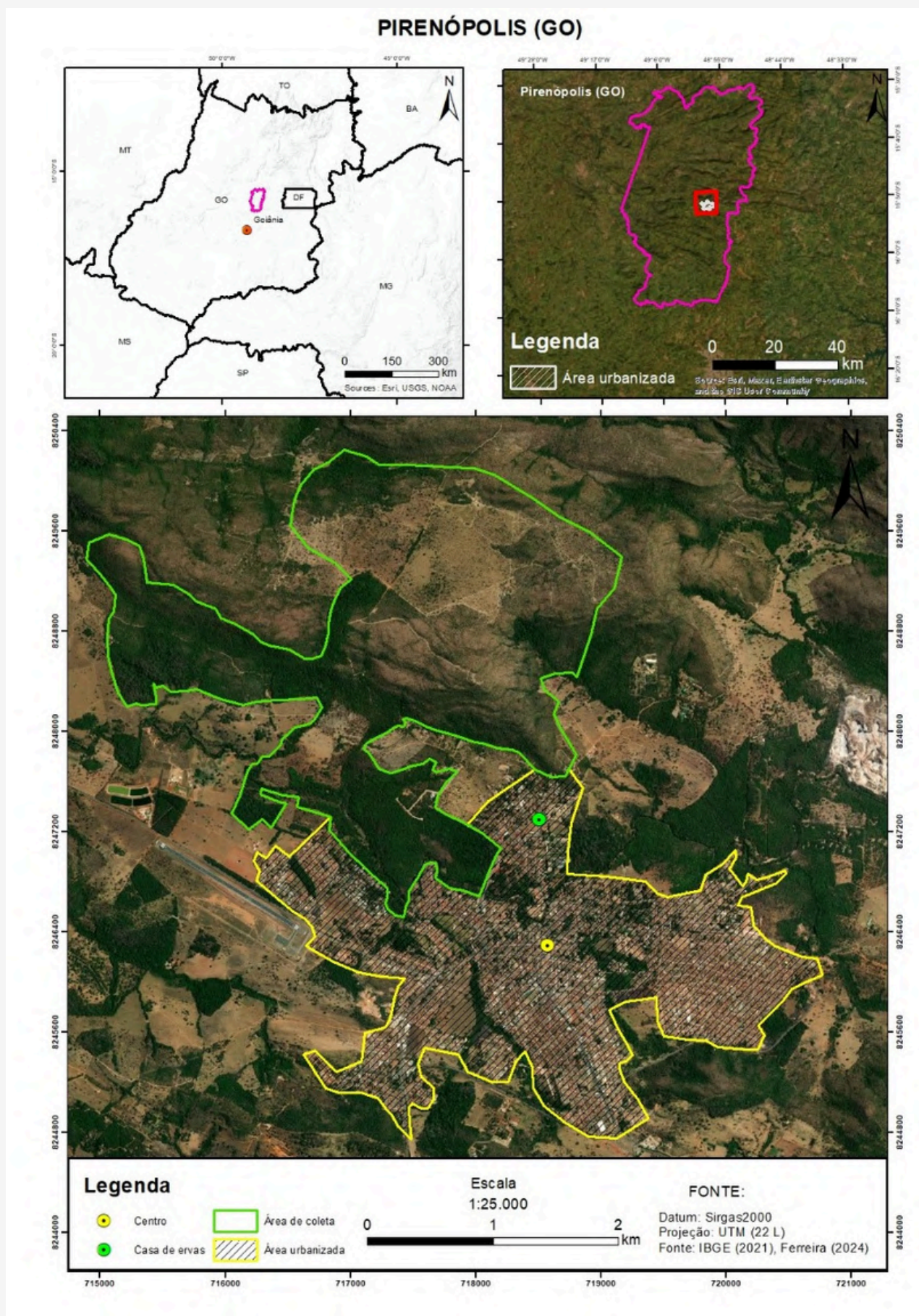


Chácara Mata Virgem Pirenópolis-GO, junho de 2024



Da esquerda para direita, Simone Conceição, Marineide Pereira, José Ilton, Vinícius Ferreira. Essa foto foi realizada ao final do trabalho de identificação e descrição das plantas medicinais do Cerrado. As transcrições apresentadas a seguir foram elaboradas a partir das narrativas de Neide, Ilton e Simone, por meio de observação das plantas, de forma síncrona. A Chácara Mata virgem é um espaço extensivo à atuação da Casa de Ervas, onde existe uma vegetação extremamente preservada, além de águas e nascentes. Fica bem próxima à cidade, sendo vizinha de outras áreas de preservação importantes para a região (ver mapa 1, na área de coleta).

