

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Maurício de Souza Costa Junior**

**Saberes Docentes na Educação Popular:** as Experiências dos educadores de  
Ciências da Natureza na Rede Podemos +

Juiz de Fora  
2025

**Maurício de Souza Costa Junior**

**Saberes Docentes na Educação Popular:** as Experiências dos educadores de  
Ciências da Natureza na Rede Podemos +

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Ana Carolina Araújo da Silva

Coorientadora: Clarice Parreira Senra

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Souza Costa Junior, Maurício.

Saberes docentes na Educação Popular : As experiências dos educadores de Ciências da Natureza na Rede Podemos + / Maurício de Souza Costa Junior. -- 2025.

182 p. : il.

Orientadora: Ana Carolina Araújo da Silva

Coorientadora: Clarice Parreira Senra

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação Popular. 2. Saberes Docentes. 3. Ensino de Ciências da Natureza. 4. Saberes experienciais. I. Araújo da Silva, Ana Carolina, orient. II. Parreira Senra, Clarice, coorient. III. Título.

**Saberes Docentes na Educação Popular:** as Experiências dos educadores de Ciências da Natureza na Rede Podemos +

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 01/10/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr(a). Ana Carolina Araújo da Silva - Orientador(a) e Presidente da Banca  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Clarice Senra Parreira - Coorientador(a)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Claudia Avellar Freitas  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Thomas Barbosa Fejolo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Juiz de Fora, 03/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Araujo da Silva, Professor(a)**, em 01/10/2025, às 16:39, 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 **Thomas Barbosa Fejolo, Usuário Externo**, em 01/10/2025, às 19:58, 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 **Claudia Avellar Freitas, Professor(a)**, em 01/10/2025, às 20:23, 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 **Clarice Parreira Senra, Professor(a)**, em 01/10/2025, às 20:50, 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 Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2597186** e o código CRC **3955C1A1**.

**Dedico esta dissertação a todas as pessoas que dedicam suas vidas à luta popular.** Àquelas que, com coragem e organização, resistem às desigualdades e lutam por um mundo mais justo, solidário e inclusivo. Que suas trajetórias continuem a nos guiar na construção de um projeto popular para o Brasil.

## **AGRADECIMENTOS**

Este é um momento de olhar para trás, contemplar o tempo que passou e as confluências que moldaram meu tornar-se pesquisador. Com a conclusão desta etapa, gostaria de expressar minha gratidão a todos e todas que cruzaram meu caminho, em especial:

À minha mãe, Elaine, à minha avó, Eliane, e ao meu avô, Ubiraci, que sempre se dedicaram, com a força de seus trabalhos, para que eu pudesse estudar e me formar como uma pessoa humana, consciente e guiada por princípios que me orienta por caminhos de solidariedade e empatia com o próximo.

Ao meu irmão, Matheus, que desde a infância caminhou ao meu lado, sempre presente em cada passo da minha jornada.

Aos meus familiares, que sempre me incentivaram e me incentivam em cada passo que dou.

À minha querida professora, Ana Carolina, e à minha coorientadora, Clarice Parreira, que, com amorosidade e rigor, me ensinaram sobre compromisso, generosidade e a importância de construir coletivamente. Vocês me ajudaram a suavizar as durezas que, tantas vezes, encontramos no mundo universitário. Sou imensamente grato por todas as trocas e por terem aceitado trilhar essa jornada comigo.

À Universidade Pública, em especial à Universidade Federal de Juiz de Fora, que possibilitou a construção do meu caminho na docência. E, conseqüentemente, ao povo brasileiro, por financiar meus estudos e os de tantos outros na universidade.

Ao Levante Popular da Juventude, por me proporcionar o encontro com companheiros e companheiras de luta, que renovam minha mística e me apresentam, todos os dias, a possibilidade de construir um mundo mais humano.

À Rede Podemos +, que me abriu as portas para a Educação Popular, transformando meu olhar, meu sentir e meu viver na docência.

Ao Grupo de Pesquisa Co(m)textos, que foi fundamental para que eu pudesse vivenciar a pesquisa e o Mestrado de forma única e enriquecedora.

Aos meus amigos e amores, que me atravessaram, apoiaram, confrontaram e ensinaram, recheando minha existência de afeto, amor e felicidade. Espero ser para vocês o que vocês são para mim: conforto, compaixão e diálogo.

Ao PPGE/UFJF, por me receberem de braços abertos e por apostarem neste projeto.

À CAPES e à FAPEMIG, pelo apoio essencial para o desenvolvimento desta pesquisa e de tantas outras que dialogam com ela.

E, finalmente, ao povo brasileiro, que resiste e ressignifica sua existência a cada momento histórico, enfrentando inúmeras adversidades. Com o suor da classe trabalhadora, formam-se muitos de nós, jovens comprometidos com a transformação da sociedade.

## **É TEMPO DE COLHER**

Há momentos na história  
Em que todas as vitórias  
Parecem fugir da gente.  
Mas vence quem não desanima  
E busca em sua autoestima  
A força pra ser persistente.  
O tempo passa lento, mas também passa  
Com ele a glória do imperador  
Quem tem as mãos de construir  
Terá de levantar-se e decidir o dia de enterrar a dor.  
E erguer-se de todos os lugares  
Para dizer que é hora de colher  
Tudo o que se plantou.  
Gente é como água do mar  
Mesmo se movendo devagar  
Mostra no seu balançar  
Que nunca se dobrou  
Regamos o deserto da consciência  
E um novo ser nasceu  
É hora de ir em frente companheiro, companheira.

Ademar Bogo



## RESUMO

Nesta dissertação apresento uma investigação que nasceu das minhas experiências pessoais e acadêmicas, que despertaram o interesse pelas práticas educativas coletivas e pelo potencial transformador da Educação Popular. Com esse olhar, defini como objetivo compreender de que forma ou formas as experiências em Educação Popular contribuem para construção dos saberes docentes. Conduzi uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas e organizei a análise a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Apoiei-me em três eixos teóricos: a Educação Popular como concepção político-pedagógica, os princípios do trabalho popular inspirados em Paulo Freire (*apud* Peloso, 2012) e os saberes docentes a partir de Tardif (2014). Os resultados apontaram que a prática pedagógica nos cursinhos populares integra dimensões políticas, comunitárias e organizativas, configurando processos formativos que rompem com a lógica escolar tradicional. Identifiquei a emergência de saberes docentes da militância, nomeados como: acolhimento e coletividade, mediação política, contradição e autocrítica, leitura crítica e engajamento. No ensino de Ciências da Natureza, compreendi a possibilidade de romper com a fragmentação disciplinar, reorientar o currículo a partir da leitura crítica dos territórios e mobilizar saberes populares em diálogo com a ciência. Os resultados da pesquisa indicam que a Educação Popular, compreendida como concepção político-pedagógica, pode se apresentar como um horizonte relevante para a reinvenção da docência em Ciências da Natureza, ao projetar a prática educativa para além da transmissão de conteúdos, em direção a uma formação crítica, comunitária e emancipatória. Ainda que se evidenciem tensionamentos, como a fragilidade dos espaços coletivos e as condições materiais adversas, os achados sugerem que os cursinhos populares da Rede Podemos + tendem a se configurar como espaços de formação docente e de disputa de projetos de sociedade, nos quais educadores e educandos podem se constituir como sujeitos históricos, críticos e engajados.

Palavras-chave: Educação Popular; Saberes Docentes; Ensino de Ciências da Natureza; Saberes experienciais.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents an investigation grounded in my personal and academic experiences, which fostered my interest in collective educational practices and in the transformative potential of Popular Education. The study aimed to understand in what way or ways experiences in Popular Education contribute to the construction of teachers knowledge. A qualitative approach was adopted, based on semi-structured interviews and analyzed through Bardin's (2011) Content Analysis. The theoretical framework was organized into three axes: Popular Education as a political-pedagogical conception, the principles of grassroots work inspired by Paulo Freire (apud Peloso, 2012), and teaching knowledge as discussed by Tardif (2014). The findings revealed that pedagogical practice in popular preparatory courses intertwines political, community, and organizational dimensions, shaping formative processes that break away from traditional school logic. The study identified the emergence of what I have termed "militant teaching knowledge," grouped into four categories: welcoming and collectivity, political mediation, contradiction and self-criticism, and critical reading and engagement. Within Science teaching, the results suggest possibilities for overcoming disciplinary fragmentation, reorienting the curriculum based on critical readings of local territories, and integrating popular knowledge in dialogue with science. Overall, the research indicates that Popular Education, understood as a political-pedagogical conception, can be considered a relevant horizon for reimagining Science teaching, by projecting educational practice beyond content transmission toward critical, community-based, and emancipatory formation. Although tensions remain, such as fragile collective structures and material limitations, the findings suggest that the Podemos + Popular Preparatory Network tends to configure itself as a space for teacher education and for the dispute of social projects, where educators and students may constitute themselves as historical, critical, and engaged subjects.

Keywords: Popular Education; Teaching Knowledge; Science Education; Experiential Knowledge.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1  | – Dissertações encontradas a partir da pesquisa na fonte de dados.....        | 28  |
| Quadro 2  | – Número de trabalhos escolhidos por categoria.....                           | 30  |
| Figura 1  | – Convergências sobre a Educação Popular.....                                 | 50  |
| Figura 2  | – Anotações dos primeiros passos do movimento social.....                     | 61  |
| Figura 3  | – Organicidade do Levante Popular da Juventude: as Frentes de atuação.....    | 62  |
| Figura 4  | – Ações diretas construídas pelo Levante Popular da Juventude.....            | 64  |
| Figura 5  | – As diferentes concepções de cursinho.....                                   | 69  |
| Figura 6  | – As experiências de cursinhos da Rede Podemos + distribuídas no Brasil.....  | 71  |
| Figura 7  | – Saberes que constituem os saberes docentes.....                             | 81  |
| Quadro 3  | – Tipos de Saberes Docentes segundo Tardif (2014).....                        | 83  |
| Gráfico 1 | – Distribuição dos educadores e educadoras por área de ensino.....            | 91  |
| Quadro 4  | – Momentos do roteiro estabelecido e seus objetivos.....                      | 95  |
| Quadro 5  | – Organização do <i>corpus</i> de análise.....                                | 99  |
| Quadro 6  | – Unidades de registro e critérios.....                                       | 100 |
| Quadro 7  | – Categorias de análise.....  | 102 |
| Quadro 8  | – Sistematização dos excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís..... | 107 |
| Quadro 9  | – Sistematização dos excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís..... | 120 |
| Quadro 10 | – Saberes experienciais identificados a partir das entrevistas.....           | 130 |
| Figura 8  | – Delimitação conceitual dos Saberes Docentes da Militância.....              | 135 |
| Quadro 11 | – Sistematização dos excertos das entrevistas com Luís e Lélia.....           | 136 |
| Figura 9  | – Conteúdos mais cobrados nas provas do ENEM até o ano de 2020.....           | 143 |
| Quadro 12 | – Sistematização dos excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís..... | 146 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|       |   |
|-------|---|
| ACT   | Alfabetização Científica e Tecnológica                                    |
| BDTD  | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações                     |
| CAAE  | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética                         |
| CEPIS | Centro de Educação Popular do Instituto Sedes <i>Sapientiae</i>           |
| CTS   | Ciência, Tecnologia e Sociedade   |
| CPC   | Curso Popular para Concursos  |
| DCE   | Diretório Central das e dos Estudantes                                    |
| EJA   | Educação de Jovens e Adultos  |
| FACED | Faculdade de Educação   |
| ICE   | Instituto de Ciências Exatas  |
| INEP  | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira |
| LPJ   | Levante Popular da Juventude  |
| PCK   | Conhecimento Pedagógico do Conteúdo                                       |
| PET   | Projeto de Educação Tutorial  |
| PJF   | Prefeitura de Juiz de Fora  |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência                  |
| TCLE  | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                |
| UFF   | Universidade Federal Fluminense   |
| UFSJ  | Universidade Federal de São João Del-Rei                                  |
| UFJF  | Universidade Federal de Juiz de Fora                                      |

## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
|          | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1</b> | <b>ONDE MEUS PÉS PISAM É ONDE MINHA CABEÇA PENSA.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>2</b> | <b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>   | <b>26</b> |
| 2.1      | CAMINHOS METODOLÓGICOS.....   | 27        |
| 2.2      | FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS<br>SITUADAS.....                                 | 31        |
| 2.3      | INTERCULTURALIDADE E ARTICULAÇÃO DE SABERES.....  | 34        |
| 2.4      | FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE.....  | 36        |
| 2.5      | APONTAMENTOS PRELIMINARES.....  | 38        |
| <b>3</b> | <b>EDUCAÇÃO POPULAR E OS PRINCÍPIOS DO TRABALHO<br/>POPULAR.....</b>                                  | <b>40</b> |
| 3.1      | ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO POPULAR.....   | 41        |
| 3.2      | OS PRINCÍPIOS DO TRABALHO POPULAR.....  | 51        |
| <b>4</b> | <b>NÓS SOMOS A JUVENTUDE QUE É FOGO NO PAVIO!.....</b>  | <b>57</b> |
| 4.1      | AFINAL, QUEM É O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE?.....   | 58        |
| 4.2      | QUAL SUA RELAÇÃO COM A REDE PODEMOS +?.....   | 66        |
| <b>5</b> | <b>SABERES DOCENTES EM PERSPECTIVA: O SABER EXPERIENCIAL<br/>COMO EIXO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b> | <b>74</b> |
| 5.1      | SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE<br>CIÊNCIAS.....  | 74        |
| 5.2      | ENTRE SABER E FAZER: O SABERES DOCENTES E SUA<br>IMBRICAÇÃO COM O TRABALHO.....                       | 77        |
| 5.3      | ENTRE SABERES: ARTICULAÇÕES E CENTRALIDADE DA<br>EXPERIÊNCIA.....                                     | 80        |
| 5.4      | SABERES EXPERIENCIAIS EM FOCO.....  | 83        |
| <b>6</b> | <b>REFERENCIAL METODOLÓGICO.....</b>  | <b>88</b> |
| 6.1      | O ENCONTRO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA<br>PESQUISA.....                                     | 90        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 6.2       | AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....   | 93         |
| 6.3       | CAMINHOS PARA A ANÁLISE.....   | 97         |
| <b>7</b>  | <b>ENTRE PRÁTICAS, SABERES E MILITÂNCIAS: TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES POPULARES.....</b> | <b>102</b> |
| 7.1       | DADOS GERAIS DA PESQUISA.....  | 103        |
| 7.2       | APRESENTAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....                                    | 104        |
| <b>8</b>  | <b>CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR E DOCÊNCIA: 1ª CATEGORIA.....</b>                    | <b>106</b> |
| <b>9</b>  | <b>SABERES DOCENTES E SUAS ARTICULAÇÕES: 2ª CATEGORIA.....</b>                         | <b>119</b> |
| 9.1       | SABERES EXPERIENCIAIS E DA MILITÂNCIA.....   | 120        |
| 9.1.1     | SISTEMATIZAÇÃO CONCEITUAL: OS SABERES DA MILITÂNCIA.....                               | 130        |
| 9.2       | CONEXÃO ENTRE SABERES FORMAIS E POPULARES.....   | 135        |
| <b>10</b> | <b>CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: 3ª CATEGORIA.....</b>                    | <b>145</b> |
| <b>11</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>158</b> |
|           | <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>163</b> |
|           | <b>ANEXO A – PARECER DO CEP.....</b>   | <b>169</b> |
|           | <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>                    | <b>170</b> |
|           | <b>APÊNDICE B – DOCUMENTO APRESENTADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>           | <b>172</b> |
|           | <b>APÊNDICE C – ROTEIRO CONSTRUÍDO PARA AS ENTREVISTAS.....</b>                        | <b>177</b> |

## INTRODUÇÃO

A trajetória que me conduziu a esta pesquisa emerge de experiências pessoais e acadêmicas que despertaram meu interesse pelas práticas educativas coletivas e pelo potencial transformador da Educação Popular. Ao longo da minha formação, percebi que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como espaço de construção de saberes, reflexão crítica e atuação social. Essa percepção, aliada ao contato com iniciativas que articulam ensino, militância e compromisso com a justiça social, motivou a escolha do tema desta dissertação e a reflexão sobre como experiências formativas podem contribuir para a construção de saberes docentes.

Nesta dissertação, optei por escrever predominantemente em primeira pessoa do singular (“eu”), assumindo meu ponto de vista e minha trajetória na condução desta pesquisa. Em determinados momentos, utilizo a primeira pessoa do plural (“nós”), não apenas para expressar coletivamente as experiências, reflexões e práticas dos educadores e educadoras que compõem a Rede Podemos +, mas também para incluir minha equipe de pesquisa, composta por minha orientadora e coorientadora, evidenciando a dimensão compartilhada e colaborativa do trabalho. Essa escolha narrativa busca aproximar o leitor do processo de investigação, destacando minha posição como pesquisador e as interações com os sujeitos e parceiros do estudo, sem comprometer a objetividade e o rigor acadêmico.

Partindo dessa motivação, formulei a questão central que orienta o estudo: **de que maneira as experiências formativas em Educação Popular contribuem para a construção de saberes docentes nas práticas pedagógicas dos educadores de Ciências da Natureza da Rede de Cursinhos Populares Podemos + da região Sudeste?** Essa questão busca compreender não apenas as práticas pedagógicas em si, mas os sentidos, desafios e aprendizagens que emergem no contexto da Educação Popular, em que o conhecimento científico se articula com a experiência social, política e cultural dos educandos e educadores.

A partir dessa questão, o objetivo geral da pesquisa consiste em **compreender de que forma ou formas as experiências em Educação Popular contribuem para construção dos saberes docentes**. Para organizar essa investigação, foram definidos objetivos específicos que permitem analisar diferentes dimensões do processo educativo:

(a) Selecionar as experiências da Rede de Cursinhos Populares Podemos + da região Sudeste, contemplando os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo;

(b) Entrevistar os docentes para refletir sobre como ocorre a proposição de formas pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a construção do conhecimento na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias;

(c) Identificar, a partir das entrevistas e da análise de documentos oficiais, as práticas educativas que se desenvolvem no seio do movimento social e são incorporadas na Rede de Cursinhos Podemos +;

(d) Refletir sobre os principais desafios e aprendizagens que emergem da educação popular nas respostas das entrevistas;

(e) Descrever de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursinhos populares constroem e mobilizam saberes docentes;

(f) Identificar saberes usados para construção das aulas que contribuem para o desenvolvimento de uma práxis transformadora, explorando estratégias, dilemas e possibilidades dentro do ensino de Ciências.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa (Yin, 2015; Bogdan & Biklen, 1994; Gil, 2021) e utilizou entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de produção de dados (Breakwell et al., 2013; Lüdke & André, 1986). Para análise, recorri a técnica Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que possibilita organizar, interpretar e compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às práticas pedagógicas e à Educação Popular.

O referencial teórico da pesquisa se organiza em três eixos interdependentes. O primeiro trata da Educação Popular, mobilizando Peloso (2012), Brandão (2002) e Rezende (2022), autores que articulam a Educação Popular tanto como concepção de formação quanto como ferramenta político-pedagógica e movimento social. O segundo eixo aborda os princípios do trabalho popular, a partir de Paulo Freire (apud Peloso, 2012), discutindo o trabalho de base como prática política transformadora. O terceiro eixo concentra-se nos saberes docentes, com base em Tardif (2014), que permite compreender a complexidade dos saberes construídos e mobilizados pelos educadores em contextos de ensino popular. A articulação entre esses eixos possibilita uma compreensão ampla da formação docente, que integra dimensões teóricas, práticas e ético-políticas.



