

# PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS E SEUS ENCONTROS: SABERES POPULARES-TRADICIONAIS, FEMINILIDADES E CIÊNCIAS

## **Bruna Jamila de Castro**

*Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina.  
Professora da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Câmpus Ourinhos, bruna.jamila@unesp.br*

## **Antonio Aparecido Vital Junior**

*Licenciando em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, davimatias@alunos.utfpr.edu.br*

## **Davi Oliveira Matia**

*Licenciando em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, antonio.2015@alunos.utfpr.edu.br*

## **Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori**

*Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina.  
Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, Câmpus Londrina, crezzadori@utfpr.edu.br*

## **Alexandre Luiz Polizel**

*Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professor da Universidade Estadual de Londrina, alexandre\_polizel@hotmail.com*

## **Resumo**

O presente texto tem por objetivo identificar as percepções de licenciandos em química acerca de saberes populares e tradicionais. Foram sujeitos desta pesquisa nove licenciandos em química, matriculados na disciplina de Educação Especial e Inclusão para o Ensino de Química da UTFPR-CM, divididos

em quatro agrupamentos. Os dados foram produzidos em uma dinâmica formativa em que os estudantes buscaram identificar saberes populares e tradicionais no município de Campo Mourão-PR, por meio de um diálogo não estruturado, com o intuito de identificar intersecções entre tais saberes com as diversidades e as ciências. Cada grupo entrevistou uma pessoa por conveniência, sintetizando o diálogo em uma narrativa entregue ao docente responsável pela disciplina. Tais narrativas foram analisadas sob a óptica da análise de conteúdo. Os resultados foram organizados em três eixos analíticos: a) saberes populares e tradicionais na discussão das ciências – temáticas possíveis; b) feminilidades que guardam saberes, em que se evidencia a re-memoração e re-contação dos saberes populares e tradicionais por mulheres; e c) inspirações para pensar a formação docente para educadores em ciências. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para pensar os ensinamentos de ciências e as sensibilidades na formação de professores.

**Palavras-chave:** Narrativas, Sensibilidades, Ensino de ciências, Formação de professores.

## Introdução

**E**ste trabalho vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina, que tem como interesse pensar as formações e pedagogias que atravessem as educações pelos eixos das narrativas, culturas e ciências, e, em tal aspecto, coloca-se a pensar estas educações.

Assumimos, neste sentido, a narrativa como cerne da pesquisa. Argumentamos que na narrativa os modos de conhecer, aprender, ensinar e constituir conhecimento e suas críticas são colocadas em cena (SANTOS, 2016). E que as múltiplas éticas, os modos de construir, analisar e julgar valores em sua processualidade preocupada com si, com o Outro e com o nós são trazidas ao pensar (BUTLER, 2015). Estas sensibilidades, criações, perceptos e percepções em cena trazem aquilo que escapa dos projetos de racionalização nas formações docentes, aspectos que consideramos essenciais para uma formação (docente) humana, crítica, reflexiva e desejante.

É neste reconhecimento de possibilidades analíticas, constructivas e pedagógicas que vemos nas narrativas que os dados investigados neste escrito emergem de uma atividade realizada na disciplina de Educação Especial e Inclusão para o Ensino de Química, produzida por licenciandos de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Campo Mourão, que tinha como intuito fazer com que estes identificassem saberes populares-tradicionais<sup>1</sup> no município em que estudam de modo a analisarem os cruzamentos destes saberes com as diversidades e as ciências. Para tal, os alunos organizados em grupos foram convidados a entrevistar um morador da cidade para conversar sobre esta temática e, a partir deste movimento, produzir uma narrativa sobre os aprendizados e experiências advindas da conversa.

Compreendemos os saberes populares como “os muitos conhecimentos produzidos solidariamente e, às vezes, com muita empiria”

---

1 Empregamos aqui o hífen entre as palavras de maneira proposital, tendo em vista que apontamos os saberes populares e tradicionais para a circulação e não para a imobilidade de qualquer uma dessas áreas.

(CHASSOT, 2003, p. 205), e estão associados às práticas cotidianas. De acordo com Xavier e Flôr (2015, p. 310),

os saberes populares, manifestados como chás medicinais, artesanatos, mandingas, culinária, entre outros, fazem parte da prática cultural de determinado local e grupo coletivo. São conhecimentos obtidos empiricamente, a partir do “fazer”, que são transmitidos e validados de geração em geração, principalmente por meio da linguagem oral, de gestos e atitudes.