MAPA – Casa das Ervas, Pirenópolis-GO



Pacová
Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

“A gente usa a semente, como ela é bem dura, abre primeiro o cachinho e tira a semente de dentro, tem que socar ou então triturar. Serve para qualquer tipo de reumatismo, bursite, hérnia de disco, artrite reumatoide, serve também como depurativo do sangue e tira dor. A parte dela que é a semente, os índios usam como tempero, porque ela é aromática. Por isso muitas vezes eles não sentem dores. Eles colhem a semente, depois de seca eles socam e temperam a comida deles. Aqui em Pirenópolis tem uma família que tratou com a raiz do pacová. Geralmente a gente não tira a raiz e aproveita mais a semente para evitar a extinção da planta. Quando a gente chegou aqui nesse espaço, há 20 anos atrás, tinha muito pacová aqui perto da água, tinha vários. Mais tarde esses pacová sumiu, desapareceram. E aí, apareceram esses aqui na porta. As raízes e as sementes tem os mesmos efeitos. Mas a melhor opção é usar a semente ”

Pacová - Chácara Mata Virgem



AÇOITA CAVALO

Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

“É uma árvore de porte grande. É uma árvore do cerrado, nativa! Eu conheço por esse nome de açoita-cavalo. É um anti-inflamatório muito poderoso, de larga escala. Usado pra tratar reumatismo, artrite, artrose, coluna, inflamações no geral. E conta-se que antigamente usava também para tratar os ferimentos dos cavalos, dos animais de carga. Tinham aqueles ferimentos, chamava-se de pisadura, aqueles ferimentos onde coloca-se o arreio, onde forçava para carregar as cargas. Tratava-se com ele também. Fazia um chá, um banho, uma espécie de banho pra cicatrizar, É infusão assim, por exemplo. Usa-se a entrecasca. É usada a entrecasca, fervida e aí faz o banho. Tem que ferver, entrecasca, tem que cozinhar prá liberar o princípio ativo. Usa-se o chá, bebe-se esse chá, e também pode usar para tratar qualquer ferimento em forma de banho.”

Açoita-cavalo – Chácara Mata Virgem



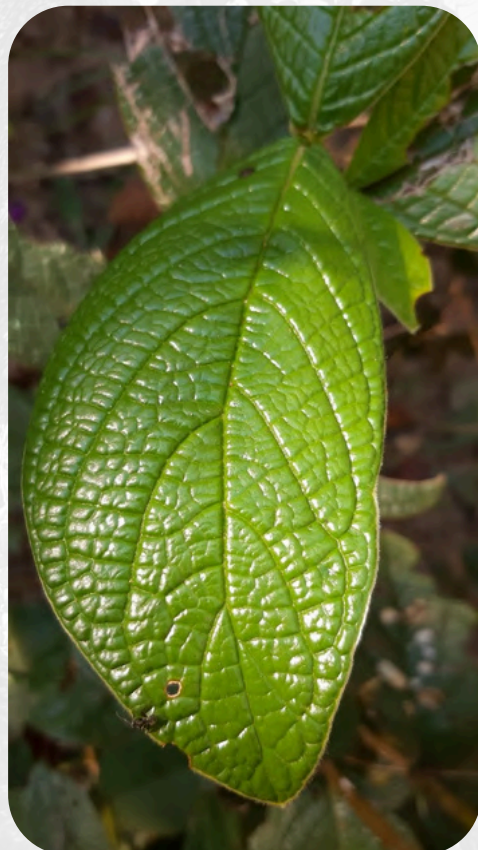
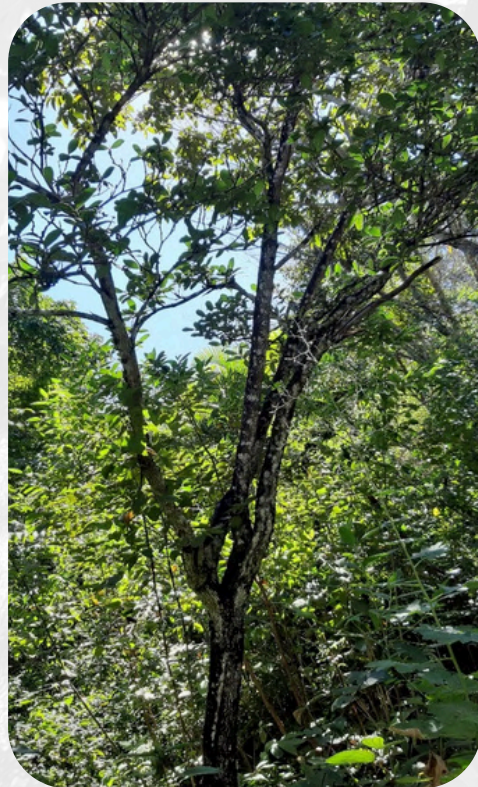
PORANGABA
Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