A organização da dissertação reflete a articulação entre trajetória pessoal, fundamentação teórica e análise empírica. No Capítulo 1, “Onde meus pés pisam é onde minha cabeça pensa”, apresento minha trajetória de vida e experiências acadêmicas, buscando situar a posição a partir da qual esta pesquisa se constrói. O Capítulo 2 traz a revisão bibliográfica sobre saberes docentes, com ênfase nos saberes experienciados e em contextos de Educação Popular. O Capítulo 3 discute a Educação Popular e os princípios do trabalho popular, abordando seus diferentes significados e implicações ético-políticas. O Capítulo 4 apresenta o Levante Popular da Juventude e a Rede Podemos +, situando a relação entre movimento social e práticas educativas. O Capítulo 5 apresenta os saberes docentes, considerando suas características históricas e suas articulações com a prática pedagógica. O Capítulo 6 detalha o referencial metodológico, explicando a escolha da pesquisa qualitativa e das entrevistas semiestruturadas como instrumentos de produção de dados. Nos Capítulos 7 a 10, são apresentadas e analisadas as experiências dos educadores, organizadas em três categorias: concepções de Educação Popular e docência; saberes docentes e suas articulações; e construção coletiva da prática pedagógica. Por fim, as considerações finais sintetizam os resultados, destacando contribuições teóricas, metodológicas e práticas da pesquisa.

## **1 ONDE MEUS PÉS PISAM É ONDE MINHA CABEÇA PENSA**

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. [...] Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

Paulo Freire

Discorrer sobre minha vida é também contar sobre como chego até a presente questão de pesquisa que busco apresentar a você, leitor e leitora. Apresentar onde meus pés pisam, me reconhece enquanto gente e me posiciona ao lado daqueles e daquelas que dedicam sua vida à construção de um novo projeto de sociedade. Aqui falo de um projeto de sociedade que nega os princípios e valores cultivados por essa sociedade hegemônica e capitalista, como a desesperança, o individualismo e a segregação. Portanto, a escolha desta epígrafe reflete a ideia de que a minha simples consciência de estar no mundo, me implica uma participação

ativa na construção da minha própria existência. Assim, sem estas dimensões concretas e subjetivas, meus pés não encontrariam esta pesquisa.

Ao apresentar onde meus pés pisam, busco aprofundar os elementos fundantes para a constituição de quem sou e a partir de qual posição a minha cabeça pensa. Com a construção deste capítulo, **contextualizo as minhas experiências de vida e acadêmicas que me trazem até aqui**. Com isso, não poderia deixar de apresentar a você, leitor e leitora, onde nasci e o contexto sócio-histórico-cultural que me perpassou durante 16 anos vivendo na minha cidade natal.

Sou filho de pais nascidos e criados na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, mais especificamente em Duque de Caxias. Foi lá que nasci e morei por 16 anos com minha avó, em um bairro onde todos se conheciam. Nesse ambiente, a escola não era apenas uma instituição, mas uma extensão de nossas vidas, onde as histórias de cada um se cruzavam. A professora, moradora do bairro, conhecia as famílias de seus alunos como se fossem suas. Foi nessa convivência que meu amor pela Educação começou a tomar forma, uma afirmação que se fortalece a cada recordação dos dias vividos ali.

Meus pais, embora tenham frequentado a escola, não acessaram a universidade. Minha mãe chegou a iniciar o curso de Nutrição, mas a estrutura patriarcal no tempo histórico a obrigaram a abdicar desse sonho. Meu pai, Policial Militar, sustentava a casa, enquanto minha mãe, desempregada, vivia silenciada pelo peso de uma estrutura patriarcal. Minha infância foi marcada por essas dinâmicas, com meu pai exercendo controle sobre minha mãe, o que me levou a viver com minha avó. Ela, uma mulher de luta, batalhou contra a fome, o desemprego e a miséria para criar seus quatro filhos, um deles sendo minha mãe. Essas duas mulheres, minha avó e minha mãe, sempre valorizaram a educação e se engajaram nas discussões políticas da cidade, deixando marcas profundas na minha formação.

É nesse chão que compreendo a dureza da realidade enfrentada pelos jovens do Rio de Janeiro, especialmente os da Baixada Fluminense. Nesse caminhar, busco refletir sobre a juventude não apenas como uma fase da vida, mas como uma categoria social e política em disputa pelos diversos setores da sociedade, além de ainda estar em construção. Defendo a juventude enquanto conceito, sendo fruto de uma construção social, situada no tempo e no espaço. Não basta ter entre 15 e 29

anos para ser considerado jovem; é preciso entender que a juventude é moldada por estruturas de classe, raça e gênero, que proporcionam diferentes formas de vivê-la. Há aqueles que experimentam a juventude de maneira plena, enquanto outros, como muitos dos jovens de Duque de Caxias, veem seus direitos negados e suas vidas interrompidas prematuramente.

Para os jovens negros, pobres, mulheres e LGBTQIAPN+ de minha cidade, o direito à vida cotidianamente é violado. Durante os 16 anos que vivi ali, testemunhei a violência do Estado, refletida em constantes violações e no genocídio dessas populações. Essas perdas deixaram cicatrizes profundas em nossa comunidade, moldando o nosso cotidiano com marcas de dor, mas também de resistência desse povo frente às desigualdades.

Ao apresentar o chão que pisei para você, leitor e leitora, busco destacar que essa realidade de opressão sempre me despertou muitos questionamentos. Quem sou e como vou me mover no mundo? Enquanto jovem, sempre terei meus direitos negados? Meus sonhos não poderão florescer nesse solo? Para essas duas últimas perguntas, respondo que não. Reconheço que estou submetido a diversos condicionamentos, genéticos, culturais e sociais, mas isso não significa que sou determinado por essa estrutura capitalista perversa. Posso ser condicionado, sim, mas jamais preso ao destino que esse modelo tenta nos impor.

Minha história é também um tempo de possibilidades, e essas começaram a se desenhar de forma mais clara quando me mudei para Juiz de Fora, em Minas Gerais. Nesse novo espaço, outras inquietações e angústias emergiram, especialmente na busca por uma compreensão mais profunda de minha identidade e, mais ainda, de minha vivência enquanto jovem. Durante essa fase, eu ansiava por respostas definitivas, soluções claras e quase sempre ilusórias sobre quem eu era e quem poderia ser.

Não percebia que seriam necessários alguns anos para entender que essas incertezas eram reflexos do modelo de sociedade em que vivemos, manifestando-se nas nossas relações interpessoais e na forma como internalizamos certos valores. Esse processo de compreensão, no entanto, não aconteceu de imediato. Levei tempo para perceber que minhas dúvidas e inseguranças não eram individuais ou isoladas, mas parte de algo maior, uma estrutura que molda nossa visão de mundo e influencia o modo como nos relacionamos com os outros e conosco.

Com minha mudança para Juiz de Fora, pude finalmente acessar minha juventude de forma mais plena. Caminhei por espaços que me ofereciam o que antes me era negado: cultura, lazer, educação, e, talvez o mais precioso de tudo, a possibilidade de ser eu mesmo. Foi ali que, pela primeira vez, pude viver minha identidade LGBTQIAPN+ com mais segurança, encontrando pessoas cujas histórias se entrelaçaram à minha e foram fundamentais na construção de quem sou. Cada troca, cada experiência compartilhada, foi uma semente que ajudou a florescer minhas identidades.

Em 2018, a vida me levou à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde entrei para o curso de Química na modalidade Área Básica de Ingresso. Ali, me deparei com uma escolha que ecoava no íntimo: seguir a licenciatura ou o bacharelado. Por mais que minha história familiar carregasse referências ao bacharelado, meu coração sempre se alinhou com a ideia de ser educador. Após os dois primeiros períodos, tomei o rumo que sabia ser o meu: a licenciatura, com o desejo de contribuir com a formação de pessoas e ser parte de algo maior.

Foi também o ano de um turbilhão político no país, marcado pela eleição de Jair Messias Bolsonaro. Em meio aos ataques à educação pública, senti crescer em mim a necessidade de me organizar e lutar. Carregava o compromisso com as lutas populares, e, nesse momento de tantas urgências, me envolvi na reconstrução do Diretório Acadêmico do curso de Química, que estava desativado havia anos. Reviver essa entidade, cujo papel central é defender os direitos dos estudantes, foi um passo importante para reafirmar que a universidade é, antes de tudo, um espaço de luta.

Nesse período de reconstrução e mobilização, conheci o Levante Popular da Juventude<sup>1</sup>, movimento social que, desde então, estrutura minha caminhada. Foi a partir desse encontro que a ideia de "nós" se transformou em algo maior, mais potente, e a coletividade passou a ocupar um lugar de destaque em minha vida. Entendi que a luta não deve ser solitária e que somente por meio de um coletivo forte e aguerrido seremos capazes de enfrentar as amarras desse tempo histórico.

Em 2019, já sob o governo Bolsonaro, assisti à consolidação de um projeto que aprofunda as feridas abertas desde o golpe de 2016, que derrubou a primeira

---

<sup>1</sup> O Levante Popular da Juventude (LPJ) é uma organização de jovens militantes brasileira, fundada em 2006 no Rio Grande do Sul, sua atuação nacional é voltada para a luta de massas em busca da transformação estrutural da sociedade. Fonte: <https://levante.org.br/>

presidenta mulher do Brasil. O neoliberalismo se enraizou ainda mais, golpeando a educação com cortes nos orçamentos das universidades públicas e desmantelando políticas sociais que vinham sendo construídas, promovendo um grande desmonte do Estado brasileiro. A luta, que já era urgente, me convocava a estar junto a outras companheiras e companheiros para manter viva a chama da resistência da classe trabalhadora.

Dado o contexto sócio-histórico, quase todos os meses tomávamos<sup>2</sup> as ruas para denunciar a política de austeridade imposta pela agenda neoliberal do governo Bolsonaro. Com o aprofundamento do meu vínculo com o Levante<sup>3</sup> e minha entrada no Diretório Central das e dos Estudantes (DCE) da UFJF, comecei a vivenciar, de forma intensa, a construção de atos políticos. Cada manifestação era um processo que envolvia a elaboração de pautas, a definição dos trajetos que percorreríamos pela cidade, a escolha dos gritos de ordem, das músicas que trariam ânimo à luta e dos cartazes que expressariam nossa indignação. Também discutíamos com quais setores da sociedade dialogaríamos, buscando expandir as vozes que se uniam à nossa.

Sempre me recordo dos atos que seguiam o trajeto da universidade até o centro da cidade, um caminho de horas. Nessas atividades, o Levante se colocava na frente, com sua batucada popular<sup>4</sup>, todos nós de blusas pretas e carregando nossas bandeiras de luta. Com toda a militância ecoando os gritos, cantando as músicas ao som da bateria e fazendo as intervenções políticas, não sentia cansaço ou qualquer fadiga. Com meus companheiros e companheiras, buscamos com alegria e agitação convencer outras pessoas a construir um Projeto Popular para o Brasil<sup>5</sup>.

Essas construções, que surgiram em meio a mobilização do povo brasileiro, me proporcionaram um aprendizado diverso. Foi na prática, na ação coletiva, que

---

<sup>2</sup> Me refiro a “nós”, pois se trata de uma construção coletiva, envolvendo não só o Levante Popular da Juventude, mas também os movimentos sociais como um todo.

<sup>3</sup> O Levante Popular da Juventude, usualmente, é referido como “LPJ” ou como “Levante”. Escolho esta última por acreditar que dá ênfase ao caráter agitativo do movimento.

<sup>4</sup> Método de agitação e propaganda utilizado pelo movimento. Consiste na utilização de equipamentos de bateria, para propagandear uma mensagem que contesta o sistema capitalista.

<sup>5</sup> Um projeto de país comprometido em enfrentar os problemas históricos constantemente negligenciados pelas elites, sendo edificado pelos movimentos sociais e populares. Acreditamos que o passo inicial para a criação de um Projeto Popular para o Brasil é reconhecer que cada indivíduo deve ser agente principal das mudanças em sua própria realidade. Isso implica que temos tanto a necessidade quanto o potencial de, coletivamente, transformar o que está errado nos lugares em que vivemos.

compreendi, de forma visceral, a força da luta organizada. Aquelas ruas eram mais que caminhos físicos; eram os espaços onde aprendíamos que reivindicar nossos direitos não era apenas um ato de sobrevivência, mas a expressão da necessidade de construção de um novo projeto de sociedade, com novos princípios e valores para o ser humano. Ali, pude entender a profundidade da luta coletiva, que atravessa não só a minha existência, mas a de tantos outros jovens que, assim como eu, se recusam a aceitar o silêncio diante das injustiças.

Nesse momento, gostaria de retomar minha experiência no Diretório Central das e dos Estudantes da universidade, ressaltando que essa não se dá de forma dissociada do Levante. Foram inúmeros outros saberes que construí, coletivamente, num processo de reconhecimento do meu eu e reconhecimento do meu corpo na luta por um Brasil verdadeiramente popular. A **coletividade**, a **acolhida** e a **socialização**, inerentes à minha sobrevivência no mundo, foi algo que só o cotidiano da construção da luta por direitos, organizada junto a um movimento social, pode me explicar. Ali, dia a dia, com outros militantes para solucionar um problema do estudante, como para propor um novo projeto de universidade.

Esse conjunto de experiências e saberes construídos, moldam também minha trajetória dentro do curso de licenciatura em Química. Com a construção do movimento social, com as leituras promovidas dentro da Faculdade de Educação (FACED), a *curiosidade epistemológica*<sup>6</sup> foi tomando conta de um lugar ocupado por uma *curiosidade espontânea* (Freire, 2022). Nesse movimento, sempre me esforcei para levar para sala de aula, as vivências que tinha no Levante e como essas impactaram minha relação com a minha formação docente.

A minha licenciatura é marcada por duas experiências dentro da universidade: a solidão e a falta de pertencimento no Instituto de Ciências Exatas (ICE) e o acolhimento da área de Educação. As disciplinas oferecidas pelo ICE, sobretudo do Departamento de Matemática e de Física, sempre foram muito duras para mim. Não conseguia compreender onde podiam entrar minhas contribuições, com conceitos fechados e sempre apresentados sem uma relação com o meu cotidiano. Já na educação, eu me via ali e me reconhecia nos olhares dos outros,

---

<sup>6</sup> No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire destaca a necessidade da promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. Me refiro a este conceito que será discutido posteriormente.

enxergava a curiosidade com o mundo e a vontade de contribuir. Nesse caminho, essa relação só afirmava a minha decisão em fazer a licenciatura.

Ser professor no Brasil nunca foi um caminho fácil, mas foram justamente as adversidades que me impulsionaram a continuar. Elas me desafiam, mas também me motivam a lutar por um mundo em que a educação ocupe o centro de um projeto de nação, onde cada pessoa possa, de fato, florescer. Onde meus pés pisam, minha cabeça pensa: penso no que vivi, no que aprendi, no que sonhei, e trago essas experiências para o chão da sala de aula, como parte fundamental da minha jornada como educador.

Foi com essa perspectiva que, em 2020, conheci e entrei para a Rede de Cursinhos e Bibliotecas Populares Podemos +, em Juiz de Fora. Através do Levante, a iniciativa nasceu em 2017 no bairro Santa Cândida, em uma escola municipal, com o objetivo de ajudar alunos do 9º ano a ingressarem no Instituto Federal de Educação. No entanto, em meio ao cenário pandêmico da COVID-19<sup>7</sup>, minha trajetória na rede começou de forma virtual.

Esse foi o meu primeiro contato com a Educação Popular, desde então sou cada dia mais apaixonado pela Educação. Foi com esse contato que pude perceber o papel revolucionário de cada um e cada uma que decide ser professor e professora no Brasil e assume sua responsabilidade com um novo projeto de sociedade, que tem a educação como centro. Lá, pensávamos em dimensões político-pedagógicas, na prática docente, no currículo, tudo isso considerando o estudante e suas realidades. As nossas preocupações iam de pensar a aula propriamente dita, mas também refletir sobre os motivos que levaram certos estudantes a se afastarem das aulas.

Durante o período pandêmico, a perversidade do sistema capitalista com um governo neoliberal liderado por um fanático gerou feridas ainda maiores para a vida da classe trabalhadora e seus jovens. Durante as aulas da rede, me lembro, com muito pesar, de estudantes que falavam sobre as dificuldades materiais enfrentadas dentro de casa nesse período. Falta de um local adequado de estudo, dificuldade com o acesso a rede de internet, problemas com a falta de uma ferramenta tecnológica, como celular ou computador. Mas lá estava o professor progressista da rede para acolher, ouvir e dialogar com as famílias buscando soluções.

---

<sup>7</sup> A sigla COVID-19 refere-se à Coronavirus Disease 2019, denominação dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para a doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

Hoje, vejo que meus pés pisaram em diversos caminhos, mas nunca saíram do lado da luta do povo brasileiro. Sempre estive acompanhado por meus companheiros e companheiras. Atualmente, compreendo que esta foi uma experiência que somente a rede Podemos +, junto à uma organização de juventude, pôde me oferecer. Foi com os outros educadores e educadoras que aprendi que *ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo e ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores*<sup>8</sup>.

Não poderia deixar de compartilhar com você, leitor e leitora, sobre outras experiências construídas junto ao Levante que contribuíram para o aprofundamento das questões sociais e das classes populares na minha licenciatura. Em 2021, um dos momentos mais marcantes de minha trajetória foi a mobilização nacional puxada pela União Nacional dos Estudantes (UNE) com o movimento "*Capes Pague as Bolsas de PIBID e RP*". A luta se intensificou quando inúmeros discentes ficaram sem as bolsas de incentivo à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica. As bolsas acadêmicas são essenciais tanto para a formação do licenciando quanto para a permanência deste na universidade, ainda mais durante a pandemia onde o mundo lidou com uma crise sanitária que impactou diretamente os acessos da classe trabalhadora.

Esse momento foi um divisor de águas na minha formação, pois ficou ainda mais claro que a luta por direitos, como o acesso à educação pública de qualidade, é um princípio ético que fundamenta minha relação com a docência. O Levante Popular da Juventude, como movimento social do qual faço parte, também esteve na linha de frente dessas mobilizações, organizando ações que evidenciaram como a juventude é atingida pelo desmonte da educação. Nesse sentido, pude participar de reuniões do comitê de mobilização dos estudantes da UFJF, para pressionar a Capes para o pagamento das bolsas.

Foi nesse contexto que entendi que ser professor vai além dos muros da sala de aula. O compromisso com a Educação Popular, com a luta por direitos, é parte integral de ser educador. A partir dessa experiência, compreendi que a educação é um ato político, e ensinar é, por si só, uma forma de intervenção no mundo. A luta pela manutenção das bolsas, portanto, era uma luta por dignidade, por

---

<sup>8</sup> Tais conceitos foram retirados do livro "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire.



reconhecimento e pela valorização da educação e de quem a faz. Esses compartilhamentos ao lado de meus companheiros e companheiras de luta, reafirmaram meu compromisso com uma prática docente que esteja sempre ao lado do povo brasileiro, que valorize os saberes das classes populares e que não abra mão de lutar pelos direitos dos educadores e educandos.

Em 2022, com o retorno das atividades presenciais, reformulamos as aulas para atender as demandas da comunidade, direcionando-as para estudantes do Ensino Médio, com o propósito de ampliar o acesso ao ensino superior. Os educandos, jovens da própria escola onde o cursinho acontecia, carregavam em si as marcas profundas das desigualdades que atravessam a juventude nas periferias de Juiz de Fora, onde as cicatrizes do sistema capitalista se revelam ainda mais dolorosas.