Estes saberes – construídos por pequenos grupos com base em experiências, crenças ou superstições e transmitidos de geração em geração – tornam as comunidades que os produzem únicas, com características próprias. Defendemos que estes saberes são construídos porque

só existe saber na invenção, reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. As práticas sociais cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência constituem um conjunto de práticas formadoras de diferentes saberes (KÜSTER; RIBEIRO; ROBAINA, 2019, p. 220).

Logo, conhecer e valorizar estes saberes por meio da construção de narrativas torna-se um processo pedagógico interessante, interessado e urgente para pensar as formações de professores e de seus usos nos espaços educativos. Dizemos isso porque o ensino de química vivencia, atualmente, (re)evoluções constantes no que diz respeito a uma educação construída sob os pilares da ciência difusa no âmbito social, rompendo, assim, a barreira que a distancia à medida que a ciência e os saberes populares são tratados como opostos e incongruentes, (MATOS et al., 2017).

O ato de abordar as ciências e, em especial, as químicas em contextos educativos, partindo dos saberes populares-tradicionais não apenas possibilita uma alfabetização científica aos licenciandos, mas ajuda a costurar estes saberes com as respectivas realidades e vivências dos licenciandos, (re)construindo múltiplos saberes e preservando a hibridização destes. Nesta prática de narrativa-pedagogia são estimuladas as diagnoses, interpretações, manutenções dos espaços e seus ensinamentos. É a isso que Eliane Nogueira e Guilherme Prado

(2010) taram com a narrativa enquanto possibilidade de revirar quintais, de buscar vestígios de nossas formações em localidades em que não a encontraríamos se não sensibilizássemos o olhar.

Com base no exposto, buscamos com o presente estudo identificar, nas narrativas produzidas pelos licenciandos em química, as percepções destes acerca de saberes populares-tradicionais. Assim, colocamo-nos a olhar para as narrativas produzidas por estes sujeitos e do seu narrar emergiram três eixos analíticos que norteiam este manuscrito: a) saberes populares e tradicionais na discussão das ciências – temáticas possíveis; b) feminilidades que guardam saberes, em que se evidencia a re-memoração e re-contação dos saberes populares e tradicionais por mulheres; e c) inspirações para pensar a formação docente para educadores em ciências.

## Metodologia

A fala de cada sujeito carrega uma representativa bagagem de conhecimento e, ao olharmos para as narrativas produzidas pelos licenciandos – que advém de outras falas -, buscamos o “reconhecimento da subjetividade, do simbólico, e das intersubjetividades nas relações” (MINAYO, 2017, p.16).

Optamos por olhar para estas narrativas pela ótica da pesquisa qualitativa porque, ao contrário da pesquisa quantitativa - que tem como preceitos metodológicos a necessidade de uma extensa base de dados, o foco na objetividade, e a utilização de diferentes técnicas estatísticas para quantificar informações coletadas -, a pesquisa qualitativa faz “mais apropriada à compreensão de alguns fenômenos de natureza mais subjetiva” (ANDRADE; THEOBALD, 2020, p.128). Dadas estas características, a pesquisa qualitativa pode ser considerada uma abordagem investigativa orientada para a análise de casos contingentes, considerando sua temporalidade e localização, e que levam em consideração os significados e expressões que os sujeitos dão as suas experiências e vivências (MINAYO, 2017).

Podemos dizer também que este tipo de pesquisa se caracteriza como exploratória, uma vez que busca conhecer a questão de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto em que ela se insere (QUEIRÓZ, 1992). Seu objetivo é levantar novas hipóteses, enfatizar a geração de novas teorias que especifiquem os fenômenos

estudados e as condições que se manifestam e trazer novas teorias sobre a ação, o processo e a interação estudada (GASQUE, 2007).

Os dados desta investigação foram produzidos a partir de uma atividade desenvolvida na disciplina de Educação Especial e Inclusão, do curso de Licenciatura em Química, da UTFPR - Campo Mourão. Entendemos que as trocas de experiências, diálogos e planejamento coletivo são importantes para a formação inicial de professores. Por isso, o professor regente da turma propôs aos licenciandos que se organizassem em 4 grupos e cada um destes escolhesse por conveniência um sujeito do município de Campo Mourão para realizar uma entrevista não-estruturada a fim de identificar saberes populares e tradicionais.