“A Porangaba é uma planta medicinal tipicamente do cerrado e ela tem um benefício muito grande nos tratamentos cardíacos e da região do abdômen. Ela emagrece. Ela faz a pessoa perder a gordura localizada que evita problema cardíaco. E é um depurativo eficaz, e é diurética anti-inflamatória para parte renal e também para bexiga. Então ela serve para tratar coração bexiga rins e também é diminuir a gordura. Ela elimina pela urina a gordura. Então ela evita doenças cardiovascular, basicamente. É isso, as folhas em infusão. A casca, no caso aqui, não. É só as folhas fervidas e faz a fervura e tomar três vezes por dia.”

Porangaba – Chácara Mata Virgem



CIPÓ PRATA

Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

“Então, o cipó prata também é nativo, daqui do Cerrado goiano. Ele é diurético e anti-inflamatório. Ele é analgésico e eu já vi também dizer que ele é anestésico. E ele tem o poder de dilatar o canal para poder a pedra passar. Então, por isso que ele é usado como diurético e para expelir as os cálculos renais. Dele usa as folhas. As raízes também podem ser usadas, mas as propriedades depende da época. Tem época que as propriedades estão mais concentradas nas folhas. Mas no geral é a folha. Ele é a erva do mal assombro. Essa história de que era visto uns fantasmas no caminho. Porque antigamente andava assim muito montado a cavalo, e à noite. E ele dá aquelas latadas que se diz. E quando venta, aí bate o vento, e ele ficava prateado. Então chamava-se de fantasma, né? Daí a Lua refletia nele, e a parte de baixo é prateada. Então fica uma luz. Correram muito de fantasmas, né? E o Fantasma era nada mais nada menos do que uma moita de cipó-prata. Um indivíduo né? O pessoal chama de uma planta só, mas ele geralmente dá muito. Ele vira uma moita, ela vai crescendo, vai crescendo, e aumentando.”

Cipó Prata – Chácara Mata Virgem



CANELA DE VELHO

Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

”Canela de velho é anti-inflamatória, anti-reumática, e serve para parte de articulação, em desgaste ósseo e também para as anti-inflamação. Nas articulações, seria bom para o joelho, os braços, punhos, cotovelos... Bom para atrite, artrose. Bom também prá bursite, hérnia de disco. Seria bom também para coluna. A canela de velho é direcionada para parte óssea e articulação. Usa basicamente as folhas em infusão. Nada de casca não. Só as folhas mesmo.”

Canela de velho – Chácara Mata Virgem



NEGRAMINA

Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

A negramina, ela é uma planta usada há séculos pelos escravos, desde o descobrimento do Brasil, desde quando eles trouxeram da África que eles usam a negramina. Quando eu comecei a pesquisar a negramina, toda parte que eu andei do estado de Goiás que tinha garimpo, Lavras de Bandeirantes, dos escravos, existia a negramina. Então, o que que acontecia? A origem da negramina, ela é utilizada para cortar dores, estancar sangue, o ferimento. Ela é na parte energético. Os escravos usava ela como ritual, para a parte espiritual. Eles não tinha quem se agarrar, então foi se agarrar ao campo energético. E aí eles toda vez que eles um escravo ia para o tronco, eles já preparavam um tacho dessa folha de remédio com ela. E aí os escravo ia ser recolhido do tronco, ele já tava com as coisas pronta pra dar banho, para tirar as dores da chicotadas que levava.

E aí, na ocasião, quando ele vinha o sangue tava minando. Aí juntou o negro e a mina, a minação do sangue, era a "negra" "mina". Então ela serve para ferimento. Serva para dores reumáticas, fibromialgia. Essas dores energéticas doenças e feridas expostas. Aí usa a folha, faz um chá da folha, e toma um banho. Tomar banho da folha, pode tomar o chá e banhar.

Pode tomar o chá, mas usa pouquíssimo. Duas folhas dela para um litro de água. Vai tomar uma xícara por dia, para dores musculares, dor no corpo. Na parte espiritual, ela afasta as mal energias as energias negativas. Porque assim, para eles uma energia negativa, sempre foi o mal. Então o malfeitor, malfeitor, era o que batia nos escravos. Levava para o tronco e fazia isso aí, era mal. Aí o mal, para a parte energética, que ela é usado espiritualmente. Porque o mal, na parte que energética, é ela tira. Ela afasta o mal.