Nessa travessia, minha preocupação, assim como a de outros educadores, ia muito além do conteúdo das aulas. Havia uma partilha de responsabilidades que tornava essa experiência mais significativa: o cuidado com a metodologia, essencial para guiar o ritmo do encontro; a logística, garantindo alimentação e transporte para os alunos; e a mística<sup>9</sup>, que mantinha acesa a chama que nos movia, educadores e educandos, em direção a algo maior. Ser educador, assim, transcende o simples ato de ensinar e aprender; é entender as múltiplas dimensões materiais e culturais que envolvem cada aluno, onde seus pés pisam e de onde nascem seus sonhos.

Nessa lembrança, me vem à mente o curta-metragem "*Íris da Candinha*"<sup>10</sup>, fruto do projeto "*Juventude conta a história*", construído pela equipe pedagógica do cursinho em parceria com o Coletivo Vozes da Rua, um grupo de hip-hop do bairro. Através de relatos orais, o filme revela, de maneira delicada, as histórias que atravessam aqueles que vivem naquele espaço, reafirmando a ideia de que a educação é também sobre amplificar vozes e dar visibilidade às vivências invisibilizadas pelas margens do mundo.

---

<sup>9</sup> A mística é o elemento cultural que tem como característica trazer provocações a partir de música, slam, poesia, vídeo, performance, paródias além de tantas outras formas de manifestações culturais que sensibilizam coletivamente para a luta de classes. Elementos como motivação, vínculos entre os militantes e estética estão presentes nessas expressões culturais e têm como horizonte agregar signos como a solidariedade, a resistência, o sonho de uma vida digna, o sonho de uma nova sociedade, de uma nova educação, de um novo homem e de uma nova mulher.

<sup>10</sup> LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. *Íris da Candinha* (edição curta). Publicado pelo canal Levante Popular da Juventude - ZM, 3 de setembro de 2018. Duração: 15min22s. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=9w8B4R6k\\_\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=9w8B4R6k__U)>. Acesso em: 2 de abril de 2024.

A construção das minhas aulas buscava seguir um caminho que refletisse o compromisso com a Educação Popular, no qual o ponto de partida sempre eram os saberes dos alunos. Cada encontro era pensado como uma troca, uma via de mão dupla, em que eram considerados os conhecimentos científicos e os saberes populares. Para isso, era necessário que os alunos se vissem como protagonistas do processo, não como receptores passivos de conteúdos prontos, numa perspectiva de Educação Bancária<sup>11</sup>. Nós, educadores, buscávamos escutar as vivências que traziam consigo, seja das ruas, de casa, do bairro ou do cotidiano, e transformá-las em parte central das discussões e reflexões em sala. A aula deixava de ser um espaço apenas de transmissão de conteúdos e passava a ser uma construção coletiva, onde cada voz importava.

Nesse processo, as rodas de conversa, a problematização dos temas e a contextualização do conteúdo à realidade concreta dos educandos eram estratégias constantes. Sabíamos que, para que a educação fosse verdadeiramente emancipadora, ela precisava partir das raízes de onde os alunos vinham, incorporando seus saberes, desde as tradições familiares até as práticas culturais do bairro. Sempre procurávamos trazer as experiências cotidianas dos alunos para sala de aula, como as práticas comunitárias ou até mesmo elementos do hip-hop e da cultura periférica. Isso me permitiu despertar para a relevância de articular os saberes populares aos conhecimentos científicos, vislumbrando a possibilidade de construir uma ciência enraizada nas necessidades das classes populares, uma ciência verdadeiramente popular e comprometida com a transformação social.

Ser educador na Rede Podemos + me proporcionou um mergulho nos referenciais teórico-práticos da Educação Popular. A partir dessa experiência, meu entendimento sobre a docência, o papel do professor e o espaço da escola passou por uma transformação profunda, ganhando novas dimensões que dialogam diretamente com a luta de classes. Questões fundamentais começaram a emergir: **Para quem serve o meu conhecimento? A serviço de quê ele está? A serviço de quem estão nossas pesquisas? Meu pensar e agir como educador, de alguma forma, silencia outras vozes? Como os saberes construídos pelo povo se manifestam no Ensino de Ciências?**

---

<sup>11</sup> Conceito freireano que será apresentado no referencial teórico novamente.

Em 2022, impulsionado pelas questões e experiências vivenciadas, também me tornei estagiário do Curso Popular para Concursos (CPC), de responsabilidade da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF). Embora o objetivo central do CPC fosse semelhante ao da Rede Podemos +, a democratização do acesso à universidade, a orientação pedagógica seguia uma lógica mais tradicional. A prática educativa, naquele espaço, não estava alicerçada nos princípios da Educação Popular, me chamando atenção para uma desconexão entre os conteúdos ensinados e as realidades vividas pelos estudantes. Apesar disso, o trabalho ali também me trouxe importantes aprendizados sobre as diferentes abordagens que podem ser adotadas no ensino, podendo compreender melhor os limites de uma educação que não põe outros saberes na centralidade.

Essas reflexões reafirmam meu compromisso com um Ensino de Ciências verdadeiramente a serviço das camadas populares. Um ensino que valorize as vivências, a história e os saberes construídos pelo povo brasileiro, que resiste e luta diariamente para afirmar o seu direito de ser e existir neste país. Ser jovem, ser mulher, ser negro e negra, ser LGBTQIAPN+, ser estudante, ser trabalhador, todas essas identidades, marcadas por tantas lutas e histórias, devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Só assim ele se tornará mais inclusivo, significativo e, acima de tudo, popular.

Com o meu caminhar, surgiram inúmeras questões, como algumas das que apresentei para você, leitor e leitora. Nesse trajeto, a busca por aprofundamentos e esclarecimentos destas indagações me conduziu até a vida acadêmica, enxergando o Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como um caminho possível para uma maior elaboração. Os debates sobre os movimentos sociais, Ensino de Ciências, saberes populares, reverberam em mim a motivação para este trabalho de investigar os saberes populares que emergem das práticas pedagógicas dos educadores e educadoras. Para isso, considero as experiências político-pedagógicas construídas pela Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais da região Sudeste.

Minhas experiências vividas até aqui me ensinaram que o conhecimento não nasce isolado das realidades sociais. Ele brota do chão que pisamos, da terra onde plantamos nossas raízes, e é nesse espaço concreto que minha cabeça pensa. Cada aula, cada diálogo com os estudantes, vejo como uma oportunidade de colocar em prática essa visão. O Ensino de Ciências que desejo construir não se

limita às margens impostas pelas estruturas hegemônicas; ela deve contribuir para emergir também os saberes populares, reconhecendo-os como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Esses saberes, tão ricos e muitas vezes invisibilizados, precisam ser vistos como centrais, ocupando seu lugar dentro e fora da sala de aula, moldando o caminho para uma educação que realmente pertença ao povo.

Movimentado por estes debates, no próximo capítulo apresento a você, leitor e leitora, a revisão bibliográfica que foi realizada nesta investigação.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A compreensão dos saberes docentes tem ocupado lugar de destaque nas pesquisas em formação de professores, especialmente quando se busca superar uma perspectiva técnica, fragmentada e descontextualizada da docência. No campo do Ensino de Ciências da Natureza, esse debate adquire contornos particulares, dada a tradição pedagógica marcada pela racionalidade técnica, pelo foco nos conteúdos disciplinares e pela desvalorização das experiências concretas vividas pelos docentes e estudantes (Delizoicov, Angotti & Pernambuco, 2011; Chassot, 2010).

Neste cenário, as abordagens que dialogam com uma perspectiva crítico-reflexiva da formação docente defendem o reconhecimento de saberes historicamente silenciados como fundamento para uma formação não reducionista, atenta à diversidade e à pluralidade cultural presentes tanto na escola formal quanto em espaços educativos populares (Oliveira & Mozzer, 2024). Isso inclui o entendimento de que o exercício da docência não se sustenta apenas em saberes técnico-científicos, mas também em conhecimentos construídos na e a partir da prática, como defendido por Tardif (2014). Assim, compreender os saberes experienciais dos educadores torna-se um caminho importante para repensar os sentidos da docência e os modos de ensinar e aprender Ciências da Natureza em contextos socialmente referenciados.

É nesse horizonte que se insere o presente capítulo, que apresenta uma revisão de literatura vinculada à pesquisa de mestrado que investiga os saberes experienciais de professores que atuam em um cursinho popular. A revisão tem como objetivo **compreender como os saberes docentes, com ênfase nos experienciais, têm sido investigados no campo do Ensino de Ciências da**

## **Natureza, com especial atenção às produções acadêmicas que se aproximam de contextos de Educação Popular.**

Para isso, foram mapeadas dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos de 2015 e 2025, a partir de descritores temáticos relacionados aos saberes docentes e experienciais no Ensino de Ciências. Algumas perguntas orientam esta revisão: **Como os saberes docentes têm sido conceituados nas pesquisas em Ensino de Ciências? Quais perspectivas teóricas e metodológicas têm sustentado essas investigações?**

A seguir, o texto se organiza em três seções principais. A primeira, intitulada *Caminhos metodológicos*, apresenta os procedimentos adotados para a construção da revisão, detalhando os critérios de seleção, os descritores utilizados e a abordagem analítica adotada. Em seguida, as seções seguintes discutem os trabalhos selecionados à luz das questões de pesquisa e dos referenciais teóricos mobilizados. Por fim, em Apontamentos preliminares, são apresentadas algumas considerações sobre tendências e lacunas observadas, sinalizando contribuições e possibilidades para o aprofundamento da temática no campo da formação docente em contextos de Educação Popular.

### **2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A metodologia adotada baseou-se na combinação progressiva de descritores temáticos por meio de operadores booleanos, permitindo um refinamento gradual dos resultados. No primeiro momento, utilizou-se a expressão “saberes docentes *and* Ensino de Ciências da Natureza”, que retornou 816 dissertações. Na etapa seguinte, foi incluído o descritor “saberes experienciais *and* Ensino de Ciências da Natureza”, reduzindo o número de resultados para 408 trabalhos. Por fim, acrescentou-se à busca o termo “Educação Popular *and* Ensino de Ciências da Natureza”, o que resultou em um conjunto de 81 dissertações.

Esse conjunto foi sistematizado em uma planilha contendo informações como título, nome da autora e palavras-chave. A partir da leitura desses elementos, identifiquei 14 dissertações que explicitavam inserção no campo do Ensino de Ciências da Natureza. Essa discrepância entre o número de resultados e o real pertencimento ao campo indica uma limitação importante do uso da BDTD: a ferramenta nem sempre filtra com precisão as produções a partir dos descritores inseridos. Em vários casos, os termos buscados apareciam no título, resumo ou

palavras-chave, mas isso não significava que se tratava de pesquisas efetivamente fundamentadas no campo do Ensino de Ciências.

Apesar disso, optei por manter o termo “Ensino de Ciências da Natureza” como descritor, pois ele corresponde à terminologia amplamente utilizada nos documentos curriculares da educação básica e também está presente em muitas produções acadêmicas brasileiras, especialmente no que se refere à prática docente e aos contextos escolares. Ainda que os termos “Educação em Ciências” ou “Ensino de Ciências” também sejam comuns em programas de pós-graduação, a escolha adotada nesta pesquisa visa manter coerência com os usos predominantes observados nas próprias dissertações analisadas.

Após essa primeira triagem, os resumos das 14 dissertações foram lidos com atenção aos objetivos, problemáticas e enfoques teóricos. Como critério de inclusão, foram selecionadas as produções que apresentavam articulação direta com os saberes docentes, com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores ou com processos formativos voltados a pensar a docência. Esta etapa resultou na seleção final de 06 dissertações, que compõem o corpus da presente revisão, apresentado no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** — Dissertações encontradas a partir da pesquisa na fonte de dados.

| <b>N</b> | <b>Título e autora</b>   | <b>Instituição de Ensino Superior</b> | <b>Ano de Defesa</b> |
|----------|--|---------------------------------------|----------------------|
| 1        | O ensino de ciências da natureza em escolas do campo: aproximando os saberes do campo e o conhecimento científico.<br>Autora: Flávia Roberta Silva Moraes  | Universidade Federal da Fronteira Sul | 2019                 |
| 2        | Saberes populares e alfabetização científica e tecnológica: possibilidades e desafios para a formação continuada de professores de ciências da natureza.<br>Autora: Larissa Aparecida Rosendo da Silva | Universidade Federal de São Carlos    | 2020                 |
| 3        | A educação popular no PET/conexões de saberes: contribuições para a formação e identidade docente dos egressos.<br>Autora: Tays de Sousa Santos  | Universidade Federal da Paraíba       | 2021                 |
| 4        | Bionarrativas sociais como potência para uma educação intercultural popular: confluências entre  | Universidade Federal do               | 2024                 |

|   |  |   |      |
|---|--|---|------|
|   | ensino, pesquisa e extensão na formação docente.<br>Autora: Thaís Ferreira Bessas Silva  | Triângulo Mineiro                         |      |
| 5 | Contribuições para uma aprendizagem significativa de alunos da educação de jovens e adultos.<br>Autora: Inaíria dos Santos Castro  | Universidade do Estado do Amazonas        | 2023 |
| 6 | A controvérsia agroecológica em uma abordagem intercultural de educação científica: a biodiversidade nos discursos de licenciados do campo.<br>Autora: Dayse Kelly Silva | Universidade Federal do Triângulo Mineiro | 2017 |

Fonte: Elaboração própria (2025)

Para análise dos dados, utilizei a técnica de análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2011), com foco na identificação e construção de categorias emergentes relacionadas às abordagens teóricas, metodológicas e contextuais adotadas pelos estudos. Esse procedimento permitiu uma leitura mais aprofundada das tendências investigativas no campo, bem como das lacunas e potencialidades que se abrem para futuras pesquisas sobre os saberes docentes em espaços educativos marcados pela Educação Popular. Para organizar e interpretar o *corpus* da revisão, composto por seis dissertações, realizamos uma leitura detalhada dos objetivos, metodologias, referenciais teóricos e modos de conceituação dos saberes presentes em cada estudo. Essa etapa foi conduzida com o apoio de fichas analíticas que permitiram visualizar os principais elementos de cada pesquisa de forma comparativa, a partir de dimensões previamente definidas.

A construção das categorias foi orientada tanto pela recorrência de elementos comuns nas pesquisas quanto pela sua relevância para o problema investigado. Para garantir a qualidade e consistência da categorização, seguimos os critérios estabelecidos por Bardin (2011, p. 120) para a construção de categorias de análise qualitativa: i) exclusão mútua — cada unidade de registro pertence a apenas uma categoria; ii) homogeneidade — as categorias compartilham um mesmo princípio de classificação; iii) pertinência — as categorias são coerentes com o corpus e com o referencial teórico; iv) objetividade e fidelidade — a classificação é precisa e replicável; e v) produtividade — as categorias possibilitam interpretações relevantes e ampliam a compreensão do objeto de estudo.

A partir desses critérios, foram definidas três categorias principais, cada uma delas agrupa trabalhos com enfoques semelhantes, permitindo evidenciar como os saberes docentes são mobilizados, reconhecidos e refletidos nos estudos analisados. As categorias são:

- **Formação docente a partir de experiências educativas situadas:** reúne pesquisas que discutem os saberes docentes/práticas pedagógicas articulados às experiências concretas dos professores, considerando os contextos escolares e socioculturais onde atuam.
- **Interculturalidade e articulação de saberes:** agrupa estudos que articulam os saberes docentes/práticas pedagógicas à interculturalidade e à ecologia de saberes, principalmente em contextos de educação popular, do campo ou em territórios marcados pela diversidade cultural.
- **Formação continuada e prática docente:** contempla dissertações que abordam ações formativas como cursos de extensão ou experiências de formação continuada, voltadas à valorização e problematização das práticas docentes.

A organização dessas categorias possibilitou uma análise mais aprofundada do modo como os saberes docentes são abordados nas dissertações, revelando diferentes abordagens, ênfases conceituais e compromissos formativos. A sistematização das categorias está apresentada a seguir (Quadro 2) e será discutida em maior profundidade no próximo capítulo.

**Quadro 2** — Número de trabalhos escolhidos por categoria.

| <b>Categorias</b>  | <b>Crítérios de inclusão</b>   | <b>Pesquisas encontradas</b>  |
|--|--|---|
| <i>Formação docente a partir de experiências educativas situadas</i> | Estudos sobre formação docente inicial ou contínua vinculada a contextos escolares específicos (EJA, escolas do campo, projetos institucionais).   | MORAES, Flávia Roberta Silva (2019); SANTOS, Tays de Sousa (2021); CASTRO, Ináiria dos Santos (2023). |
| <i>Interculturalidade e articulação de saberes</i>                   | Trabalhos que integram saberes científicos e tradicionais na formação docente, com foco em educação intercultural e conceitos como alteridade, ecologia de saberes e controvérsias sociocientíficas. | SILVA, Thaís Ferreira Bessas (2024); SILVA, Dayse Kelly (2017).                                       |



|  |   |   |
|--|---|---|
| <i>Formação continuada e prática docente</i> | Estudos sobre formação continuada de professores em exercício, com foco na transformação das práticas pedagógicas e análise das lacunas formativas. | SILVA, Larissa Aparecida Rosendo da (2020). |
|--|---|---|

Fonte: Elaboração própria (2025).

Com base no processo de categorização apresentado, a próxima seção se dedicará à análise detalhada das dissertações selecionadas. A partir das categorias elaboradas, será possível discutir como esses trabalhos abordam os saberes docentes experienciais no Ensino de Ciências, destacando tendências, lacunas e contribuições. Essa análise permitirá compreender, de maneira mais profunda, os caminhos trilhados por essas pesquisas e os possíveis desdobramentos para o campo do Ensino de Ciências da Natureza.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS SITUADAS

As dissertações agrupadas na categoria "*Formação docente a partir de experiências educativas situadas*" compartilham um importante compromisso com a valorização das práticas docentes concretas em contextos historicamente marginalizados, como escolas do campo, espaços de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e projetos universitários pensados a partir da Educação Popular. Esse conjunto de pesquisas, ainda que apresente abordagens distintas em termos metodológicos e conceituais, converge na defesa de uma formação docente enraizada nas realidades locais e nas experiências vividas pelos professores e estudantes.

No trabalho de Flávia Roberta Silva Moraes (2019), embora não haja uma menção direta aos saberes docentes ou experienciais, a prática pedagógica da autora enquanto professora em escolas do campo se configura como um elemento central da reflexão. A pesquisa, de natureza participante, recorre à metodologia da pesquisa-ação e a aportes teóricos como Saviani (1994, 1998, 2007), Freire (1979, 1985, 1999, 2009), Arroyo (1999, 2001, 2004, 2011) e Caldart (2002, 2010, 2011, 2012), posicionando-se no campo da Educação do Campo. Ao articular os saberes do campo com o conhecimento científico nas aulas de Ciências da Natureza, a autora propõe um movimento de aproximação entre diferentes formas de

conhecimento, operando uma crítica à fragmentação epistemológica ainda presente na educação científica.

Embora o estudo não utilize diretamente os referenciais de Tardif (2014), ao ser ancorado na prática cotidiana da autora, pode ser interpretado como uma valorização implícita dos saberes experienciais, interpretação que realizo a partir da minha leitura. No entanto, a ausência de uma discussão teórica mais aprofundada sobre os saberes docentes limita o alcance analítico do trabalho, especialmente em relação aos objetivos desta revisão, que busca compreender como esses saberes são conceituados e mobilizados nas produções atuais.