Após a realização da entrevista os licenciandos produziram uma narrativa de forma a descrever e sintetizar as informações coletadas e refletir acerca da intersecção dos saberes populares e tradicionais no Ensino de Ciência/Química. Foram estas narrativas que tomamos como objeto de estudo, buscando identificar as percepções dos licenciandos acerca da temática.

As narrativas nos permitem explorar as marcas deixadas neste processo de ensino-aprendizagem. Assim como defende Margareth Rago (2013), tomamos as narrativas de si e do Outro como esta possibilidade de tornar a operacionalização curricular evidenciada, mostrada na constituição dos espaços, seus trânsitos e seus efeitos de subjetivação – do tornar-sujeitos a partir de entendimento do mundo, das coisas, da vida.

Para a análise das narrativas utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), um método que se vale de um conjunto de técnicas de análise para produzir indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos as mensagens analisadas. A análise de conteúdo divide-se em 3 etapas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material; e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na primeira etapa realizamos uma leitura flutuante das narrativas para termos uma noção geral do corpus da pesquisa, isto é, do “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p.127). Com isso, realizamos uma organização inicial dos dados. Na segunda etapa efetuamos a codificação do material, ou seja, após uma leitura mais aprofundada das narrativas, buscamos identificar como os licenciandos foram afetados por essas marcas deixadas em suas memórias durante este

percurso formativo, decompondo os aspectos privilegiados, atribuindo códigos aos grupos (G1, G2, G3, G4) e marcando com cores iguais trechos que representavam unidades de significação semelhantes. Na terceira e última etapa, por sua vez, buscamos classificar estas unidades em categorias, assumindo-as posteriormente como eixos analíticos. O desfecho deste processo foi a produção de um metatexto resultado da análise.

## Resultados e discussão

A partir do desenvolvimento da análise de conteúdo três categorias/eixos analíticos emergiram e representam aquilo que consideramos ser as percepções dos licenciandos em química acerca dos saberes populares-tradicionais e suas relações com o Ensino de Ciências/Química: 1) saberes populares-tradicionais na discussão das ciências; 2) feminilidades que guardam saberes e 3) inspirações para pensar a formação docente. Tais eixos permitiram a inferência de sentidos, que dialogam e constroem intersubjetividades entre os sujeitos da pesquisa e a própria pesquisa.

### Saberes populares-tradicionais na discussão das ciências

Esta categoria revela os saberes tradicionais e populares que são percebidos pelos licenciandos como saberes organizados e estruturados. Estes configuram-se na descoberta de que há “técnicas científicas” para a preparação de remédios/tratamentos como chás, pomadas, banhos de assento e/ou receitas culinárias. Ou seja, estes saberes se baseiam em uma longa trajetória de observações, hipóteses, experimentos, análises e outros constructos culturais que foram transmitidos de geração para geração. Estes procedimentos são próximos ao que hoje a academia considera ser as etapas do método científico. Encontramos estas evidências em falas como

“Na época da dona Jaracy não havia fácil acesso a remédiosourindos de famácias, muitas vezes as próprias famílias fabricavam seus próprios medicamentos[...].Para fazer o álcool com rubim é necessário um pote de vidro, vários maços de rubim limpos, pode ser raízes e sementes, e álcool de cereal, mistura-se

todos os ingredientes e deixa na efusão por tempo indeterminado (G1).

“O processo é simples: 5 colheres de trigo, 3 colheres de açúcar, 1 colher de sal e meio litro de água basta misturar todos os ingredientes e deixar por 7 dias tapado. Mas tem uma coisa que ela chama de ‘semente’, que é uma quantidade de fermento já pronta. A princípio ela obteve a semente com uma prima, ao perguntar o que seria essa semente a resposta foi a seguinte: ‘a semente é o fermento já pronto, que você precisa colocar junto do novo, se não colocar não vai dar certo’. Quando faz um fermento novo ela chama de “reformatar”, é quando separa uma quantidade de fermento pronto (um copo ela disse, aproximadamente 200 mL), e faz um novo fermento como foi descrito acima” (G3).

“[...] utilização da erva “mastruz” com álcool para a cicatrização de feridas e deixar de agredir a pele quando picada por algum mosquito” (G2).

Os licenciandos perceberam que estes saberes são obtidos empiricamente, a partir do “fazer” e que, embora algumas dessas práticas sejam realizadas sem um entendimento do “por quê” dos procedimentos, muitas delas também são constituídas por explicações mais elaboradas. Como defendem Xavier e Flôr (2015, p.310), não se trata da supervalorização dos saberes populares-tradicionais, mas sim de

reconhecer o conhecimento existente nas práticas cotidianas de uma parcela da população que, muitas vezes, não é vista como detentora de saber. Trata de desconstruir o paradigma de uma única forma de educação, baseada somente no conhecimento científico, e explorar novas possibilidades.