Negramina – Chácara Mata Virgem



CATUABA DO CERRADO
Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

Catuaba do Cerrado, ou o cabelo de negro. Ela é fortificante energética. Ela é usada para impotência sexual. Então, a planta do Cerrado que tem essa característica de Cuidar dessa questão sexual. E ela usa a folha ou a casca, a entrecasca fervida. Tem que ferver para liberar o princípio ativo. Talvez a folha também possa ser usada, mas o princípio ativo vai ser menor. Eu costumo usar a entrecasca dela. Tirar com jeitinho, com carinho. Mas eles falam na casca da catuaba, é por causa da catuaba verdade, tem a catuaba da Bahia. É porque ela é uma casca, eu não posso falar dela, é diferente. Nós estamos falando das que tem aqui. Mas assim, a diferença da outra Catuaba, é porque ela é uma casca. E a casca vermelha, da outra Catuaba da Bahia. Essa aqui é vermelha também. Pois é, aqui é a entrecasca, aí quando você tira aqui, ó, olha lá, vermelha. O vermelho tá ligado ao sangue, a circulação, a potência, enfim.

Catuaba do cerrado – Chácara Mata Virgem



Canela de Ema
Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

Então, a canela de ema é uma planta tipicamente do Cerrado, está em extinção, e cresce um centímetro por ano. Então assim, ela é uma planta que aparentemente é um tronco, uma arvorezinha. Mas ela é cheia de camadas, por isso ela trata a parte das doenças mais profundas. Então, pode ser qualquer doença. Mas a gente indica ela para quando a pessoa tem um problema de coluna, e tá reverberando algo muito antigo. Ela faz com que, as camadas dela, revela as camadas do ser humano que está sendo revelado. Então ela precisa ser usada para liberar traumas. Coisas antigas que a pessoa tem. Muitas vezes a pessoa tem uma doença e acha que é de agora, porque sentiu sintomas agora. Mas o sintoma é antigo. Ela faz essa liberação. Usa o chá em forma de infusão. E a e as camadas são várias você pode observar aqui, ó. Muitas camadas que ela tem. Usa esse tronquinho e tira umas fatias dessa casca, tem várias camadas. Então ela vai resolver a questão que tá guardada há muito tempo, e às vezes a pessoa não sabe que tem esses problemas, de trauma, da infância, ou de vidas anteriores. E devido as camadas, revelar isso, é que as pessoas nem sempre usam canela de ema.

Porque acha que ela não é uma planta que tem não tem sabor, não tem gosto, não tem nada. Mas a finalidade dela é tratar a parte da psique. A parte muito antiga que as pessoas guardam, memórias antigas. Até ancestral, de outras vidas. São muitas camadas até chegar no cerne. Tá bem, então é interessante para se usar. Muita gente antiga conhece ela para tratamento de coluna, de hérnia de disco, e de nervo ciático, e anti-inflamatório para parte de das articulações. Pode ser até por isso que ela diminuiu. Uma árvore dessa aí para chegar nesse ponto leva uns 100 anos. E prá cortar não leva nem, num gasta nada. Então uma planta dessa prá chegar nesse porte aí vai uma geração. Essas doenças aí afetam a parte óssea do ser humano. A parte óssea do ser humano foi a primeira parte formada pela parte da energia de cima, da energia espiritual. Antes de a gente ser gente, a gente tem que ser espiritual. Aí materializa como ser humano. Quando materializa como ser humano, e desenvolve uma doença, que vem atingir os ossos, para a ciência é muito difícil ter cura. Um câncer que atinge os ossos, já tá no último estágio. Então quando a pessoa sente dor nos ossos, ou coisa parecida, é porque a doença já passou todas as camadas, até a parte espiritual e chegou na parte da matéria. E já até passou para o corpo físico. Já tá dentro dos ossos. Então ela trata os ossos. Trata a causa das doenças. Trata a parte mais profunda, os ossos, que são a parte mais profunda do corpo físico.

Quando passa a parte muscular, passa da carne, passa até da primeira pele, e aí vai adentrando, vai para o físico, para a parte carnal e depois chega nos ossos, as doenças, a pessoa tá em fase terminal. No geral, já é a parte energético-espiritual que tá afetada. Tá na estrutura que atua na primeira parte espiritual e a pessoa não não sentiu, e depois chegou até a parte física. E quando chega na parte física que chega nos ossos, já é o último estágio. As camadas são gerações, vem de reencarnações. E vem camadas, e camadas, camadas e camada, ela vem formando em camadas assim, várias peles várias peles, várias peles, como se fosse uma proteção. Se você pegar ela aqui você vai ver várias camadas dentro dela assim, formando uma proteção. Assim como outras plantas, como o Ipê-roxo, que tem essas características. São plantas que curam doenças mais difíceis, mais incrustadas.