A dissertação de Tays de Sousa Santos (2021) avança em direção a uma compreensão mais elaborada dos saberes docentes ao discutir a identidade docente em construção no âmbito do projeto Projeto de Educação Tutorial (PET)/Conexões de Saberes<sup>12</sup>. A autora mobiliza diretamente a obra de Tardif e Lessard (2014), reconhecendo o trabalho docente como atravessados por finalidades, contextos e disputas de sentido, o que se alinha com a crítica à formação tecnicista que permeia este capítulo. Para além disso, a análise mobiliza autores como Freire (1967, 1979, 2001, 2002, 2014), Nóvoa (2004, 2019), Pimenta (1997); Farias et al. (2009), Streck et al. (2014), Sales (1999), Melo Neto (2004, 2013), Calaça (2013, 2015, 2016, 2018) e Chizzotti (2000), e reconhece os saberes construídos na prática e nas relações sociais como constituintes da profissão. A valorização da escuta, do diálogo e da inserção no território emerge como eixo estruturante dessa formação, apontando para a importância da práxis como um elemento formador.

Além disso, ao recorrer a Pimenta (1997) para tratar da identidade profissional como construção a partir da realidade e da experiência, Santos (2021) explicita que os saberes emergem dos encontros entre sujeitos e contextos concretos, assumindo seu caráter formativo. Neste contexto, o Programa de Educação Tutorial (PET) é apresentado como espaço para a valorização de saberes historicamente silenciados, promovendo o fortalecimento da identidade docente e a construção de práticas pedagógicas críticas. Essa pesquisa contribui de forma significativa para os objetivos da revisão, pois evidencia como programas

---

<sup>12</sup> O Programa de Educação Tutorial (PET) é uma iniciativa do MEC que visa promover a formação acadêmica ampla de estudantes de graduação, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, orientada por um docente tutor.

universitários de extensão construídos a partir da Educação Popular podem funcionar como espaços de formação não hegemônica.

Já a dissertação de Inaíria dos Santos Castro (2023), embora não empregue diretamente a terminologia de "saberes experienciais", aponta caminhos que dialogam com esse conceito, sobretudo ao pensar sobre as práticas pedagógicas significativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora recorre a Tardif (2002) para discutir as concepções, formações e fazeres pedagógicos, destacando a posição estratégica, porém desvalorizada, ocupada pelos professores na sociedade. Argumenta que a formação inicial deve contemplar não apenas os conhecimentos teóricos, mas também a complexidade do cotidiano escolar. Ausubel (1982) é mobilizado como base para um modelo de aprendizagem significativa, valorizando a construção ativa do conhecimento a partir do que os alunos já sabem.

Além disso, a autora se ancora em Freire (1967, 1987, 2021) para fundamentar uma proposta de ensino mais humanizada e contextualizada, que rompa com práticas descontextualizadas e passivas, e promova um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante como sujeito histórico e agente de conhecimento. O uso de oficinas pedagógicas e metodologias ativas como dispositivos formativos revela uma preocupação com a construção de sentidos a partir da experiência vivida pelos estudantes e professores, embora o foco permaneça mais voltado à aprendizagem dos alunos do que à formação docente em si. Ainda assim, a valorização dos contextos da EJA e a crítica às abordagens tradicionais de ensino convergem com os objetivos da presente revisão, ao sugerirem que o ensino de Ciências pode e deve ser atravessado por uma escuta sensível aos sujeitos e aos territórios.

De maneira geral, as pesquisas analisadas nesta categoria apontam para a centralidade das experiências educativas situadas na constituição das práticas pedagógicas e saberes docentes, mesmo quando estes não são nomeados diretamente. Essa constatação evidencia a necessidade de um maior aprofundamento teórico dos saberes docentes, especialmente os saberes experienciais, no campo do Ensino de Ciências da Natureza, o que representa uma lacuna importante a ser enfrentada pelas futuras investigações. Ao mesmo tempo, os trabalhos revelam uma tensão persistente entre os modelos hegemônicos de formação técnica e a busca por alternativas mais comprometidas com a realidade dos sujeitos, sinalizando uma abertura para práticas pedagógicas críticas e

integradoras. Nesse sentido, reforçam a pertinência dos objetivos desta revisão ao mostrarem que, mesmo em meio a discursos ainda dominados por racionalidades técnicas, há experiências concretas que desafiam a lógica da formação descolada do contexto e afirmam o valor político e epistemológico dos saberes construídos na e pela prática.

### 2.3. INTERCULTURALIDADE E ARTICULAÇÃO DE SABERES

A segunda categoria da revisão bibliográfica, que aborda a interculturalidade e a articulação de saberes, emerge como fundamental para a compreensão de processos formativos que buscam valorizar a diversidade cultural e epistemológica, principalmente na formação docente em Ciências da Natureza. Os estudos analisados indicam que a educação, quando orientada por uma perspectiva intercultural, aprofunda o conceito de conhecimento para além dos paradigmas científicos tradicionais, incorporando saberes populares, comunitários e experiências vividas que, geralmente, permanecem marginalizados nas instituições formais.

Nesse sentido, o trabalho de Thaís Ferreira Bessas Silva (2024) destaca a importância do entrelaçamento entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma pedagogia da autonomia que reconhece a biodiversidade cultural tão rica quanto a biodiversidade natural. Silva (2024) evidencia a necessidade de se desconstruir os vestígios coloniais que permeiam o ambiente universitário, abrindo espaço para uma alteridade radical que valoriza as diferenças epistemológicas e culturais como potencialidades para a construção coletiva de conhecimento. Dessa maneira, este estudo reforça a relevância da escuta profunda e da interlocução horizontalizada, apontando para práticas educativas que extrapolam a mera transmissão de conteúdo para se constituírem em experiências formativas que dialogam com a realidade dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente marginalizados pela colonialidade do saber e do poder.

A autora recorre a uma ampla rede teórica que inclui, além de Paulo Freire (1996), autores como Catherine Walsh (2005, 2009, 2014), Nêgo Bispo (2015, 2023) e Davi Kopenawa (2015), mobilizando conceitos como interculturalidade, ecologia de saberes, colonialidade e alteridade radical. Esses referenciais sustentam a crítica à universidade como espaço muitas vezes colonizador e apontam para a potência da escuta, da relação horizontal e da produção coletiva do conhecimento como fundamentos da formação docente.

O estudo de Dayse Kelly Silva (2017), que analisa a apropriação do conceito de biodiversidade por licenciandos do campo a partir da negociação de discursos em uma intervenção didática, traz um importante complemento ao debate sobre a interculturalidade. Ao explorar a Agroecologia como uma controvérsia sociocientífica, a pesquisa evidencia como o diálogo entre saberes científicos e populares pode fomentar a construção compartilhada de significados mais complexos e críticos sobre temas essenciais à realidade local e global. Esse processo é sustentado por dois referenciais teóricos centrais: a Educação Científica Intercultural, que propõe uma articulação entre saberes da ciência e saberes populares; e a abordagem de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que permite uma leitura crítica das relações entre conhecimento científico e os contextos sociais nos quais ele se insere

A partir dessas perspectivas, a mediação docente se mostra um elemento relevante, atuando como facilitadora na travessia e no cruzamento de fronteiras epistemológicas, contribuindo para que os futuros professores não apenas acumulem informações, mas busquem construir saberes para negociar e integrar diferentes formas de conhecimento. Isso está alinhado com o objetivo da revisão, pois demonstra que a formação docente, ao incorporar práticas que valorizem a diversidade epistemológica e cultural, pode potencializar um ensino crítico e contextualizado, mais conectado com os desafios socioambientais contemporâneos.

Ambos os trabalhos dialogam diretamente com o propósito central da revisão bibliográfica, que busca compreender como as experiências educativas situadas e a articulação entre saberes diversos podem fortalecer a formação docente crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social. A ênfase na interculturalidade propõe uma educação que transcende a mera transmissão de conteúdo para a construção do conhecimento, incorporando dimensões éticas e políticas, e reconhecendo o professor em sua complexidade como sujeito histórico e agente de transformação social. Assim, a análise desses estudos possibilita indicar que a formação docente, para ser efetiva e significativa, deve se abrir para a pluralidade de saberes, reconhecendo a riqueza das experiências vividas e dos contextos culturais como elementos essenciais na construção dos saberes docentes e na prática pedagógica.

## 2.4. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE

A terceira categoria construída nesta revisão, *formação continuada e prática docente*, sugere a importância potencial dos processos formativos ao longo da trajetória profissional dos professores, especialmente quando podem se conectar com os contextos reais de atuação e com os saberes construídos na experiência. No campo do Ensino de Ciências da Natureza, a formação continuada pode se constituir como um espaço estratégico para a articulação entre teoria e prática, possibilitando que, em certos contextos, os docentes elaborem sentidos para sua atuação a partir de desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar.

A dissertação de Larissa Aparecida Rosendo da Silva (2020) propõe uma reflexão sobre os desafios e possibilidades da formação continuada de professores de Ciências da Natureza, a partir da articulação entre saberes populares e a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT). A pesquisa parte do reconhecimento de que os processos formativos não podem ser pensados de forma descolada da realidade concreta dos docentes e dos contextos socioculturais em que atuam (Silva, 2020). Nesse sentido, a autora desenvolve e analisa um curso de formação continuada, ofertado na modalidade a distância, como espaço de experimentação e análise de propostas pedagógicas que mobilizam os saberes populares como eixo estruturante da prática docente em Ciências.

A formação continuada, tal como concebida no estudo, é entendida como processo contínuo, que busca ampliar conhecimentos específicos e pedagógicos, além de potencializar a construção de uma postura investigativa e crítica frente às demandas reais do cotidiano escolar (Silva, 2020). A autora mobiliza o referencial de Fourez (2005) para pensar a ACT como um processo que deve capacitar os sujeitos para interpretar, intervir e tomar decisões informadas no mundo, o que exige uma alfabetização científica situada, contextualizada e sensível às especificidades culturais dos sujeitos. Nesse ponto, o curso proposto busca justamente articular os saberes populares, construídos social e historicamente, às discussões conceituais da ciência, não para hierarquizá-los, mas buscando promover o diálogo e a construção compartilhada de sentidos no ensino de Ciências.

O estudo não nomeia explicitamente os “saberes docentes”, mas sua proposta formativa os mobiliza de forma implícita. Ao reconhecer que a profissão docente é construída ao longo do tempo, articulando saberes acadêmicos, práticos e vivenciais, a autora sustenta que as formações devem reconhecer e valorizar a experiência dos professores como base legítima de conhecimento. Nesse sentido, a

pesquisa contribui para deslocar a ideia de formação como simples transmissão de conteúdos, posicionando-a como espaço de construção coletiva de saberes.

Além disso, a dissertação problematiza a possível distância entre a formação oferecida nas instituições de ensino e a realidade vivida por alguns docentes nas escolas públicas. A pesquisa indica que, embora muitos professores demonstrem interesse em integrar os saberes populares em suas práticas pedagógicas, eles podem enfrentar limitações significativas, como ausência de materiais didáticos adequados, insegurança conceitual ou falta de apoio institucional. Esses desafios sugerem a necessidade de repensar, em certos contextos, a formação continuada, tanto em seu formato quanto em sua intencionalidade política e pedagógica. Isso inclui, por exemplo, investir em formações que possam fortalecer o professor como sujeito de conhecimento, capaz, em algumas situações, de articular teoria e prática, ciência e cultura, escola e comunidade.

Nesse sentido, a dissertação dialoga de forma articulada com a proposta da presente revisão ao sugerir que, em determinados contextos, os processos formativos mais potentes podem ser aqueles que reconhecem a historicidade e a diversidade dos saberes docentes, especialmente quando construídos em diálogo com os saberes populares. A pesquisa de Silva (2020) indica que, quando os cursos de formação continuada são organizados de maneira dialógica, problematizadora e situada, podem surgir condições para que alguns professores reinterpretem suas práticas, experimentem novas abordagens e desenvolvam um olhar mais crítico e sensível às realidades de seus alunos.

Em suma, esta pesquisa oferece elementos que ampliam, em certa medida, o campo de discussão sobre formação docente, ao tratar da ACT como um processo que tende a se vincular à emancipação dos sujeitos, em vez de se reduzir à instrumentalização técnica. Ao mobilizar os saberes populares como forma legítima de conhecimento, e ao reconhecer o professor como possível construtor de saberes, a dissertação pode contribuir para o fortalecimento de uma formação que se orienta pelo reconhecimento das experiências vividas como fontes de aprendizagem. Tais aportes são relevantes para esta revisão, que busca compreender, em diferentes contextos, como a articulação entre saberes docentes experienciais pode contribuir para uma formação mais crítica, situada e potencialmente comprometida com os desafios contemporâneos do ensino de Ciências da Natureza.

## 2.5. APONTAMENTOS PRELIMINARES

Ao observar o conjunto de estudos reunidos nas três categorias analíticas desta revisão bibliográfica, a saber, "Formação docente a partir de experiências educativas situadas", "Interculturalidade e articulação de saberes" e "Formação continuada e prática docente", é possível tecer alguns apontamentos preliminares que podem contribuir para a delimitação e aprofundamento do objeto desta dissertação. Cada uma dessas categorias aponta, em diferentes graus, contribuições relevantes para o debate sobre a formação de professores de Ciências da Natureza, especialmente em contextos populares, periféricos e não-hegemônicos. Ao mesmo tempo, as análises sugerem lacunas teóricas e metodológicas, abrindo espaço para novas investigações, como a que esta pesquisa se propõe a realizar.

Um dos primeiros elementos comuns aos trabalhos analisados é o reconhecimento da relevância de práticas formativas situadas, contextualizadas e ancoradas em realidades específicas. Seja na experiência docente em escolas com estudantes do campo, seja em projetos de extensão popular, cursos de formação continuada ou intervenções didáticas com base em controvérsias sociocientíficas, há uma valorização das experiências concretas como ponto de partida para pensar a formação docente. Isso indica uma tendência, ainda que não universal, de deslocamento da centralidade dos currículos prescritivos e abstratos para formas mais vivas, dialógicas e territorializadas de aprender a ser professor.

Outro ponto de aproximação entre os estudos é a busca recorrente por articular diferentes saberes, científicos, populares e acadêmicos, no processo formativo. A interculturalidade, ainda que mobilizada com diferentes densidades, aparece como um horizonte comum, sugerindo que a construção de uma formação docente crítica e significativa pode depender da escuta e valorização de outras epistemologias. Os trabalhos que exploram esse diálogo, como o de Silva (2017) e Carvalho (2023), indicam que, em determinadas condições, licenciandos e professores podem desenvolver compreensões mais complexas de conceitos científicos e reconfigurar suas práticas quando expostos a propostas que incentivam o trânsito entre fronteiras epistemológicas.

Entretanto, embora essas aproximações apontem para um campo fértil de discussões, também se evidencia uma fragilidade teórica considerável em relação à



mobilização do conceito de "saberes docentes". Poucos trabalhos se debruçam sobre esse campo com rigor conceitual. Ainda que alguns autores cite Tardif ou utilizem termos como "saberes da experiência" ou "saberes populares", muitas vezes essas menções aparecem de forma superficial ou desarticulada de uma discussão teórica mais robusta. Isso indica uma lacuna na literatura revisada e reforça a pertinência desta dissertação, que busca justamente analisar os saberes experienciais como dimensão constitutiva da prática docente.

Além disso, há uma escassez de trabalhos que articulem de maneira mais sistemática os processos de formação inicial e continuada, ou que tratem da trajetória docente como um percurso formativo. Em muitos casos, as pesquisas analisam experiências pontuais, como uma intervenção didática, um curso de extensão ou a participação em um projeto específico, sem problematizar suficientemente como esses momentos podem se articular com a constituição dos saberes docentes ao longo do tempo. A compreensão da docência como um processo em constante construção, marcado por reinterpretações, ressignificações e aprendizagens não-lineares, ainda aparece de forma incipiente.

Com isso, a presente dissertação encontra um campo de atuação que é investigar como os saberes experienciais de professores de Ciências da Natureza podem se constituir e se manifestar em suas práticas, especialmente em contextos de Educação Popular. Essa escolha não apenas dialoga com lacunas evidenciadas na literatura, mas também contribui para ampliar, em certos aspectos, o entendimento sobre os modos como os professores elaboram conhecimentos a partir de suas vivências, desafios e relações com os sujeitos com os quais atuam. Trata-se, portanto, de uma contribuição que pretende compreender os saberes docentes, buscando apreendê-los como resultado de trajetórias singulares, potencialmente marcadas por tensões, potências e resistências.

Por fim, é importante destacar que a interlocução entre as categorias construídas na revisão bibliográfica, experiências educativas situadas, interculturalidade e formação continuada, pode contribuir para: i) fundamentar o percurso analítico da dissertação; ii) situar o campo de pesquisa; iii) evidenciar os principais debates em curso; e iv) justificar a pertinência da investigação. Com isso, essas categorias ajudam a delimitar os contornos do campo investigado e a vislumbrar possíveis caminhos teórico-metodológicos que poderão orientar a produção do conhecimento nesta pesquisa, considerando o compromisso com uma

formação docente que busque ser emancipadora, crítica e enraizada nos territórios em que se inscreve.

Nesse horizonte, o próximo capítulo dedica-se a aprofundar a compreensão da Educação Popular, compreendida como concepção político-pedagógica e como prática social enraizada nas lutas populares. Busca-se apresentar seus fundamentos históricos e epistemológicos, bem como os princípios do trabalho popular inspirados em Paulo Freire, que orientam a prática educativa como ação coletiva, dialógica e transformadora.

### **3 EDUCAÇÃO POPULAR E OS PRINCÍPIOS DO TRABALHO POPULAR**

“Repetia, muitas vezes, que o mundo é possibilidade, não é fatalidade. A educação não é um tesouro que se perde ao “entregar” a outros. Ao contrário, é um tesouro que aumenta, ao ser repartido.”

Gadotti (2007) ao lembrar de Paulo Freire.

Como relembra Gadotti (2007), Paulo Freire escrevia para as pessoas que amava, e tudo o que produzia pertencia a elas. Esse legado de afeto, esperança e resistência inspira também este texto. Quero que ele reflita positividade, um olhar esperançoso para o futuro, mesmo quando escrito com indignação diante das injustiças. Retorno à minha pesquisa com o desejo renovado de estar mais vivo e presente em cada linha escrita. A experiência da qualificação suscitou em mim a necessidade de demarcar com ainda mais clareza os caminhos que percorri e o solo no qual me firmo. Esse chão é o chão da Educação Popular, um espaço que enxergo como repleto de lutas, significados e potencialidades, que percebe o mundo não como uma realidade dada, mas como uma possibilidade a ser construída.

Neste capítulo, apresento os referenciais que fundamentam esta reflexão e explico como o texto está organizado. A primeira seção tem como objetivo discutir os diferentes significados atribuídos à Educação Popular. Nessa perspectiva, mobilizo autores que a compreendem sob distintos enfoques: Peloso (2012) a propõe como uma concepção de formação e uma ferramenta político-pedagógica; Brandão (2002) a entende como uma ação comprometida com a transformação social; e Rezende (2022) a aborda como um movimento social, forjado na luta coletiva. O diálogo com esses autores emerge da necessidade de evidenciar os compromissos ético-políticos que atravessam a Educação Popular.

Na segunda seção, apresento os princípios do trabalho popular a partir de um texto de Paulo Freire publicado por Peloso (2012), no qual Freire discute o conceito de trabalho de base como prática política transformadora. Essa prática se dá na relação direta com a realidade concreta e busca articular as lutas cotidianas às lutas estruturais contra a opressão. O trabalho de base exige, segundo Peloso (2012, p. 10), envolvimento afetivo, político e estratégico por parte dos militantes, pessoas que colocam sua vida a serviço do povo, com projeto e método. É nesse chão que se forjam os *saberes docentes da militância progressista*, construídos no encontro entre formação e ação popular.

Assim, em conclusão, defendo a compreensão da Educação Popular como uma **concepção político-pedagógica da educação**, que orienta práticas comprometidas com a construção de uma nova sociedade, com novos homens e mulheres. Embora existam diferentes leituras, como as que a situam como um movimento social ou uma concepção mais ampla de educação, foco aqui na sua dimensão formativa articulada à ação política e próxima dos movimentos sociais, conforme proposta por Peloso (2012). A Educação Popular, nesse sentido, denuncia desigualdades, mas propõe caminhos concretos de organização, formação e emancipação.