Vê-se neste sentido que há nos saberes populares-tradicionais um uso vascularizado na teia social, possuindo estes usos de medidas a partir de utensílios domésticos-comuns e investimentos voltados a identificação e resolução de problemas do cotidiano. Tais aspectos apresentam a possibilidade de trazer para os ensinamentos de ciências aspectos cotidianos de um saber que se conecta com os saberes científico-escolares; e para além disso, empresta os ensinamentos de ciências a possibilidade de pensar estratégias de difusão no imaginário coletivo: pensar metodologias-técnicas a partir de utensílios de fácil acesso (XAVIER; FLOR, 2015).

Evidencia-se assim que os saberes populares-tradicionais possuem seus modos de produção e reiteração próprios – o compartilhamento geracional, narrado, sem medições calibradas e com linguagem coloquial –, sendo este uma possibilidade de dialogar com os saberes, apresentar diferenciações do modo de produção discursiva das ciências e dos processos de alfabetização científica (CHASSOT, 2003). Há, assim, a possibilidade de traçar diálogos, trocas, compartilhamentos e identificar diferenciações nos modos de produção de saberes populares-tradicionais e científicos, sem assim partir da ideia de mútua exclusão destes (FREIRE, 2005). É um caminho profícuo para a diferenciação, ao invés de operar pelas conversões colonizadoras.

### Feminilidades que guardam saberes

Esta categoria evidenciou que são as mulheres que (re)memoravam e (re)contavam os saberes populares-tradicionais, inclusive citando também outras mulheres nos seus relatos

“[...] fiz uma entrevista com a minha avó” (G3).

“[...]esse é um conhecimento popular, passado de mãe para filha, o qual ajudou muitas pessoas” (G1).

“[...]Dona Jaracy conclui que esse conhecimento foi muito importante para tratar pequenos machucados e torções em seus filhos e netos” (G1).

A circulação destes saberes populares-tradicionais tem fortes relações com o feminino. Eles estão associados ao corpo feminino e carregam consigo ricas histórias e vivências que demarcam uma cultura e zelam pela continuidade de uma sociedade. Tal aspecto confere a ao menos três aspectos narrativos históricos: i) a delegação de saberes tradicionais-populares, o contato com os sujeitos e com as terras atreladas a figuras femininas (na figura das bruxas, curandeiras, parteira, benzedeiros, mães de santos...); ii) a manutenção da história viva, contação de histórias a crianças e os processos educativos que tocam a exposição, diálogo e apropriação de saberes a figura das mulheres (nas figuras das mães, cuidadoras, amas, babás, educadoras e professoras); iii) a apropriação de modos de produção de saberes em meio a dinâmicas culturais que negavam, impediam ou expulsavam as mulheres dos conhecimentos ditos oficiais-legítimos (posições teológicas, filosóficas e das ciências), levando-as a criação, produção e

socialização de saberes populares-tradicionais como um espaço outro de produção de conhecimento (FREDERIC, 2017; RAGO, 2013).

Evidencia-se que a identificação desta relação dos saberes populares-tradicionais com as feminilidades e o devir-mulher encontra-se ligado a outras possibilidades de pensar os currículos e curriculáridades – trazê-las para dar outros formatos. Vê-se neste sentido que quando inseridas no currículo, essa manutenção social e cultural proporcionada pelas mulheres pode resultar, entre outras coisas, na sensação de pertencimento ao estudante quando se darem conta de práticas associadas as suas próprias vivências (SANTOMÉ, 1995).

De forma análoga, a narrativa dos licenciandos também é um ato de resistência do mundo feminino, pois ao narrar esses saberes que estas mulheres dispuseram a guardar, ecoam vozes que combatem o silenciamento desse grupo e promovem rachaduras nas estruturas falocêntricas da sociedade (RAGO, 2013).

Como nos adverte Boaventura de Souza Santos (2008), é importante trazer para a luz as ausências, em especial, quando se pensa o currículo dos cursos de formação de professores uma vez que as lacunas existentes também podem contribuir para a ampliação do campo das experiências dos licenciandos, de pensar em uma escola outra e um currículo outro que assuma um compromisso ético com as diferenças, com possibilidade de dar voz e visibilidade para que estes sujeitos possam falar de suas histórias de vida, vivências e sensibilidades para além dos ofícios escolares.