Canela de Ema – Chácara Mata Virgem



Iepacuonha ou Puaia
Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

A ipepacuonha é uma planta antiparasitas, de parasitas no caso de vermes. Para vermes, a parte utilizada é as raízes, usa a raiz. Ela tem uma substância, que eu não sei falar o nome agora para você, que eles desenvolvem os medicamentos para isso. Por exemplo, na África e outros países, levaram a substância para desenvolver no caso de verme, no lugar que tem muito verme. Então ela mata o verme. Essa planta é nativa do Cerrado. Ela é energética, é anestésico, os índios usam nos dentes de leão e passa ela para furar orelhas, com potencial anestésico. Também da raiz eles fazem, o que que eles fazem (?), os índios, eles falam o seguinte, eles pegam a pessoa e vai prá dentro de água, fica na água batendo bem e aí enquanto isso ele tem as raízes e aí passa a raiz no dente e fura, aí não deixa dar infecção. Porque? Porque os dentes dos animais tem bactéria, não tem aquele higienização, aí eles fura com ele e passa a raiz no dente de leão e fura as orelhas. Como daqueles que usa o pau, os Xavantes. Ela é antibacteriana, por isso eles usam ela.

Ipepacuonha – Chácara Mata Virgem



PINDAÍBA

Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

Por que o nome é Pindaíba? Por quê? Porque quando a pessoa está sem a parte financeira, tá ruim, aí os outros, os ditado, falaram você tá na pindaíba, sem a parte financeira. As casas antigas de Pirenópolis, e outras cidades que é histórica, elas têm eiras e beiras. Eiras e beiras quem tem casa com eles, só quem tem o poder aquisitivo alto. Quer dizer, só uns coronéis, as pessoas que tinha casa com eiras e beiras. Essas casas que têm eiras, há muitos anos atrás. Como as cidades históricas era movida por escravo, e existe os coronéis os escravos, tinha que ter suas casas. Então era aí, o que que ocorria, o escravo precisava fazer as casas, e precisava de madeira, então o fazer? Tinha as madeiras de lei. E não ia mandar o escravo cortar madeira de lei. Aroeira, angico, jatobá, para fazer a casa deles. E aí dizia pros escravo, você vai e corta a pindaíba. Por que de Pindaíba? Porque a pindaíba além de ser uma madeira comprida longa, ela dá os caibro prá fazer o telhado. E dela é uma madeira que tem uma fibra, que eles tiram a fibra. Como naquela época não existia prego, eles amarravam. Tirava a madeira, utilizava madeira e amarrava os caibros tudo com a fibra da pindaíba, dessa madeira da pindaíba.

E aí, a semente da pindaíba ela é um tempero que chama pimenta de macaco. Uma sementinha bonitinha, que é temperos para usar na culinária.

E aí eles faziam a casa com madeiramento de pindaíba. O que que ocorria? A pindaíba, com o tempo, a casa ia cair o telhado. Tá na pindaíba, lascado, tá sem dinheiro, tá na pindaíba. Como os Coronel tem as casas tudo em estrutura de aroeira, e tudo anos e anos. Aí o pobre, de novo, tem que trabalhar para tirar as madeiras para fazer as casas de novo. O que que ocorria? Só que eles, muitos anos para trás, não estudava a lua. Eles começaram a tirar a pindaíba com base na lua. Você tirou a pindaíba numa época de lua minguante(?), aí não dava pra fazer a casa. Mas os ricos começou a observar e dizer..., olha, mas Fulano não tá na pindaíba, o que que aconteceu(?), a casa dele não deu o cupim para comer(?). A madeira é fraca, mas não caiu o telhado. Então ele não tá na pindaíba? Por que que eles não tão na pindaíba (?). Aí eles foram até eles ver. E aí (?), como é que tá sua casa(?), Não deu cupim(?). Não tem, não caiu mais. As madeiras que tá aqui, tá tudo legal, tudo intacta. Mas como foi isso aí, eles perguntaram(?). Mas o que foi que você fez(?). Nós aqui aprendemos a tirar a madeira na lua minguante. Porque a lua minguante, ela não deixa dar cupim. Não deixa a madeira enfraquecer. A madeira mantém resistente e segura. Não dá cupim, não come a madeira, não apodrece, a madeira a madeira fica aí muito tempo. E aí, não saiu da pindaíba. Aí começou a utilizar isso nos plantio, os ricos na agricultura deles. E começou a fazer a utilização da Lua. Da lua, dos quartos minguante, crescente e tal.