### 3.1. ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Popular constitui um campo amplo e multifacetado, construído por diferentes concepções, abordagens e práticas educativas (Gadotti, 2007). A partir disso, o objetivo desta seção é evidenciar os compromissos ético-políticos que atravessam a Educação Popular. Por isso, me proponho a analisar as definições e terminologias utilizadas, para abordar o tema, ao longo do tempo. Para tanto, evoco autores que contribuíram significativamente para esse debate: Brandão (2002); Peloso (2012); Rezende (2022); Gadotti (2007). Ao final desta seção, busco apresentar minha compreensão sobre a Educação Popular e como ela se articula com as reflexões desses autores.

No livro *Trabalho de Base*, Peloso (2012), a partir da seleção de roteiros organizados pelo CEPIS<sup>13</sup> e outros textos, discorre sobre a Educação Popular ao relacioná-la com o trabalho de base na sociedade brasileira, destacando seu caráter

---

<sup>13</sup> O CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae é um centro de formação e assessoria político-pedagógica, no campo da Educação Popular.

político e transformador. Para o autor, a Educação Popular não é uma prática neutra ou descontextualizada, mas está profundamente comprometida com as lutas das classes populares e orientada pela transformação estrutural da sociedade capitalista. Ele define essa concepção como:

(...) o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares para o exercício do poder. Esta **concepção de formação** opta por um dos polos da luta de classe, opta por quem se dispõe a um processo de transformar, pela raiz, a estrutura da sociedade capitalista. Quem faz só pedagogia, só metodologia, sem visão política, faz a *contraeducação popular*. (Peloso, 2012, p. 9 – grifos do autor)

Nesse sentido, o termo “*concepção*” utilizado pelo autor comunica uma visão estruturante da Educação Popular, indicando que ela não se esgota na técnica, mas está ancorada em princípios e valores que orientam suas práticas em direção à uma transformação estruturante na sociedade. Em relação à ênfase em “*formação*”, entendo que o termo destaca o compromisso da Educação Popular com a formação crítica e consciente dos sujeitos, orientando-os a compreender e atuar sobre a realidade, em vez de se limitar à mera construção de conteúdos.

A partir da perspectiva de concepção de formação, podemos refletir sobre o risco de esvaziamento político da Educação Popular, especialmente quando tentam adaptá-la à lógica acadêmica. Para caber na universidade, na escola e nos círculos hegemônicos, há quem busque despir a Educação Popular da politicidade que trouxe de berço, diluindo seu caráter transformador e reduzindo-a a técnicas participativas ou metodologias superficiais que ignoram sua vinculação com a luta de classes (Cepis, s/d). Contudo, como destaca Peloso (2012), a Educação Popular não pode ser entendida fora desse contexto político, pois ela nasce e se desenvolve como uma concepção orientada pelo compromisso com a emancipação das classes populares e com a transformação estrutural da sociedade.

Nesse sentido, a definição do termo “*popular*” assume uma relevância central em minha pesquisa, pois permite uma compreensão mais aprofundada da essência da Educação Popular. A pergunta “*por que popular?*” não se limita a uma distinção entre classes sociais, mas remete a uma escolha política e ideológica que demarca um posicionamento na luta de classes. Como ressaltam as contribuições de Peloso (2012), o “*popular*” não é um mero atributo que designa determinados grupos sociais, mas uma opção consciente que reconhece as classes populares como sujeitos históricos e protagonistas dos processos educativos e das lutas sociais. Nesse contexto, a mobilização popular não surge de um estado de ignorância ou

desconhecimento absoluto; pelo contrário, o povo carrega consigo um acúmulo de saberes, construídos a partir de suas vivências e práticas cotidianas. No entanto, esses saberes, muitas vezes fragmentados e marginalizados, necessitam ser reconhecidos, vinculando-se às experiências concretas dos sujeitos e às dinâmicas sociais mais amplas.

Dando continuidade a esta reflexão, Peloso (2012) reforça que a Educação Popular deve optar por um dos polos da luta de classes, reconhecendo que, em uma sociedade marcada pela desigualdade, a neutralidade tende a favorecer a manutenção das estruturas dominantes. Nesse sentido, a prática educativa que evita o posicionamento político corre o risco de invisibilizar as opressões e perpetuar o sistema hegemônico. A Educação Popular, ao contrário, assume sua dimensão política e se posiciona ao lado dos oprimidos, contribuindo para que, ao libertarem-se, possam também transformar a lógica opressora que mantém a sociedade desigual.

Esse compromisso político-pedagógico é o que distingue a Educação Popular de concepções tecnicistas e de práticas educativas descontextualizadas. A Educação Popular busca construir um processo de ensino e aprendizagem que promova a reflexão crítica e estimule a organização coletiva das classes populares. É a partir desse processo que se constrói um conhecimento capaz de impulsionar a transformação social e o desenvolvimento pessoal e coletivo dos sujeitos envolvidos. Assim, ao reafirmar seu compromisso com a luta de classes e com a emancipação popular, a Educação Popular consolida-se como uma concepção político-pedagógica que articula a denúncia das desigualdades estruturais com a criação de práticas de resistência e organização popular.

Peloso (2012), em outro momento de sua obra, acrescenta à definição de Educação Popular a noção de ferramenta político-pedagógica, atribuindo-lhe um caráter mais prático e metodológico:

(...) uma **ferramenta político-pedagógica** cujos *objetivos permanentes* são: a) traduzir, divulgar e recriar o conhecimento como força material para transformar a realidade; b) construir, divulgar e acompanhar a implantação da estratégia de organização popular como resposta aos desafios cotidianos e da história; c) qualificar quadros militantes que se dispõem a transformar, d) elevar o nível de consciência da classe oprimida e na incorporação do povo como protagonista; e) facilitar o entendimento e a aplicação do conteúdo e da **metodologia popular**, comprometendo as pessoas com a multiplicação criativa (Peloso, 2012, p. 34 – grifos do autor).

Nesse sentido, entendo que o termo “*ferramenta*” complementa a ideia de

“*concepção de formação*”, destacando que, além de ser orientada por princípios e valores que estruturam um projeto de sociedade, a Educação Popular também se concretiza em ações, em métodos e saberes construídos e sistematizados à serviço do povo. Essa defesa reflete a articulação entre teoria e prática que caracteriza a Educação Popular, sublinhando o horizonte político e os fundamentos éticos dessa concepção político-pedagógica de educação, além de refletir sobre o método e sobre como dar materialidade às práticas a partir desses princípios no cotidiano dos movimentos populares e espaços de educação.

Com o estabelecimento dos chamados objetivos permanentes da Educação Popular, Peloso (2012, p. 34) nos convida a refletir sobre o papel estratégico e politicamente orientado dessa concepção de educação. Ao enfatizar a recriação do conhecimento como uma força capaz de transformar a realidade, a organização popular como resposta aos desafios cotidianos e a formação de militantes engajados, Peloso (2012) apresenta a Educação Popular como parte de um projeto político que visa à construção de sujeitos ativos e organizados para o enfrentamento dos problemas cotidianos do povo. Dessa maneira, além de questionar as assimetrias de poder dentro do espaço escolar, também atua para revertê-las, deslocando o centro da ação pedagógica para os sujeitos populares.

A partir disso, Peloso (2012, p. 34) ressalta que “a Educação Popular adota a concepção dialética em que a pergunta do presente inspira-se na teoria (ciência, história) para projetar o futuro”, ou seja, o ensino deve partir de uma problematização do presente, conectada ao contexto histórico e às questões cotidianas, para construir um aprendizado que oriente e coloque os educandos em movimento para transformar suas realidades. Além disso, Peloso reforça que “o que não pode mudar é o envolvimento das partes como corresponsáveis do processo”, reafirmando o caráter dialógico e participativo que distingue a Educação Popular de outras práticas.

A partir da perspectiva crítica da Educação Popular, torna-se necessário perguntar: **será que, em nossas práticas, não reproduzimos formas de *contraeducação popular* (Peloso, 2012) ao promover um ensino distante da realidade concreta dos educandos e desconectado dos desafios sociais e ambientais que enfrentam?**

Brandão (2002), em seu livro *O que é educação popular?*, oferece uma contribuição importante para essa reflexão ao destacar que a Educação Popular não

se restringiria apenas a espaços formais de ensino, mas poderia ser compreendida como “um domínio de convergência de práticas sociais que têm a ver, especificamente, com a questão do conhecimento” (Brandão, 2002, p. 51 – grifos do autor). Para o autor, a Educação Popular emerge, sobretudo, nas experiências concretas das comunidades, articulando saberes construídos coletivamente com práticas sociais que buscam a transformação da realidade dos oprimidos. Esse entendimento tende a ampliar o conceito de educação, ao reforçar sua dimensão coletivizada e, em determinados contextos, comprometida com a emancipação dos sujeitos, como, também aponta, Peloso (2012).

Nesse viés, Brandão (2002) reforça esse compromisso ao afirmar que:

O que **justifica** a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, *precisa elaborar o seu próprio saber...* Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando à aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com **um projeto social transformador**. (p. 47 – grifos do autor).

Essa reflexão destaca que a Educação Popular posiciona o saber como parte indissociável das lutas sociais, não como algo abstrato ou destinado apenas ao domínio teórico, mas como um instrumento concreto de trabalho coletivo e emancipador. O saber, nesse contexto, deixa de ser um recurso acumulado para servir à reprodução das desigualdades e passa a ser apropriado criticamente pelo povo, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de intervir na própria realidade. Essa perspectiva rompe com lógicas hierárquicas e tecnicistas, ao reconhecer que os saberes construídos nas vivências e práticas sociais dos oprimidos são fundamentais para a criação de uma sociedade mais justa e democrática.

No campo do Ensino de Ciências da Natureza, essa visão fomenta o questionamento sobre quais conhecimentos devem ser priorizados e de que forma podem ser trabalhados de modo a integrar teoria e prática, ciência e vida cotidiana, sempre em diálogo com os desafios concretos enfrentados pelos sujeitos. Assim, a Educação Popular não se propõe a descontextualizar o conhecimento científico, mas a ressignificá-lo, promovendo sua apropriação crítica e vinculando-o às realidades sociais e culturais.

Brandão (2002) também argumenta que:

A educação popular **não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo**, ou seja, é o momento em que a vivência

do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado. (Brandão, 2002, p. 50 – grifos do autor).

Essa perspectiva rompe com a lógica hierárquica tradicional ao conceber a educação como um trabalho coletivo, no qual a construção do conhecimento se dá por meio da troca ativa entre educadores e educandos. Brandão (2002, p. 50) destaca que a Educação Popular é uma experiência concreta de compartilhamento do saber e do poder. Ao desafiar relações de dominação, essa prática fortalece a autonomia dos sujeitos e possibilita a construção de caminhos emancipatórios.

Nesse contexto, o educador é um dos polos do diálogo, com seus sonhos, desejos, limites e o conhecimento da prática social que carrega. Muitas vezes, ele toma a iniciativa do processo, mas não como um guia autoritário que impõe verdades, tampouco como um mero coadjuvante. Sua tarefa específica, como sugere a etimologia do termo educar (*ex-ducere*, “conduzir para fora”), é propiciar espaços acolhedores para a construção do conhecimento, ajudando a compreender os conceitos e criando condições para que esses possam ser desmontados e recriados a partir da realidade concreta dos educandos.

Essa visão rompe com o discurso autoritário, seja ele *vanguardista* ou *basista*<sup>14</sup>, e propõe uma prática educativa que valoriza o engajamento e o protagonismo dos sujeitos populares. O educador, ao mediar o processo educativo, deve estar consciente de que sua visão de mundo é também influenciada pela realidade em que está inserido. Isto reforça que o olhar do educador sobre o mundo não é neutro, mas moldado por suas crenças, experiências e contexto social. Portanto, o diálogo entre educador e educando torna-se um espaço de troca crítica, no qual ambos podem refletir sobre suas práticas, construir novos saberes e ressignificar suas compreensões de mundo.

Dando sequência a perspectiva dos pesquisadores (Peloso, 2012; Brandão, 2002), Rezende (2022) apresenta uma definição relevante para o campo da Educação Popular, ao afirmá-la como “um tipo especial de movimento social, o movimento dos educadores e líderes populares” (Rezende, 2022, p. 19 – grifos do autor), que transcende as práticas educativas tradicionais. Segundo a autora (2022),

---

<sup>14</sup> O termo “vanguardista” refere-se a uma concepção de organização política ou educativa em que um grupo considerado mais esclarecido lidera e orienta os demais, assumindo um papel diretivo sobre as massas. Já o termo “basista” indica uma abordagem que enfatiza a autonomia e a organização dos grupos populares, valorizando sua participação direta e horizontal nos processos de decisão, sem uma liderança centralizada. No contexto da Educação Popular, a crítica a ambos os modelos reside no risco de autoritarismo do primeiro e na possível dispersão e falta de articulação estratégica do segundo.



trata-se de um movimento histórico que se desenvolveu na América Latina a partir da segunda metade do século XX e que resiste até os dias atuais. Essa perspectiva coloca a Educação Popular como "um **processo autoeducativo**, entretecido com as práticas de luta social popular" (Rezende, 2022, p. 20-21), estreitamente vinculado às lutas sociais das classes populares. Assim, a Educação Popular emerge como um movimento articulado que busca a transformação social por meio do diálogo crítico, da consciência e do saber elaborado e construído na prática social.

Ao refletir sobre esse entendimento, Rezende (2022) destaca que a Educação Popular é também uma "qualidade do processo educativo que pode encontrar-se em uma grande variedade de tipos ou espaços de atividade educativa que envolva as classes populares" (p. 19). Assim, a autora destaca que a Educação Popular é o movimento social que reúne aqueles e aquelas:

(...) **que acreditam que, sim, se pode construir historicamente uma sociedade mais justa, fraterna, através de um processo de mudança, no qual a indispensável revolução das estruturas não custe o esmagamento das pessoas**; ao contrário, que a mudança social que interessa às classes populares tanto quanto depende de condições objetivas de mudança, depende também da consciência, da vontade e da contribuição livre de cada um, articuladas por meio do diálogo reflexivo e crítico sobre as práticas sociais e entre elas; e desses **saberes produzidos a partir da prática social popular com os saberes científicos**, levando à criação coletiva e processual do conhecimento necessário à mudança social e ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos que participam desse processo (Rezende, 2022, p. 19 – grifos do autor).

A partir da leitura da autora (2022, p. 19), concordo com o seguinte aspecto: não existe Educação Popular fora dos processos de luta popular, luta essa orientada pelo desejo de mudança de um sistema que marginaliza e esmaga o povo. Portanto, a prática educativa se concretiza a partir de convicções, princípios e valores, que vão se modificando a partir da leitura conjuntural. Além disso, a Educação Popular como um processo autoeducativo entrelaçado à luta do povo, contribui para a elaboração de saberes a partir da prática social, saberes estes que, segundo a autora, se articulam com outros saberes.

Ao afirmar que a Educação Popular é, também, um processo autoeducativo, Rezende (2022) nos direciona para pensar sobre a construção de saberes que emergem da prática social e popular. Nesse sentido, estes saberes, construídos no cotidiano das lutas e das experiências concretas do povo, não são vistos como subordinados ao conhecimento científico. Pelo contrário, eles possuem uma articulação, podendo estabelecer um diálogo com os científicos que contribui tanto

para a transformação da sociedade quanto para a elaboração individual e coletiva dos participantes do processo educativo, sejam eles educadores e educandos. Mais uma vez, o diálogo entre os diferentes saberes aparece com centralidade para a construção e fortalecimento de práticas pedagógicas que buscam romper com a lógica hegemônica de dominação e exclusão, dando destaque ao conhecimento elaborado nas experiências das lutas populares.

A partir desta articulação, conduzo a reflexão para se pensar como os saberes docentes podem se integrar nesse processo. No contexto da Educação Popular, de acordo com os autores, o docente não é reconhecido como detentor do conhecimento, se posicionando como um participante do processo educativo, como aquele que aprende e ensina em permanente troca com os educandos e suas experiências. Com esse processo autoeducativo, é possível que o próprio educador elabore e reconstrua seus saberes a partir da prática social, transformando e atualizando suas concepções, métodos e práticas para responder aos desafios concretos das classes populares.

Além disso, Rezende (2022, p. 20-21 – grifos do autor) afirma que a Educação Popular “como movimento social, possui um núcleo de convicções, aspirações, objetivos e **militantes mais permanentes**, e uma variedade de ideias, práticas e **participantes mais difusos e instáveis em suas margens**”. Essa característica nos permite dizer que a Educação Popular não se constitui como um campo que é homogêneo e estático, mas como um movimento em permanente reconstrução, que se reinventa, existe e resiste conforme as conjunturas político-sociais e históricas em que está inserido. Com isso, a fidelidade aos princípios e valores, como o compromisso transformador, o ensino crítico e dialógico, a valorização dos saberes populares e a articulação com as lutas sociais, deve coexistir com a abertura para o diálogo com as diferentes experiências e leituras de mundo, sem que isso implique em esvaziar o seu conteúdo político-pedagógico.

Essa perspectiva também nos impõe um desafio, que é reconhecer o que de fato constitui uma prática de Educação Popular. Rezende (2022, p.21) destaca que “(...) não se trata de considerar simplesmente todo trabalho de educação/escolarização de jovens e adultos de classes populares como “Educação Popular”. Nesse sentido, os sujeitos serem da classe trabalhadora não garante, por si só, a concepção popular da educação. Assim, tanto nos espaços escolares quanto em atividades no interior dos movimentos sociais podem, ou não, ser considerados

parte da Educação Popular, a depender de como são conduzidas e construídas. Se as práticas “se desenvolverem de modo autoritário e conservador – **ignorando o saber popular** –, tendo como objetivo a simples integração e acomodação dos indivíduos ao estado atual da sociedade, traduzido na escolha e na abordagem de seus conteúdos e no seu estilo pedagógico” (Rezende, 2022, p. 21 – grifos do autor), ela deixa de ser Educação Popular e passa a reproduzir lógicas de opressão.

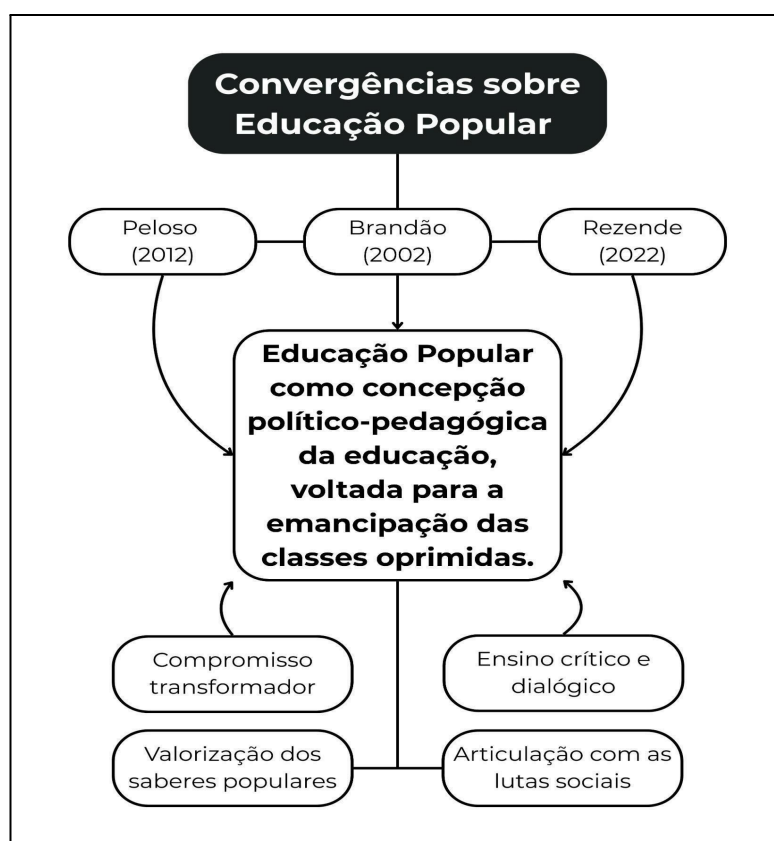
Dando sequência às reflexões apresentadas até aqui, é necessário reconhecer que a Educação Popular, ao assumir seu imbricamento com uma política radicalmente comprometida com as lutas da classe trabalhadora, torna-se uma recusa ativa à lógica da educação colonizadora (Gadotti, 2007). Como aponta Gadotti (2007, p.25 – grifos do autor), há uma convergência sobre as elaborações acerca desta concepção político-pedagógica de educação e formação que “**todas refletem uma recusa à educação do colonizador**”. Sendo assim, é uma recusa que não se acomoda, desconfiando sempre das certezas da razão prática e das formas dominantes de elaboração do conhecimento. Por fim, Gadotti (2007, p. 25) vai além ao destacar que o objetivo é a “busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva, e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos”.