Tal jogo de (in)visibilidades, bem como das relações entre os saberes populares-tradicionais e as feminilidades nos emprestam as potencialidades de colocar em discussão nos ensinamentos de ciências: os diálogos entre os campos de saberes, a produção histórica dos saberes científicos e as relações de gênero-sexualidade nas produções das ciências-técnicas-tecnologias (FREDERIC, 2017). A escuta ativa dos estudantes para tais histórias-narrativas nos empresta como um caminho para tal o desenvolvimento da habilidade da escuta, e da competência da reflexão acerca das demarcações científicas e sua historicidade.

### **Inspirações para pensar a formação docente**

Outra marca relevante presente nas narrativas dos licenciandos refere-se à percepção de que possível dialogar com os saberes

populares-tradicionais com as ciências, que em vez de “superá-los”, pode-se compor com eles:

“Ao perguntar como fazia [vinho branco artesanal] ela não soube descrever os processos, então eu perguntei se havia outra coisa que ela poderia me dizer, e acabei descobrindo como fazer fermento caseiro. [...] Foi uma receita aprendida com familiares, e que pode ser discutido química, pois o preparo do fermento caseiro envolve fermentação, onde fungos e bactérias transformam a matéria orgânica em outros produtos e energia.”(G3).

“[...] disseram que tem que pôr sal pra cozinhar mais rápido. Foi a partir disto que se pode ver a química envolvida a este saber popular onde poderia discutir a ação em que o sal exerce no preparo dos alimentos, mostrar também a forma em que o sal tem sido utilizado sempre para uma melhor conservação da carne entre outros alimentos para serem armazenados e transportados” (G4).

“Os antigos usavam o álcool com rubim para passar em pequenos cortes e picadas de insetos e bichos. O álcool utilizado é o de cereal. O rubim possui várias substâncias benéficas como os flavenoides que tem ação anti-inflamatória e os taninos que tem ações cicatrizantes e antioxidantes. [...] É possível discutir química nesse conhecimento popular, pois o álcool é um composto orgânico, assim como os taninos e os compostos fenólicos” (G1).

Podemos argumentar, tal como salienta Rosito (2010) que as narrativas estimulam o olhar ao real, imaginário, simbólico edesejante. Nesta prática de narrativa-pedagogia são estimuladas as diagnoses, interpretações, manutenções dos espaços e seus ensinoss, bem como é possível compreender elementos que poderiam passar despercebidos.

As narrativas inspiram a pensar as educações, refletir acerca destes campos híbridos compreendidos em suas processualidades e curricularidades como produções da cultura que analisam, separam, refletem, organizam e legitimam os saberes compreendidos como formativosou não. As narrativas de si e do outro tornam essa operacionalização curricular evidenciada, ou seja, o narrar envolve o pensar a respeito dos efeitos sócio-históricos e espaço-temporários na constituição dos conhecimentos legitimados.

Este processo do olhar o Eu, sua formação e o Outro dá subsídios para pensar de outros modos a formação de professores e seus usos nos espaços educativos. Serge Lapointe (2010) pontua que as narrativas e suas marcas formativas colocadas em evidência nos auxiliam a pensar projetos como um olhar no passado, presente e futuro que dão sentidos e guiam o pensar a vida, as formações e o que se busca construir, criar e mobilizar enquanto obra de arte. Para o autor, a possibilidade de criar outros modos de existência, de educar, de organizar campos de experiência são projetos e projetualidades.

Vê-se, também, que a prática de escuta destas narrativas e das relações que propiciam a produção de tais saberes é um campo que coloca os estudantes a: i) desenvolver a faculdade de escuta, colaboração e compreensão dos processos de elaboração de saberes (SANTOMÉ, 1995); ii) o reconhecimento das identidades, diferenças, diversidades e singularidades nos processos de elaboração de sentidos e compartilhamento de saberes-técnicas, ao passo que os saberes populares-tradicionais contados encontravam-se intrinsecamente ligado as vidas dos sujeitos que as contavam e da sensibilidade no entorno destes (FREIRE, 2005); iii) a compreensão da demanda de inserir as formações de professores enquanto projetos-caminhos vividos, e pensar sobre quais experiências-escutas serão propiciadas aos estudantes para além do currículo oficial; iv) refletir os encontros de si dos licenciandos, para com os Outros que narram suas histórias e seus saberes, no processo formativo, buscando uma formação para a Outridade, para a alteridade.