Aí começou a estudar, aí os cara começou a sair da pindaíba. Na parte de medicinal, ela é utilizada para cólicas renais, cólica de menstruação, de útero, de ovário, ela é um anti-inflamatório. Nessa parte, a utilizada é a semente. Ela é anti-inflamatório dessa parte renal, e para mulher na parte menstrual, útero, ovário. Ela é utilizada a semente para esse tipo de coisa. Usa a semente. A casca, a folha e as entres cascas, eles utilizam assim esses materiais, prá fazer corda, fazer a corda. Isso, para materiais de uso do dia a dia. Prá fazer feixe de lenha, eles fazia as cordas para amarrar. Fazia cordas prá amarrar boi. Nós usamos a semente ainda. Ela é boa para gases para gases também, né? Macera ela, aí você ferve e faz o chá faz e toma. A pindaíba, que é uma sementinha que dá. E os macacos gostam de utilizar essas sementes. Eles comem! Essas sementes da pindaíba. E também chama essa semente de pimenta de macaco. Por causa de os macacos que usam a semente dela.

Pindaíba – Chácara Mata Virgem



JABORANDI

Planta nativa do cerrado goiano



Saberes e conhecimentos

Deixa eu te mostrar o Jaborandi verdadeiros, daqui do cerrado. Deixa eu ver a sementinha dela. Ixe, essa aqui tá pequena. Mas pode olhar que ela, é do mesmo jeitinho da outra, ó. Só que ela ó... tá vendo (?), tá vendo agora (?). Olha a diferença da folha, olha a folha dela. A outra é a folha é assim (para baixo). Essa é da energia mais ativa ó. Olha a cor do caule, tá vendo? Tá vendo agora (?) Olha o cheiro da folha, ó. Vou ali pegar o falso prá você sentir o cheiro da folha. Sabe, a gente que trabalha de raizeiro tem o olfato mais aguçado, sabe(?). Aí eu sinto o cheiro, e eu faço as diferenças tudo de cada uma até pelo aroma e olfato. Vê na sua mão aí o cheiro do outro jaborandi. É totalmente diferente, viu? Tem um cheiro bem normal. Sente lá, assim, muito parecido, mas muito distante, como café é fraco e um forte. Entendeu? Essa, olha o cheiro dela. Tem uma que a gente conhece, eu conheço ela como jaborandi falso, mas tem outro nome, não sei se é aperta-ruão. Aquela, é o jaborandi legítimo, que faz shampoo. Porque tem um shampoo conhecido, de jaborandi. Essa outra aqui é falsa. Essa daqui os morcegos adoram comer as frutas dela. Aquela de lá já é tempero, a semente dela, pimenta. Do tipo pimenta. Ela é um anestésico, ela é do tipo pimenta, você pode temperar comida com ela. As duas do cerrado. O jaborandi legítimo, ele é uma planta anestésica. E ela é usada para queda de cabelo. Prá fazer tratamento de queda de cabelo.

E a parte usada dela é a casca. A casca e a folha. Então, é, eles desenvolve shampoo. Já tem no comércio. Shampoo com a folha, né? Retira os princípios ativos e faz shampoo. E a casca, também, é utilizada. Ela cresce uns dois metros mais ou menos. E ela é Nativa do Cerrado. Esse é o Jaborandi legítimo. As pessoas não confundir com falso. Porque existe o falso. E ela por ser energética... Energética não..., é que faz até o que eu falei “treme treme”, que é conhecido num outro lugar, lá na região do Nordeste, ela é bom para Parkinson, Mal de Parkinson. É utilizado as cascas para fazer remédio para Mal de Parkinson. Porque, no que o cara morde a casca e os lábios fica tremendo, aí nós pesquisamos ela mais pela parte da casca, para fazer remédio para Mal de Parkinson. Mas é poucos que sabe dessa consistência, quando a pessoa fala jaborandi, já leva para o lado da parte cosmética, de Shampoo, essas coisas assim... Não, nós não, nós leva para o lado da medicina do cerrado, que é utilizar da casca para Mal de Parkinson. Nós utilizamos a casca do jaborandi.

Jaborandi – Chácara Mata Virgem



4

DESAFIOS e RECOMENDAÇÕES

A cultura raizeira representa práticas comunitárias profundamente enraizadas em dinâmicas sociais que aliam saberes tradicionais ao cuidado com a saúde e ao manejo sustentável do bioma Cerrado. Essas práticas emergem como formas de resistência e resiliência, posicionando-se contra os impactos da colonialidade e do avanço urbano, que frequentemente marginalizam os espaços e costumes tradicionais. Este trabalho teve como objetivo produzir um registro material sobre a cultura raizeira em Goiás, com ênfase em suas dinâmicas de formação, suas relações com o mundo do trabalho e suas práticas de vida.