Nesse sentido, compreender a Educação Popular, que pauta e constrói uma concepção político-pedagógica da educação voltada para um projeto de emancipação, exige assumi-la como um exercício de educar para outros mundos possíveis. Gadotti (2007, p. 26) nos lembra que “educar para um outro mundo possível (no plural) é, antes de mais nada, visibilizar o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados”. Essa formulação reforça o caráter profundamente descolonizador da Educação Popular: ela se opõe à lógica histórica que silenciou povos, culturas e saberes, e se alinha com os movimentos que denunciam essas opressões, como os movimentos sociais, feministas, indígenas, camponeses e outros, tornando visível o que por séculos foi invisibilizado. Educar para mundos possíveis é, assim, um ato de resistência epistêmica, política e pedagógica, que se ancora nas experiências populares como fontes legítimas de conhecimento.

Para ilustrar essas aproximações teóricas e práticas, apresentamos a figura abaixo (figura 1), que sistematiza as principais convergências identificadas entre os autores estudados. No centro da representação, encontra-se o entendimento

defendido nesta pesquisa: a **Educação Popular como concepção político-pedagógica da educação, voltada para a emancipação das classes oprimidas**. Ao redor, organizam-se os quatro pilares que sustentam essa perspectiva: **compromisso transformador**, **ensino crítico e dialógico**, **valorização dos saberes populares** e **articulação com as lutas sociais**. Essa disposição gráfica evidencia como esses elementos se articulam em torno de uma visão comum, fortalecendo a Educação Popular.

**Figura 1** — Convergências sobre a Educação Popular.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2025).

No pensamento dos autores e da autora que discutem essa concepção, emergem características comuns que delineiam um projeto político-pedagógico em sintonia com os interesses das classes populares. Entre essas convergências, destacam-se: o **compromisso transformador**, que posiciona a educação como instrumento de mudança da sociedade; o **ensino crítico e dialógico**, que rompe com modelos verticalizados de transmissão de conhecimento; a **valorização dos saberes populares**, que reconhece a legitimidade das experiências vividas pelas comunidades; e a **articulação com as lutas sociais**, reafirmando a educação

enquanto ato político e integrando-a aos processos coletivos de organização e resistência.

Por isso, mais do que técnicas ou métodos, a Educação Popular exige uma postura ética e política profundamente comprometida com a emancipação. Isso implica assumir um projeto de sociedade orientado por valores de justiça, equidade e solidariedade, que se opõe frontalmente à lógica neoliberal e mercantil da educação. Nessa perspectiva, o papel do educador ou educadora popular consiste em promover intencionalmente processos formativos críticos, capazes de tensionar as estruturas sociais excludentes e de contribuir para a construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma atuação que constrói práticas articuladas com o compromisso político e escuta sensível, reconhecendo nos educandos sujeitos históricos ativos, cujas experiências e saberes são fundamentais para a transformação social. Nesse movimento, os conhecimentos escolares, científicos, pedagógicos e populares passam a ser mobilizados em diálogo, orientando práticas que valorizam os saberes docentes e rompem com hierarquizações tradicionais. Essa prática pedagógica se define, portanto, por sua radicalidade política e por seu enraizamento nas lutas populares.

### 3.2. PRINCÍPIOS DO TRABALHO POPULAR

Nesta seção, o objetivo é apresentar os princípios do trabalho popular a partir do texto de Paulo Freire, organizado por Peloso (2012), compreendidos aqui como possíveis fundamentos de uma prática educativa que busca se orientar por um compromisso com a transformação social. Esses princípios, como o **diálogo**, a **problematização** e a **críticidade**, são apontados como elementos que podem sustentar uma prática pedagógica voltada à leitura crítica da realidade e à superação das injustiças sociais. Nessa perspectiva, a Educação Popular é interpretada como assumindo uma postura crítica e libertadora, que reconhece as condições concretas de opressão não como naturais, mas como históricas e, portanto, potencialmente transformáveis. Como afirma Freire (2021, p. 48):

Se faz indispensável aos oprimidos para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de 'mundo fechado' (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que **eles podem transformar** (Freire, p. 48, 2021 – grifos do autor).

Essa compreensão de que a realidade pode ser considerada transformável exige, portanto, uma possível reconfiguração das práticas educativas para além da lógica da reprodução hegemônica. Diante da crítica ao modelo tradicional do Ensino de Ciências e da ênfase em afirmar uma educação voltada à construção de uma nova sociedade, torna-se relevante refletir sobre saberes pedagógicos que possam sustentar práticas comprometidas com os sujeitos historicamente excluídos. Essa perspectiva nos leva a sistematizar elementos que podem orientar as ações de educadores e educadoras populares. Por isso, utilizo aqui a expressão **princípios do trabalho popular** para designar fundamentos entendidos como atravessando o fazer pedagógico de quem atua com o povo – especialmente em contextos de alfabetização, formação política, educação em espaços não formais ou nas margens das instituições escolares.

Chamar de princípios é reconhecer que não se trata de métodos ou estratégias didáticas que visam somente aumentar a participação em sala de aula, mas de princípios ético-políticos e valores geralmente associados à escuta, ao compromisso e à coletividade do ato de educar com vistas à transformação social. São aprendizados que, conforme essa concepção, tendem a nascer da militância, da convivência com os sujeitos populares e da aposta em processos pedagógicos que respeitam, mobilizam e criam a partir dos saberes já existentes. Com base nessa leitura, a ação educativa busca ou pretende romper com o projeto da exclusão, visando superar a contradição que mantém os que produzem as riquezas distantes do acesso a elas.

Com base nessa concepção, a ação educativa precisa enfrentar a contradição que historicamente exclui os sujeitos populares dos processos de produção e apropriação das riquezas, não apenas os bens materiais, mas também como o acesso ao conhecimento, à informação e à participação política. O primeiro princípio do trabalho popular, nesse contexto, é o **diálogo**. Avançar sobre as limitações impostas aos oprimidos exige que os educadores populares se apropriem da realidade vivida por esses sujeitos – o que só é possível por meio da **prática dialógica**. Como enfatiza Freire (2017), esta se fundamenta em relações horizontais, nas quais o diálogo “envolve tanto o ato de falar quanto o de ouvir, de maneira responsiva e dialética” (p. 114), constituindo-se como caminho para a construção compartilhada do conhecimento e da consciência crítica.

A partir do diálogo, educadores e educandos mobilizam conhecimento, onde ambos são integrados ao processo pedagógico, respeitando e valorizando saberes que são igualmente relevantes para a aprendizagem. Freire (2017, p. 114) ressalta que o diálogo envolve tanto o ato de falar quanto o de ouvir, de maneira responsiva e dialética. Ele afirma:

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, **sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado**. Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda (Freire, p. 114, 2017 – grifos do autor).

Não há ensino verdadeiro sem escuta, sem a disposição de reconhecer o outro como sujeito construtor de conhecimento. Freire (2017, p. 114) adverte que, quando não se escuta quem escuta, “termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado”. O diálogo, nesse sentido, ganha uma dimensão que rompe com a lógica de transmissão unilateral e verticalizada. O educador que escuta é também aquele que se deixa afetar, que aprende, que reelabora seus saberes a partir da interação com os educandos. Essa prática exige abertura, humildade e compromisso com a construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, Paulo Freire (*apud* Peloso, 2012, p. 22), em *Trabalho de Base* organizado por Ranulfo Peloso, destaca que o primeiro princípio do trabalho popular está relacionado com reconhecer que ninguém está sozinho no mundo. Ele afirma:

Enquanto educadores, devemos estar convencidos de uma coisa que é óbvia: **ninguém está só no mundo**. Parece uma constatação besta (constatação é aquilo que ninguém precisa pesquisar). Mas é preciso ver que implicações se tiram dessa constatação (Freire *apud* Peloso, p. 22).

Entre as implicações, Freire (*apud* Peloso, 2012, p. 22 – grifos do autor) pontua:

A primeira consequência, sobretudo no campo da educação, é que, se ninguém está só, é porque os seres humanos estão no mundo com outros seres. **Estar com os outros significa respeitar, nos outros, o direito de dizer a palavra**.

Assim, Paulo Freire (*apud* Peloso, 2012, p. 22) destaca que o primeiro princípio do trabalho popular está relacionado com o reconhecimento de que ninguém está sozinho no mundo. Para Freire (*apud* Peloso 2012, p. 22), “estar com

os outros significa respeitar, nos outros, o direito de dizer a palavra”. Essa afirmação carrega em si a essência da Educação Popular: a valorização da escuta, da voz e da participação ativa de todos no processo educativo. Respeitar o direito de dizer a palavra é reconhecer o outro como sujeito histórico, que constrói saberes e experiências que não podem ser ignoradas ou silenciadas. Em um contexto marcado por opressões e desigualdades estruturais, garantir esse direito implica romper com práticas autoritárias e tecnicistas, abrindo espaço para a construção de relações educativas verdadeiramente dialógicas.

Nesse viés, Freire (1996, p. 63) ressalta que respeitar a leitura de mundo dos educandos é ponto de partida essencial para a construção do conhecimento, pois permite compreender a curiosidade como impulso fundante da produção do saber. Tal postura exige do educador uma “humildade crítica”, que recusa a arrogância cientificista e reconhece o caráter histórico da curiosidade e do saber, compreendendo que ambos “se aperfeiçoam, mudam qualitativamente e se fazem metodicamente rigorosos”. Dessa maneira, cabe aos educadores e educadoras da área de Ciências da Natureza pensar e repensar em maneiras capazes de problematizar o conhecimento a ser construído, desvelando as estruturas de poder para que seja possível ser apreendido pelos educandos. A partir disso, surge outro princípio do trabalho popular que guia o pensamento freireano e que busca investigar nas práticas pedagógicas dos educadores: a **problematização**.

Para Paulo Freire, a problematização vai além de utilizar problemas do cotidiano como pretexto para introduzir conceitos previamente selecionados pelo educador. Trata-se de um processo em que o educando se confronta com situações de sua vida diária, desestabilizando o conhecimento anterior e criando uma lacuna que desperta nele a necessidade de buscar o que ainda não sabe (Delizoicov, 1983). Essa abordagem permite que a experiência de vida do educando seja o ponto de partida para uma educação transformadora, que reconhece e modifica seu contexto de vida. Nesse sentido, a problematização conduz o educando da “consciência real efetiva” para a “consciência máxima possível” (Freire, 1975, p. 126), resultando em uma prática educativa realizada com o educando, e não sobre ele.

A partir disso, Freire critica a chamada “educação bancária” (Freire, 1975, p. 66), caracterizada por tratar os educandos como receptáculos passivos nos quais o conhecimento é simplesmente depositado. Nesse modelo, o professor detém o



saber e o transmite unilateralmente, sufocando a criatividade e a autonomia dos estudantes. Como o próprio autor destaca:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino 'bancário', de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer [...] pode, [...] dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do 'bancarismo'. (Freire, 2022, p. 27).

Essa crítica não apenas denuncia o caráter opressor do modelo bancário, mas também reconhece a potência transformadora do sujeito mesmo em contextos limitantes. Em contraste, a problematização propõe uma relação dialógica e participativa, em que educadores e educandos constroem juntos o saber, respeitando os conhecimentos prévios dos alunos e confrontando-os de forma crítica, o que fortalece a autonomia e o pensamento reflexivo.

Esta perspectiva se faz fundamental para Freire, pois, segundo o autor (1983, p. 20), a problematização permite que se reduza o “domínio da pura ‘doxa’” e o “domínio do pensar mágico”, formas ingênuas de elaboração da realidade objetiva, que são desarmadas por meio de um conhecimento mais sistemático. Isso é especialmente relevante para os saberes trazidos pelos educandos, sobretudo aqueles vinculados ao senso comum. A problematização desses saberes pode transformar a percepção do mundo de uma maneira mais crítica e menos ingênuas.

Como exemplo, os conhecimentos científicos produzidos pelas Ciências da Natureza oferecem respostas urgentes para questões fundamentais, como foi evidenciado na investigação sobre o comportamento do vírus SARS-CoV-2<sup>15</sup> e a subsequente descoberta da vacina contra a COVID-19. Entretanto, ao construir esse conhecimento junto aos educandos, é necessário problematizar as relações de poder que influenciam o contexto de produção científica, como as condições socioeconômicas que propiciam a degradação ambiental ou as desigualdades no acesso à saúde.

Portanto, o papel das instituições de ensino, formais e informais, é propiciar conhecimentos sistemáticos e criar formas de problematizar o senso comum. Nas palavras de Paulo Freire, a educação deve se fundamentar na:

(...) problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, do mundo da cultura e da história, que, resultando das relações

---

<sup>15</sup> SARS-CoV-2: acrônimo de *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*, vírus causador da COVID-19.

homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. (Freire, 1983, p. 57).

Nessa perspectiva, a problematização do conhecimento científico viabiliza a exposição de concepções que permeiam diferentes classes e grupos sociais, frequentemente relegadas ao campo do senso comum. Freire (2021) reforça que toda prática educativa é, antes de tudo, uma prática política. Ao apresentar o conhecimento científico e refletir sobre os fatores estruturantes do sistema capitalista, é possível realizar um processo de problematização e desconstrução que favorece uma reflexão profunda sobre as injustiças e desigualdades desse modelo econômico. A criticidade, portanto, está intimamente ligada à denúncia das injustiças que estruturam a sociedade capitalista e que impedem uma vida digna para a classe trabalhadora.

Essa compreensão da educação como prática política implica reconhecer que toda ação educativa está atravessada por escolhas éticas e ideológicas. Nesse sentido, Peloso (2012, p. 29) nos provoca a pensar: **“a favor de quem fazemos política”?** Trata-se de um questionamento que não se restringe ao campo institucional ou governamental, mas que atravessa o cotidiano da sala de aula e a própria intencionalidade do ato de educar, já que educar é, em si, um ato político. Ao indagar para quem e com quem se constrói o processo educativo, o autor nos convida a refletir sobre quais sujeitos estão sendo considerados, escutados e valorizados, e quais continuam sendo silenciados e invisibilizados. Assim, a educação se configura como um espaço de disputa, no qual o educador ou a educadora precisa assumir sua posição como agente de transformação. Isso exige um compromisso contínuo com a justiça social, com a valorização dos saberes historicamente marginalizados e com a construção de alternativas ao modelo de sociedade excludente vigente.

Nessa perspectiva, a criticidade torna-se um elemento central da prática pedagógica transformadora. Ela não se limita à análise das estruturas de poder, mas também envolve o questionamento e a reflexão sobre a realidade cotidiana vivida pelos educandos. Essa postura crítica possibilita que os alunos reconheçam a importância dos saberes e práticas de suas comunidades, como as técnicas agrícolas sustentáveis, os tratamentos naturais de saúde, os métodos locais de preservação ambiental e os valores sociais. Dessa maneira, a criticidade também exige uma aproximação entre o que os educadores das Ciências da Natureza dizem

e fazem. Assim, a criticidade requer que os educadores se impliquem na análise da sua própria prática, buscando coerência entre os princípios que defendem e as estratégias pedagógicas que adotam, o que pressupõe um compromisso ético e político com a transformação social.

Freire, em Peloso (2012, p. 30), ressalta que o educador comprometido com uma prática emancipadora precisa adotar uma postura de humildade e abertura, revisitando criticamente seus próprios saberes e se dispondo a aprender com os educandos. Esse movimento implica abandonar pressupostos rígidos e distanciados da realidade concreta, assumindo uma atitude dialógica e sensível às experiências vividas pelos sujeitos da educação popular. Ao “vestir-se de povo”, como diz o autor, o educador se posiciona não como transmissor de conteúdos, mas como alguém disposto a construir conhecimento junto aos educandos, reconhecendo que o processo educativo é também um processo de construção compartilhada.

Entendo, portanto, que os princípios do trabalho popular, **diálogo**, **problematização** e **criticidade**, fundamentados no pensamento de Freire, podem oferecer um referencial para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Rede Podemos+. Ao utilizar esses princípios como possível lente de análise, esta pesquisa busca compreender de que maneira educadores populares, atuando nos cursinhos da rede na região sudeste, tendem a construir suas práticas pedagógicas no ensino de Ciências da Natureza. A ênfase recai, portanto, em investigar se e de que maneira esses educadores mobilizam os princípios freireanos em suas ações cotidianas, na tentativa de superar abordagens transmissivas e tecnicistas e de assumir um compromisso político-pedagógico com a formação crítica dos sujeitos.

A partir dessa discussão sobre os princípios do trabalho popular e sua utilização como referencial teórico para compreender as práticas pedagógicas na Rede Podemos +, torna-se pertinente avançar para apresentar o contexto mais amplo em que essas experiências se inscrevem. É nesse horizonte que se insere o próximo capítulo, dedicado a apresentar o Levante Popular da Juventude, sua origem, projeto político e formas de organização. Busca-se evidenciar como a Educação Popular constitui uma concepção que orienta as práticas do movimento e, em especial, esclarecer a relação entre o Levante e a Rede Podemos +.

#### **4 NÓS SOMOS A JUVENTUDE QUE É FOGO NO PAVIO!**

Somos jovens da classe trabalhadora, mulheres, LGBTI+, negras e negros, indígenas, quilombolas, do campo e da cidade, em luta contra o sistema capitalista, racista e patriarcal, que nos explora e oprime.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE (2024), Carta compromisso do IV Acampamento Nacional.

Escolhi como epígrafe deste capítulo um trecho da IV Carta Compromisso do Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude, realizado em novembro de 2024, do qual tive a honra de participar. Estive presente no momento da leitura da carta, que soou como uma declaração que reafirma o projeto político do movimento e seu compromisso com a diversidade da classe trabalhadora. Ao se afirmar como uma organização que busca canalizar a rebeldia da juventude brasileira na sua maior diversidade, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, negras, negros, indígenas, quilombolas, do campo e da cidade, em luta contra o sistema capitalista, que é também racista e patriarcal, o Levante reafirma tanto seu projeto quanto seu lugar de enunciação: um movimento social forjado nas contradições da sociedade brasileira, no processo histórico de exclusão do povo, mas também nas resistências que emergem das fissuras do sistema.

Essa epígrafe é carregada de sentido porque nos obriga a olhar para o Brasil real, no qual o acesso à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho e à cultura continua sendo negado para a maioria da população. A realidade social marcada pela desigualdade e pela violência estrutural é a matéria concreta com a qual o Levante trabalha, não apenas como diagnóstico, mas como ponto de partida para a organização popular. Ao nomear os sujeitos que fazem parte do movimento e ao identificar os sistemas que os oprimem, o Levante explicita sua concepção de totalidade: compreende que as opressões de classe, raça, gênero e território estão entrelaçadas e que não há emancipação possível sem enfrentamento direto a essas estruturas.