## Considerações finais

No caminho que traçamos neste manuscrito, buscamos identificar percepções de licenciandos em química acerca de saberes populares-tradicionais a partir dos encontros destes para com narrativas de um Outro. Evidenciamos que as narrativas trazidas pelos mesmos nos proporcionaram o relacionar os saberes populares-tradicionais com: a) saberes populares e tradicionais na discussão das ciências – temáticas possíveis, em que vimos a possibilidade de discutir nos ensinos de ciências os processos fermentativos para a produção de vinhos, garrafadas, remédios, que nos permitem a partir destes temas emergentes refletir diferentes saberes, o estatuto e a produção do saber científico e, a historização das trocas e das produções dos corpos de

conhecimentos e de seus usos sociais; b) feminilidades que guardam saberes, em que nos deparamos com as feminilidades enquanto modos de guardar, contar, educar e elaborar saberes, bem como o uso dos espaços abertos dos saberes populares- tradicionais como um campo (res)guardado e pulsionado pelas feminilidades; e c) inspirações para pensar a formação docente para educadores em ciências, voltando-nos a refletir sobre as possibilidades de um ensino de ciências que formem sujeitos de histórias, experiencialidades, narrativas e sensibilidades para com os Outros – uma formação que transcenda a frieza do saber único, e pense-os enquanto saberes das vivencialidades.

## Referências

ANDRADE, S. M. O.; THEOBALD, M. R. O Desenho - Natureza da pesquisa: quantitativo, qualitativo e tipologias da pesquisa. In: ANDRADE, S. M. O.; PEGOLO, G. E. **A pesquisa científica em saúde: concepção, execução e apresentação**. 2. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2020. p. 128-145.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7ª edição. Ijuí: Ed UNIJUÍ, 2003.

FEITOSA, P. W. G. et al. Experiências do Observatório Caririense de práticas em saúde popular: estudos sobre parteiras e benzedeadas. **Extensão**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 182-189, ago. 2020.

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefant, 2017

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASQUE, K. C. G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S. P. M. (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília-DF: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

KÜSTER, J.; RIBEIRO, M. E. M.; ROBAINA, J. V. L. Saberes populares e concepções escolares. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v.12, n.2, p.220-226, Abr.-Jun. 2019.

LAPOINTE, S. Encontro de si em história de vida: o aporte das histórias de vida na formação em “sentidos e o projeto de vida”. In: VICENTINI, P. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 145-168

LEME, E. S.; COSTA, V. A.. Educação, Inclusão e Direitos Humanos: como esse estuário desaguou na escola. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 667, 7 nov. 2016.

MATOS, G. M. et al. Saberes populares e progresso: reflexões sobre comunidades tradicionais. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, v. 22, n. 1, p. 161-168, jan. 2017.

MINAYO, M. C. S. Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16-17, jan. 2017.

MINAYO, M. C. S.; DINIZ, D.; GOMES, R. O artigo qualitativo em foco. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 8, p. 2326-2326, ago. 2016.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

NASCIBEM, Fábio Gabriel; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. **Interacções**, Santarém, v. 11, n. 39, p. 285-295, mar. 2016. Número Especial - XV Encontro Nacional de Educação em Ciências.

NUNES NETO, F. A.. Descolonizar a Educação: os mestres dos saberes populares e tradicionais no contexto da formação cultural. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 4, n. 3, p. 31-42, jun. 2016.

QUEIRÓZ, M. I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A. B. S. G.(Org)**Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p.13-29

RAGO, M. **A aventura de contar-se**: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

ROSITO, M. M. B. Pedagogia imaginal: uma narrativa formativa autobiográfica entre lugares da saúde e da educação. In: SILVA, Vera Luca Gaspar da; CUNHA, Jorge Luiz da (Orgs). **Prática de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultuar Acadêmica, 2010, p. 19-36

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e a realidade insuportável. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 13-28, 2015.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, F. L.; MARTINS, P. Ciência e Tecnologia na Escola: desenvolvendo cidadania por meio do projeto biogás - energia renovável para o futuro. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 19-24, fev. 2011.

VILLELA, W. V. Feminilidades: corpos e sexualidades em debate. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 647-648, fev. 2016.

XAVIER, P. M. A; FLÔR, C. C. C. Saberes populares e educação científica: um olhar a partir da literatura na área de ensino de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 308-328, ago. 2015.