Partindo do contexto das práticas comunitárias em Pirenópolis, este relatório destaca a contribuição dos raizeiros e raizeiras para a preservação do Cerrado e para a construção e o fortalecimento de redes de cuidado coletivo. Além disso, enfatizamos a importância de aprofundar as relações entre instituições e comunidades, promovendo novas experiências pedagógicas baseadas nos princípios da extensão, de modo a valorizar os saberes comunitários e fortalecer estratégias solidárias para o mundo do trabalho.

Compreendemos que integrar as agendas propostas pelos raizeiros e raizeiras significa reconhecer suas práticas como espaços de fruição cultural e como possibilidades de transformação pedagógica e social por meio de relações dialógicas. Essa articulação específica se configura como ambiente profícuo para refletirmos sobre os desafios e as potencialidades que envolvem as dinâmicas das comunidades raizeiras.

Nesse sentido, é essencial reconhecer que as relações sociais fundamentadas no “cuidado” demandam ações de enfrentamento e valorização. Com base na elaboração deste dossiê e nas demandas apresentadas pelas comunidades envolvidas, propomos as seguintes recomendações:

Recomendações

4.1. Levantamento e Mapeamento dos Espaços de Saberes Tradicionais

Formar um grupo de trabalho para realizar o levantamento/mapeamento dos espaços de saberes tradicionais do Cerrado relacionados às práticas de cuidado coletivo. Esse levantamento deve subsidiar a elaboração de três eixos de atuação no campo dos ofícios vinculados às práticas de cura: cultivo, cura e cuidado. A estratégia deve priorizar a articulação comunitária, valorizando os mestres e mestras que elaboram e perpetuam esses conhecimentos.

4.2. Integração com Espaços de Memória e Registros de Saberes

Promover a integração entre as estratégias institucionais e outros espaços de memória dedicados aos saberes do Cerrado. Identificar ações já existentes e propor uma agenda institucional própria, articulada com as comunidades. Essa recomendação envolve a salvaguarda do patrimônio imaterial, abrangendo costumes, tradições e a renovação de saberes.

4.3. Programa Pedagógico Interdisciplinar

Elaborar um programa pedagógico interdisciplinar que fomente a criação de itinerários formativos específicos. Este programa deve ser articulado às atividades institucionais existentes, alinhando-se aos pressupostos epistemológicos definidos. Os conteúdos devem apoiar e fortalecer os territórios raizeiros em suas diversas configurações.

4.4. Fomento a Espaços de Práticas e Saberes Raizeiros

Incentivar a formação de espaços que promovam práticas e saberes raizeiros, além de apoiar iniciativas conexas já existentes, como feiras agroecológicas, oficinas/ações comunitárias e eventos temáticos. As redes de comercialização solidária de produtos oriundos das práticas raizeiras, bem como a disseminação de suas ideias, representam estratégias fundamentais de apoio às comunidades e seus modos de vida.

4.5. Capacitações e Reconhecimento de Saberes e Ofícios

Desenvolver cursos de capacitação específicos e pontuais para atender desafios identificados pelas comunidades. Esses cursos devem incluir mestres e mestras de saberes tradicionais como elaboradores/condutores das atividades formativas. Além disso, implementar processos de reconhecimento de saberes, reforçando as aprendizagens e ressignificando os espaços comunitários.

4.6. Estratégias de Preservação do Bioma Cerrado

As ações devem priorizar a preservação do bioma Cerrado, essencial para a manutenção dos saberes raizeiros. Em um contexto de emergência climática, temas como a conservação de biomas, sustentabilidade e valorização de modos de vida conectados à natureza devem ser tratados como prioridade.

4.7. Escuta Ativa e Horizontalidade dos Saberes

As demandas das comunidades devem ser acolhidas em um espaço de escuta ativa, que valorize a horizontalidade dos saberes e conhecimentos, promovendo a mediação justa e dialógica das relações de vida e trabalho.

5. Notas e referências bibliográficas

Notas

[1] Dentre as orientações estabelecidas pelas novas diretrizes para a extensão no âmbito do IFG, que se reverberam em diversos dispositivos da Resolução 24/2019/CONSUP/IFG, existem finalidades específicas que, em conjunto, direcionam o planejamento pedagógico para um sentido muito relevante: a necessidade de realizar levantamentos e identificação de demandas a partir das comunidades escolares. Nesse sentido, a perspectiva de valorização e reconhecimento de saberes se apresenta como estratégia fundamental para o planejamento institucional. Além desse documento, encontramos diversos marcos regulatórios que indicam a necessidade de efetivar políticas de reconhecimento de saberes tradicionais, de certificação de ofícios e de práticas comunitárias por parte das instituições de Estado. Inclusive, o marco regulatório do IFG reconhece esse contexto e indica a necessidade de estabelecermos essas atividades. A Rede Federal também possui programas específicos com temáticas correlatas, como é o caso da Rede Nacional de Certificação Profissional (Rede Certific).