A partir disso, este capítulo tem como objetivo **apresentar o Levante Popular da Juventude, sua origem, seu projeto político e sua organicidade, destacando como a Educação Popular é tida como concepção que orienta suas práticas**. Em especial, será esclarecida **a relação entre o movimento e a Rede Podemos +**, iniciativa que articula cursinhos populares em diferentes regiões do país, construída pelo Levante como uma estratégia concreta de democratização do acesso à educação superior e de disputa por um novo projeto de sociedade.

#### 4.1 AFINAL, QUEM É O LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE?

O Levante Popular da Juventude é um movimento social de caráter popular, que se propõe a ser fermento na massa da juventude brasileira, agitando as lutas a partir de pautas sociais que possam transformar a vida da juventude do campo e da cidade. Inserido no campo político do Projeto Popular para o Brasil, o Levante busca organizar a juventude da classe trabalhadora, urbana e camponesa, para enfrentar as diversas formas de opressão e exploração presentes na sociedade capitalista brasileira. As múltiplas questões que atravessam a vida da juventude da classe trabalhadora, marcada por desigualdades sociais, falta de acesso a direitos básicos e violência estrutural, constituem o centro da atuação do movimento, que reconhece esses sujeitos enquanto protagonistas na luta por um outro projeto de sociedade.

A organização, que carrega em seu nome a palavra “Juventude” no singular, não o faz para homogeneizar experiências, mas para reafirmar o compromisso com a unidade na diversidade, como defende Paulo Freire (2019). O educador nos lembra que:

quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre pessoas, grupos, etnias etc. possam dificultar um trabalho em unidade, considerando a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam é possível, mais do que isto, é necessária à unidade. [...] **Só possa haver unidade na diversidade quando os diferentes que buscam unir-se para superar os obstáculos à criação da sociedade melhor**, menos perversa, são diferentes conciliáveis e não diferentes antagônicos.” (Freire 2019, p. 117 – grifos do autor).

No Levante, essa ideia se materializa na prática cotidiana de construção coletiva, em que as diferentes experiências da juventude – do campo, da periferia, da universidade, das quebradas e dos assentamentos – encontram sentido na luta contra o inimigo principal: o sistema de opressão que estrutura a sociedade brasileira. Apostamos na formação política e na organização popular da juventude, porque acreditamos que a juventude é capaz de liderar e conduzir os processos de transformação da realidade e a construção de um novo país.

Esses desafios se concretizam nos próprios antecedentes de construção e constituição do Levante. Nesse sentido, as raízes do movimento estão imbricadas com as organizações da Via Campesina e outras experiências organizativas do campo, que desde o final dos anos de 1990 apontavam para a necessidade de constituir uma nova organização que voltassem seus olhares para a juventude brasileira (Levante, 2017, p. 5). A partir desse contexto, são elaboradas iniciativas

que articulavam a juventude do campo, além de processos formativos voltados para a mobilização social. Em 2005, a Consulta Popular define como central a organização da juventude da classe trabalhadora, especialmente das periferias urbanas, criando condições para a articulação de um movimento social nacional (Levante, 2017, p. 5). Tratava de um momento de inflexão histórica, em que a juventude passa a ser pensada como sujeito estratégico da transformação da sociedade, rumo a construção da Revolução Brasileira. Assim, conforme aponta a cartilha do movimento:

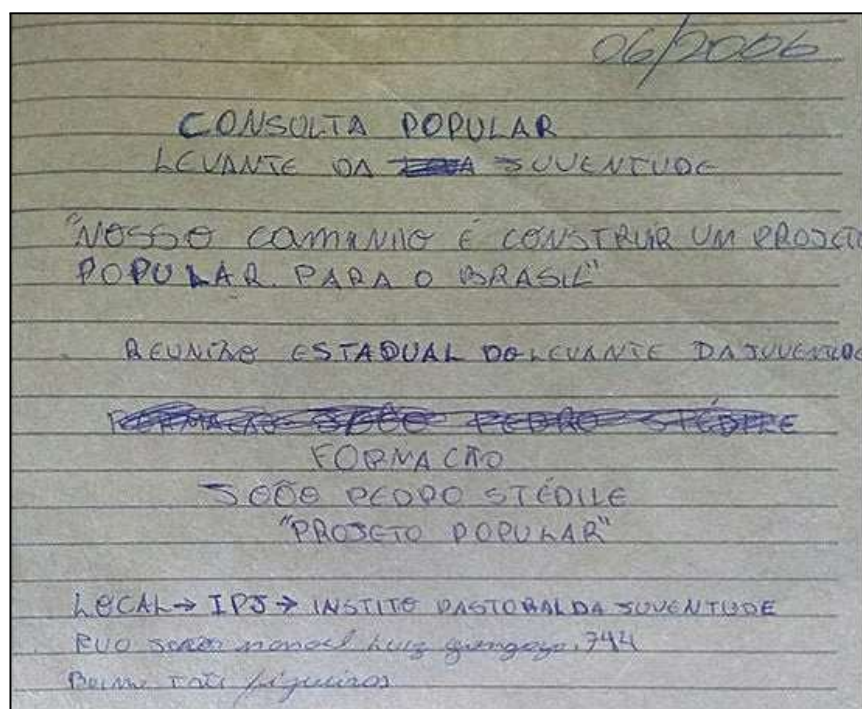
A leitura da Consulta era de que seria indispensável para a construção de um projeto contra hegemônico no Brasil a inserção na juventude trabalhadora, principalmente nas massas das grandes periferias. Era, portanto, necessário deslocar quadros de um contexto onde havia um razoável processo de organização, para constituir força social nos centros urbanos, onde este campo político, bem como as demais organizações de esquerda, tinham uma força muito residual. (Levante, 2017, p. 5 – grifos do autor).

A partir dessa compreensão, nasce a semente que daria origem então ao Levante Popular da Juventude. A constituição do movimento ocorreu a partir de um grupo de trabalho no Rio Grande do Sul, composto por jovens militantes da Pastoral da Juventude Rural, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), Movimento de Trabalhadores por Direitos (MTD) e um jovem universitário (Levante, 2017). Esse grupo inicial realizou diversos encontros nas periferias de Porto Alegre e organizou, no dia 7 de fevereiro de 2006, o acampamento<sup>16</sup> que deu origem ao Levante. A escolha do local não foi aleatória: o acampamento ocorreu na cidade de São Gabriel (RS), no mesmo território onde, 250 anos antes, havia sido assassinado o líder Guarani Sepé Tiaraju, ícone da resistência indígena à colonização europeia. Foi nesse contexto que o grupo do Levante se desafiou a construir um acampamento voltado à juventude. Abaixo, na figura 2, destaco a primeira relatoria do que viria a ser o Levante:

**Figura 2** — Anotações dos primeiros passos do movimento social.

---

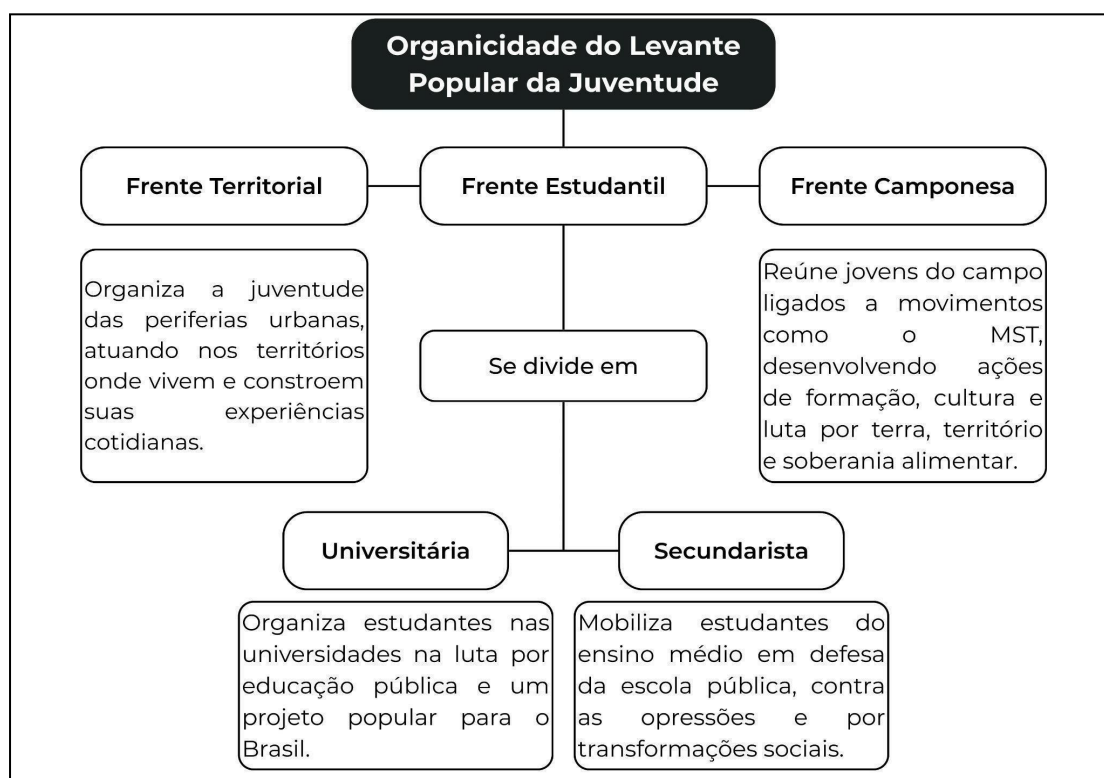
<sup>16</sup> O acampamento é a instância máxima do Levante Popular da Juventude. Realizado a cada dois anos, constitui o espaço de maior representatividade e deliberação do movimento. É nesse momento que se legitimam a Coordenação Nacional, no caso dos Acampamentos Nacionais, e as Coordenações Estaduais, nos Acampamentos Estaduais.



Fonte: Brasil de Fato/RS

O acampamento, anterior à nacionalização do movimento, reuniu cerca de 700 jovens de todo o Rio Grande do Sul, muitos deles já construíam cotidianamente os movimentos da Via Campesina e de entidades do movimento estudantil universitário, como as Federações de Curso. Neste momento de fundação do movimento social, estavam presentes as três frentes de atuação: **territorial**, **camponesa** e **estudantil**, que, até hoje, seguem estruturando o Levante no Brasil (Levante, 2017). A figura a seguir sintetiza a organicidade do movimento, estruturado em três frentes principais: territorial, camponesa e estudantil, esta última dividida entre os segmentos universitário e secundarista.

**Figura 3** — Organicidade do Levante Popular da Juventude: as Frentes de atuação.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025).

Desde o princípio, a configuração do Levante já evidenciava uma proposta organizativa enraizada na diversidade da juventude brasileira, articulando diferentes realidades, experiências e campos de atuação. Esse evento, construído coletivamente, proporcionou um espaço que buscou fortalecer a densidade política e a capacidade de organização, abrindo caminhos para que o movimento pudesse ser uma organização de massas nacionalmente. Como resolução desse encontro, definiram-se como bandeiras prioritárias de luta: educação, trabalho, cultura e lazer, lutas que seguem orientando o Levante até os dias atuais.

Nos anos seguintes, o movimento se expandiu por meio de atividades formativas, culturais e de articulação entre a juventude do campo e da cidade. A realização do Programa de Formação Política e do Acampamento Nacional da Juventude do Campo e da Cidade, em 2008, foi decisivo para consolidar a identidade do Levante e afirmar sua proposta de uma organização nacional. Esses espaços foram construídos em etapas, por meio de uma parceria entre a juventude da Via Campesina e coletivos urbanos que atuavam com expressões culturais como o teatro, a dança, o hip hop, o funk, a literatura, o maracatu, entre outras linguagens ligadas ao cotidiano da juventude (Levante, 2017). Nesse sentido, o uso da música, da poesia e de diversas formas expressivas se revelam como ferramentas agitação



e propaganda<sup>17</sup> política revela a riqueza simbólica e comunicativa que o Levante soube construir, muitas vezes rompendo com a rigidez da esquerda tradicional e se aproximando da juventude com uma linguagem leve, criativa e ao mesmo tempo potente.

Dando continuidade a história da organização, em 2012, em Santa Cruz do Sul no Rio Grande do Sul, acontece o I Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude, data que marca oficialmente a nacionalização do movimento. Nesse momento, foi firmada a primeira Carta Compromisso e constituída a Coordenação Nacional (CN). Nesse documento, encontramos a primeira leitura apresentada sobre a conjuntura brasileira:

O Brasil é um país de natureza e cultura fantásticas, mas carregamos as dores da escravidão, o saqueio das grandes potências, e uma história de uma elite dependente, mas que sempre concentrou o poder em suas mãos. Os meios de comunicação, a terra, a água, energia, a educação, o lazer e a oferta de saúde de qualidade ainda estão nas mãos dessa elite. Aos trabalhadores, restaram somente as periferias das grandes cidades, as encostas de morro e as beiradas de rio, extensas jornadas de trabalho e salários miseráveis; no campo, a reforma agrária e a produção de alimentos foram deixadas de lado e substituídas pela utilização de transgênicos e agrotóxicos, tudo orientado para a exportação. (Levante, I CARTA COMPROMISSO, 2012).

A leitura apresentada na Carta Compromisso do I Acampamento Nacional demonstra a compreensão crítica que o Levante constrói e propagandeia sobre a realidade brasileira, denunciando quem são os verdadeiros inimigos: as heranças estruturais da escravização, da concentração de riquezas e da dominação imperialista. Ao observar a desigualdade social e o projeto da elite, o movimento se coloca como uma força contra-hegemônica, propondo o Projeto Popular para o Brasil. Tal entendimento dialoga frontalmente com a concepção de Educação Popular apresentada no capítulo anterior, especialmente na forma como ambos se colocam a serviço da classe trabalhadora e em defesa da emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos.

Poucos meses depois da construção do I Acampamento Nacional, o movimento realizou escrachos contra torturadores da Ditadura Militar, consolidando sua presença política nacional e sua identidade, sendo uma das ações de maior

---

<sup>17</sup> Agitação e propaganda, nos marcos do pensamento revolucionário, como em Lênin e Gramsci, são práticas de ação política. A agitação busca mobilizar de forma direta e emocional, por meio de palavras de ordem e ações de impacto. Já a propaganda é entendida como o anúncio e a explicitação de um novo projeto de sociedade, com caráter formativo e estratégico, voltada à construção da consciência crítica. Enquanto a agitação convoca, a propaganda orienta e dá horizonte à luta.

projeção na sociedade (Levante, 2017, p. 7). Esta práxis, marcada pela ação direta, representou uma intervenção que marcou a memória histórica do país, ao reivindicar a luta por memória, verdade e justiça e denunciar a impunidade dos criminosos da repressão. Nesse sentido, os escrachos são expressão da pedagogia de ação que o Levante constrói, com o objetivo de provocar o debate público e tensionando o silenciamento histórico imposto pelos setores da burguesia da sociedade brasileira.

A figura 4, abaixo, reúne dois momentos emblemáticos dessa estratégia de enfrentamento político: de um lado, os escrachos realizados em 2012, que marcaram o início dessa tática como ferramenta de agitação nacional; de outro, a ação realizada em 2024, voltada à denúncia dos golpistas envolvidos na tentativa de golpe de Estado em 8 de janeiro de 2023. Ao colocar essas duas imagens em diálogo, evidencia-se a continuidade da prática política do Levante, que se mantém atento aos retrocessos e disposto a enfrentá-los nas ruas, com criatividade e coragem. Portanto, assim como a Educação Popular busca desvelar a realidade e promover a conscientização dos sujeitos, o Levante provoca o incômodo e a reflexão, disputando os sentidos da história e da política nas praças, escolas, periferias e universidades.

**Figura 4** — Ações diretas construídas pelo Levante Popular da Juventude.



Fonte: Movimento Atingidos por Barragens (MAB) e Levante Popular da Juventude.

Conforme exposto nas ações diretas representadas na figura 4, o Levante Popular da Juventude reafirma de qual lado está, ao lado dos oprimidos na luta por transformação da sociedade, utilizando a ação política como forma de formação e disputa simbólica. Essa concepção está articulada com a forma como o movimento se organiza internamente. O movimento se define enquanto uma organização de juventude que constrói o campo popular, sendo herdeiro das tradições de luta da esquerda latino-americana, da Teologia da Libertação, do marxismo revolucionário e das experiências de resistência à ditadura militar (Levante, 2017, p. 08).

Dessa maneira, a organização se estrutura em torno da formação política, compreendida para além de ser um processo técnico ou pontual, sendo uma prática contínua e coletiva. A formação é baseada no princípio do círculo prática-teoria-prática, combinando o estudo individual, a experiência organizativa e os cursos de formação coletiva, o que busca promover a reflexão crítica e uma ação transformadora dos militantes (Levante, 2017, p. 03). Nesse sentido, como observam Paludo, Santos e Tarlei (2016), embora dialogue com perspectivas apontadas para os novos movimentos sociais, o Levante mantém em sua práxis elementos que são centrais da luta e tradição marxista popular, como a noção de classe social e o horizonte de construção de um projeto político contra-hegemônico, o projeto popular para o Brasil.

Como já destacado, o Levante Popular da Juventude defende a construção de um Projeto Popular para o Brasil, ancorado em reformas estruturais — como educação, comunicação, trabalho, terra e soberania —, na consolidação de uma democracia popular, no combate às opressões estruturais (machismo, racismo, LGBTfobia) e na superação do sistema capitalista, patriarcal e racista (Levante, 2017, p. 9). Nos últimos anos, o movimento tem reafirmado o papel estratégico da Educação Popular como concepção político-pedagógica de formação política e de enraizamento das lutas populares junto à juventude da classe trabalhadora. Como afirma a IV Carta Compromisso:

Para avançarmos na formação de uma nova geração de lutadores do povo, **precisamos retomar a pedagogia da educação popular**, combinando teoria e prática, e convocando a juventude a elaborar, refletir e ser protagonista na transformação da realidade (Levante, IV Carta Compromisso, 2024 – grifos do autor).

Essa concepção formativa se materializa nas ações concretas do Levante nos territórios e nas escolas, como na criação de cozinhas populares para o

enfrentamento da fome e no fortalecimento de iniciativas culturais como espaços de organização e pertencimento. Nesse contexto, destaca-se também a construção da Rede Podemos +, uma articulação nacional de cursinhos populares impulsionada pelo Levante, que se insere na luta pela democratização do ensino superior e pela valorização da educação pública. Ao afirmar que:

(...) brotamos em cada periferia do país, organizando a juventude por meio da cultura, construímos as cozinhas populares contra a fome, impulsionamos a construção da Rede Podemos + de cursinhos populares, lutamos em defesa da educação pública e pela democratização do ensino superior (Levante, IV Carta Compromisso, 2024).

O movimento explicita como sua práxis dialoga com a territorialidade e a Educação Popular como concepções que avançam na resistência e transformação. Na próxima seção, busco apresentar de forma mais aprofundada a experiência da Rede Podemos + como expressão concreta dessa proposta educativa e de trabalho de base.

#### 4.2 QUAL SUA RELAÇÃO COM A REDE PODEMOS +?

A Rede Nacional de Cursinhos e Bibliotecas Populares emerge como uma das expressões mais concretas da práxis do Levante Popular da Juventude. Construída a partir das experiências acumuladas dos cursinhos populares nos últimos anos, a rede busca articular as experiências em diversos estados do Brasil com princípios delimitados: democratizar o acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, construir um processo de organização da juventude brasileira. Como afirma o próprio documento da Rede, “a Podemos + parte da compreensão de que a luta pela educação é um elemento fundamental para a construção de uma vida digna para a juventude” (Podemos +, 2019, p. 4).