[2] Sobre esse debate, a professora Izabela Tamaso publicou um estudo intitulado “Os Patrimônios como Sistemas Patrimoniais e Culturais: notas etnográficas sobre o caso da cidade de Goiás” (Tamaso, 2015), onde problematiza a ideia de patrimônio como sistemas culturais que interagem com outros sistemas existentes, tais como o artístico, o religioso, o político, dentre outros. Nesse caso, as reflexões da autora colaboram para analisarmos os elementos associados às políticas de patrimônio, que operam com uma lógica própria, com historicidade e contradições inerentes ao processo, não podendo ser confundida com os elementos culturais que constituem o fenômeno em si. Este, muito mais dinâmico, com suas próprias narrativas e representações. Diante disso, esse dossiê apresenta uma nova estratégia de diálogo e atuação sobre a temática do reconhecimento e significação das culturas. Em linhas gerais, a extensão possui como princípio a elaboração de uma agenda em diálogo com a comunidade.

[3] Adotamos uma compreensão específica sobre as comunidades inseridas na dinâmica escolar. Nesse contexto, ao nos referirmos à comunidade envolvente (externa), entendemos como aquela que participa ativamente de um conjunto de ações que dependem de sua interação e colaboração para se concretizarem. Essa perspectiva enfatiza o papel ativo da comunidade externa como parte integrante dos processos escolares. Por outro lado, utilizaremos o termo comunidade escolar para englobar tanto a comunidade envolvente (externa) quanto a comunidade acadêmica (interna). A diferença central entre os conceitos está no fato de que a comunidade escolar abarca as interações internas e externas ao ambiente escolar, reconhecendo a relevância dos vínculos que conectam a "instituição que ensina/pesquisa" com seu entorno, e ressignificam sua atuação.

Referências bibliográficas

Documentos institucionais

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2015). Comissão Permanente de Políticas de Promoção da Igualdade Étnico-Racial (CPPIR-IFG). Regulamento aprovado pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Goiás em 7 de dezembro de 2015, disponível em <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/121/resolucaocppir.pdf>, acesso em dezembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2018). Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023. disponível em www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf, acesso em dezembro de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (2019). Resolução 24/2019/CONSUP/IFG. Publicada em 8 de julho de 2019, publicada pelo Conselho Superior do Instituto Federal de Goiás. Trata do regulamento interno que define a organização, os princípios e as diretrizes para a extensão no âmbito do IFG, disponível em www.ifg.edu.br/documentos-extensao?showall=&start=7, acesso em dezembro de 2023.

Livros e artigos

BEZERRA, Z. F; SENA, F. A; DANTAS, O. M. dos S.; CAVALCANTE, A. R; LUIZA, N. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. IN: Educar: Ed. UFPR, Curitiba, N.37, p.279-291, 2010.

BISPO (2015), dos Santos - Mestre Antônio. Colonizações, Quilombos, Modos e Significações. Brasília: INCTI/UnB. Disponível em: http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf, acesso em janeiro de 2022.

CONDÉ, M. L. L. Um papel para a história: o problema da historicidade da ciência. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas. São Paula: Cosac & Naif, 2009.

DÓRIS, S. F (org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UnB, 2001.

ESCOBAR, Arturo (2014). Sentirpensar con la tierra:nuevas lecturas sobre desarrollo, território y diferencia. Medellín, Universidad Autónoma Latinoamericana, disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf, acesso em 20/09/2021.

FORQUIN, J-C. Escola e Cultura – as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 2015, 17ªed.

GADOTTI M. & TORRES, C. A (orgs.). Educação popular: utopia latino-americana. Brasília: Ibama, 2003.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. São Paulo: LTC, 1989.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (1997). Antropologia e educação: Origens de um diálogo. Cadernos CEDES, 18(43), 8-25. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (1997). Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. IN: Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, C. A.; MORAIS, C. W. J. Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária. IN: Educação em Revista, n.6, p.83-94, 2005.

MOREIRA, A. F. (Org.). Currículo: questões atuais. 14 ed. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p.156-168, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Sobre o pensamento antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do antropólogo. Brasília: Paralelo 15, 1998.

PEIRANO, M. Etnocentrismo às avessas: o conceito de 'sociedade complexa'. Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 97-115, 1983.

TAMASO, Izabela. Os Patrimônios como Sistemas Patrimoniais e Culturais: notas etnográficas sobre o caso da cidade de Goiás. In: Revista Antropológicas, UFPE, Ano 19, Volume 26(2), 2015.