A partir dos princípios, a Rede Podemos + se organiza e estrutura como uma ferramenta de resistências possíveis e de enfrentamento às desigualdades históricas que marcam o acesso à educação no Brasil. Como alertam Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 679), “a desigualdade no Brasil em relação ao acesso à Educação Superior é histórica, e a superação dessa questão social passa pela compreensão e interpretação das contradições que estão postas nas políticas neoliberais”. Para os autores, o país enfrenta desafios tanto à entrada quanto à permanência digna nos cursos de graduação, sobretudo quando pensamos na juventude: “falamos fundamentalmente das condições concretas que a classe menos favorecida

economicamente enfrenta para ter acesso a um curso superior” (Almeida, Mesquita, Mohn, 2022, p. 689). Nesse cenário, a Rede Podemos + atua denunciando e desafiando as contradições estruturais da sociedade brasileira, em que o acesso à universidade permanece como um privilégio para poucos.

Essa conjuntura é reafirmada pelos dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>18</sup>, divulgados em outubro de 2024. O Censo da Educação Superior de 2023 expõe que apenas 20,7% das matrículas do ensino superior estão em instituições públicas, enquanto as instituições privadas concentram 79,3% do total, evidenciando a hegemonia do setor privado. Outro dado preocupante, é que a modalidade de Educação a Distância (EAD) correspondeu a 66,4% dos ingressos em cursos de graduação, em contraste aos 33,6% da modalidade presencial, o que pode comprometer a qualidade de ensino que é oferecida à classe trabalhadora. Apesar do aumento geral de matrículas — que ultrapassaram os 9,9 milhões, com crescimento de 5,6% em relação ao ano anterior —, observa-se que a rede pública registrou queda de 0,4% nas matrículas. Esse panorama reforça a crítica apresentada pela Rede Podemos +, ao afirmar que vestibulares e demais formas de seleção funcionam como filtros sociais, reproduzindo as desigualdades de classe, raça e território, e mantendo o ensino superior como um espaço elitizado e cada vez mais mercantilizado (Podemos +, 2019, p. 4–5).

A iniciativa dos cursinhos populares construídos pela Rede, não se limita à preparação para os processos seletivos. O projeto político-pedagógico parte da concepção Educação Popular como eixo estruturante das práticas e saberes construídos, buscando despertar o pensamento crítico, a capacidade de organização do povo brasileiro e a coletividade da juventude. Como é apontado na cartilha: “nos munimos da educação popular como instrumento que contribui para a construção de uma nova prática educadora, capaz de estimular o pensamento crítico, a organização coletiva e a capacidade de ação e intervenção na realidade” (Podemos +, 2019, p. 5 – grifos do autor). Nesse sentido, a educação é entendida como meio e fim – ferramenta política de conquista de direitos, mas também ferramenta de

---

<sup>18</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2023: Resultados. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 18 abr. 2025.

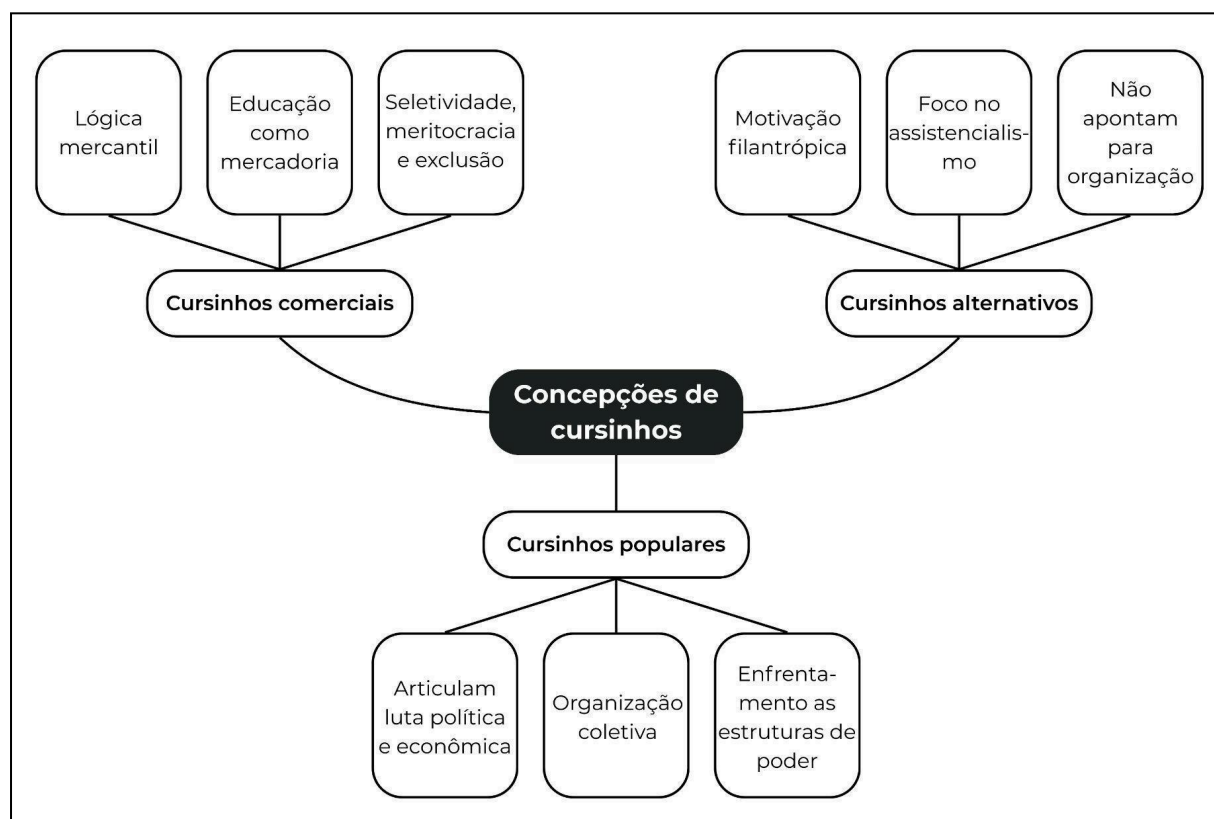
trabalho de base que busca contribuir na formação de sujeitos políticos. Segundo a cartilha:

Cada nova experiência carregará, portanto, a missão de abrir uma nova trincheira de resistência pelo trabalho e o exemplo pedagógico junto ao povo brasileiro. A disputa pelos rumos das universidades é parte da luta por um projeto de sociedade mais democrática, justa e igualitária, ou seja, um projeto popular. (Podemos +, 2019, p. 5)

A partir dessa concepção, é compreensível dizer que os cursinhos populares, construídos pela Podemos +, se conformam como instrumentos de luta política e pedagógica, que possuem um enraizamento na práxis da Educação Popular. Ao se afirmarem como trincheiras de resistências, esses espaços se colocam como um lugar de mediação entre a juventude da classe trabalhadora e o direito historicamente negado à universidade pública. Com base nisso, entendo o que a utilização da palavra “instrumento” na cartilha carrega consigo a noção de uma ferramenta construída a partir da coletividade do movimento social, que busca não só a superação das barreiras educacionais, mas a constituição de um ser social crítico que possui uma identidade política delimitada. Sendo assim, ao disputar os rumos da universidade e tensionar sua lógica excludente, os cursinhos da Rede Podemos + cumprem com um papel central na construção do Projeto Popular para o Brasil, onde a educação deixa de ser entendida como privilégio para poucos, passando a ser um direito de todos.

Nesse sentido, a própria cartilha da Rede Podemos + explicita que os cursinhos populares se diferenciam radicalmente de outras formas de cursinhos existentes. A figura 5, a seguir, apresenta de forma esquemática essas três concepções, destacando suas motivações, práticas e limites.

**Figura 5 — As diferentes concepções de cursinho.**



Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com Podemos + (2019).

A partir disso, e por suas experiências se proporem a ser cursinhos populares, o diferencial da Rede Podemos + está em seus princípios e em sua organicidade. Ao contrário dos cursinhos comerciais ou assistencialistas, que reforçam a lógica meritocrática ou não se propõem a transformar as estruturas, os cursinhos populares articulam a luta econômica à luta política. Nesse sentido, a Rede (2019) destaca que: “a vaga no ensino superior não está descolada da realidade sociopolítica brasileira”; por isso, “a organização coletiva, a reflexão sobre um novo projeto de nação e o enfrentamento às estruturas de poder que operam pela manutenção das desigualdades são fundamentais” (Podemos +, 2019, p. 8). Essa perspectiva é central para compreender o papel que a Rede desempenha não apenas na formação dos educandos, mas também na construção de um novo horizonte de sociedade.

Esse horizonte, no entanto, não se trata de apenas uma formulação teórica, ele se materializa na práxis concreta e cotidiana das experiências construídas em diferentes regiões do país. A expansão da rede, então, foi resultado de enraizamento territorial, fruto da construção coletiva e da atuação militante de centenas de educadores e educadoras populares espalhados pelo Brasil. O que

começou, em 2013, em iniciativas locais em estados como Pará, Amapá, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, em poucos anos assumiu uma dimensão nacionalizada (Ferreira, 2023, p. 76). Em 2017, com a formalização da Rede Podemos +, os primeiros levantamentos indicavam a presença de aproximadamente 46 cursinhos, com 55 turmas, mais de 1.500 educandos e cerca de 700 educadores atuando em 15 estados do país (Levante Popular da Juventude, 2019). No contexto de pandemia, segundo Ferreira (2023, p. 76), esses números sofreram retração, refletindo as dificuldades de manutenção das atividades em um cenário de crise sanitária e que aprofundou as contradições da sociedade capitalista. Ainda assim, mesmo com as limitações impostas, a rede seguiu ativa.

Atualmente, a Rede Podemos + contabiliza 29 experiências de cursinhos e bibliotecas populares em funcionamento, presentes em 14 estados e com atuação nas cinco regiões do Brasil<sup>19</sup>. Essa presença, embora numericamente inferior ao momento de maior expansão, representa uma importante capacidade de resistência e reinvenção diante dos desafios colocados. A figura 6, a seguir, ilustra a distribuição territorial dessas experiências, permitindo visualizar o alcance da Rede e sua capacidade de mobilização em diferentes contextos sociais, culturais e geográficos.

---

<sup>19</sup> REDE DE CURSINHOS POPULARES PODEMOS+. Experiências de Cursinhos da Rede Podemos+. 21 fev. 2024. Instagram: @cursinhospodemosmais. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C3n6H8ov2U4/igsh=eWgza2F6bHjaWhv>. Acesso em: 30 set. 2024.



**Figura 6** — As experiências de cursinhos da Rede Podemos + distribuídas no Brasil



Fonte: Rede Podemos Mais (2024)

O funcionamento da Rede Podemos + não se dá de forma uniforme, mas por meio de organicidades que são construídas e pensadas a partir dos territórios, das pessoas e das condições materiais de cada cursinho. Portanto, significa que não há um modelo único a ser replicado, sendo pensadas então, diretrizes político-pedagógicas comuns que orientam a construção das experiências locais. Dessa maneira, são pensadas em tarefas como: o núcleo político-pedagógico, a coordenação político-pedagógica, as turmas, os núcleos de base e as assembleias. Cada um desses espaços cumpre com uma função para articular a organização do

cursinho com o processo formativo dos educadores e educandos (Podemos +, 2019, p. 12-13).

Nesse sentido, é fundamental compreender que a organicidade dos cursinhos populares, construídos pela Rede Podemos +, buscam não reproduzir a lógica hierárquica e burocratizada da escola formal. Como alerta a própria cartilha da Rede:

Um ponto fundamental é que um cursinho popular não pode ser uma reprodução do espaço formal escolar, devemos estar atentos para não desenvolver práticas que burocratizem a experiência, pois **a vida orgânica dos cursinhos deve condizer com seus objetivos político-pedagógicos e princípios organizativos**. (Podemos +, 2019, p. 12 – grifos do autor).

É possível compreender que a concepção de organização adotada pela Rede Podemos + busca ir além dos aspectos administrativos, sendo parte do processo pedagógico e formativo da construção da experiência. Inspirada na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra<sup>20</sup>, essa concepção propõe uma gestão democrática como princípio que orienta a vida nos cursinhos populares. Assim, a organização em núcleos e a participação ativa de todos — educandos e educadores — nas decisões visam promover a construção coletiva das atividades. Dessa maneira, os sujeitos envolvidos assumem o protagonismo do processo, desenvolvendo saberes relacionados à mediação, à coordenação e à condução de processos coletivos.

Destacando as instâncias presentes na organicidade da Rede Podemos +, temos o **núcleo político-pedagógico** que é o responsável por coordenar a experiência no território, pensando nas articulações necessárias, a estrutura e a coerência político-formativa. Como destaca a cartilha da Rede (2019, p. 13), este deve ser um espaço “permanentemente aberto para a entrada de qualquer um que se sinta interessado em contribuir na construção do cursinho”. A **coordenação pedagógica**, por sua vez, acompanha o desenvolvimento pedagógico do cursinho, planejando os conteúdos a serem trabalhados, selecionando e organizando materiais e simulados, dentre outras atividades. É um espaço que tem como “eixo central a formação para a educação popular, em torno da experiência que coletivamente se pratica em cada cursinho, tendo em vista os educandos e territórios onde se atua” (Podemos +, 2019, p. 13).

---

<sup>20</sup> Pedagogia do Movimento Sem Terra – Roseli Salete Caldart (2012)

Dando continuidade, os **núcleos de base** são construídos por pequenos grupos de educandos e educandas, que pensam em atividades, tomam decisões e buscam estreitar as relações com o território. São espaços pensados para envolver os educandos na construção cotidiana do cursinho, “contrapondo a escola formal, que em regra estimula uma postura passiva diante dos conteúdos e das vivências escolares” (Podemos +, 2019, p. 14). Por último, mas não menos importantes, temos as **assembleias**, que buscam ampliar o diálogo com a comunidade, promovendo discussões que afetem o território onde está localizada a experiência. Nesse sentido, este é “o espaço privilegiado de relação política dos cursinhos com a comunidade, e carregam o desafio de contribuir na construção de identidade com o território” (Podemos +, 2019, p. 15).

Essas instâncias organizativas buscam contribuir para a construção de um processo formativo dialógico e contínuo, valorizando a escuta e a práxis reflexiva. Com isso, uma pergunta central emerge: **de que maneira as práticas pedagógicas dos educadores e educadoras de Ciências da Natureza nos cursinhos populares possibilitam a construção coletiva de saberes a partir das experiências dos educandos? E como essas experiências formativas, a partir da concepção da Educação Popular, constroem saberes docentes? Seriam estes saberes docentes da militância?** Ao tensionar a lógica tradicional da escola formal, marcada pela hierarquização e pela fragmentação das relações, os cursinhos populares ousam buscar a construção de um ambiente coletivizado e comprometido com outra concepção de formação. Nesse contexto, o trabalho de base pode ser compreendido como um elemento estruturante, que fortalece os vínculos comunitários e dá sustentação aos processos pedagógicos e organizativos (Podemos +, 2019, p. 19).

Assim, ao apresentar a Rede Podemos + como uma expressão da Educação Popular, torna-se evidente que seu objetivo vai além da preparação para os vestibulares e ENEM. O que se constrói ali é uma prática educativa situada, crítica e compromissada com a transformação da realidade social. As experiências político-pedagógicas da Rede se materializam no cotidiano dos cursinhos, nos encontros entre educadores e educandos, e nas estratégias organizativas que apostam na escuta, no vínculo com o território e na construção coletiva do conhecimento. Esse chão formativo, marcado pelas contradições e pela práxis revolucionária, é também o solo onde se forjam os saberes populares e saberes

docentes que esta pesquisa busca compreender. A partir das experiências e desafios enfrentados por educadores e educadoras de Ciências da Natureza nesses espaços, abre-se a possibilidade de investigar como se constroem práticas pedagógicas enraizadas na vida, na luta e na esperança de um outro projeto de sociedade, um projeto que nasce da rebeldia organizada da juventude brasileira.

No próximo capítulo, apresento os saberes docentes a partir da ótica de Tardif (2014).

## **5 SABERES DOCENTES EM PERSPECTIVA: O SABER EXPERIENCIAL COMO EIXO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Este capítulo tem como objetivo **apresentar os saberes docentes**, abordando, de um lado, uma perspectiva histórica das pesquisas do campo do Ensino de Ciências da Natureza e, de outro, as características que compõem esses saberes. Para essa discussão, mobilizamos como referencial teórico o trabalho de Maurice Tardif (2014), em especial sua obra *“Saberes Docentes e Formação Profissional”*, na qual o autor propõe uma abordagem dos saberes docentes como pluralidade de saberes construídos de diferentes fontes: da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais. A escolha por esse referencial se justifica pela aproximação com os objetivos desta pesquisa, que busca compreender como os saberes experienciais e profissionais são construídos e mobilizados no contexto da docência em cursinhos populares, valorizando a trajetória e as práticas dos educadores como elementos centrais da formação docente.

A organização deste capítulo foi pensada para proporcionar uma leitura progressiva e aprofundada da temática. Na primeira seção, discutimos, brevemente, a formação do professor de Ciências da Natureza e a emergência do campo de estudos sobre os saberes docentes, trazendo elementos históricos e debates que marcaram o campo. Em seguida, na segunda seção, exploramos a relação entre os saberes docentes e o trabalho, destacando a natureza multidimensional da docência e a importância de compreender a epistemologia do trabalho docente. Na terceira seção, voltamos à reflexão sobre as diferentes categorias de saberes sistematizadas por Tardif (2014), buscando compreender como eles se articulam e dando foco aos saberes experienciais.

### **5.1 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS**

A discussão sobre os saberes docentes e sua articulação com a formação do professor de Ciências se insere em um campo de investigação que tem se consolidado nas últimas décadas (Moraes (2019); Santos, (2021); Castro, (2023); Silva, (2024); Silva, (2017); Silva, (2020). Ainda que as questões sobre o ensino e a formação de professores sejam temáticas antigas, foi a partir da década de 1980 que se iniciou um movimento mais sistematizado, sobretudo nos contextos europeu e anglo-saxônico, voltado à construção de referências teóricas sobre os saberes docentes como elementos constitutivos da profissionalização docente (Cardoso et al., 2012).

Este movimento está relacionado aos esforços da classe para constituir a docência como uma profissão, cujos conhecimentos não se constituem apenas com base nos conteúdos disciplinares, mas que envolvem saberes específicos, construídos e mobilizados na prática pedagógica cotidiana. A consolidação desse campo se intensificou na década de 1990, quando os estudos sobre os fundamentos epistemológicos e sociais dos saberes docentes ganharam força e se disseminaram internacionalmente (Silva, 2000). Nesse sentido, autores como Gauthier et al. (1998) destacam que a elaboração acerca dos saberes específicos da docência deve partir da investigação do trabalho dos professores, reconhecendo que a docência constrói e mobiliza uma gama própria de conhecimentos que a distingue de outras profissões.

Tardif (2014) aprofunda essa perspectiva ao propor uma "epistemologia da prática profissional"<sup>21</sup>, que compreende os saberes docentes como construções sociais e plurais, construídos a partir de fontes heterogêneas. Ele critica a tendência das políticas educacionais de reduzir os saberes docentes a competências técnicas e operacionais, desconsiderando o caráter complexamente situado e experiencial do saber docente. Ao enfatizar a relação entre saber e contexto, Tardif (2002) questiona a normatização das funções docentes nos documentos oficiais, que muitas vezes ocultam as condições materiais e institucionais do trabalho docente.

---

<sup>21</sup> A noção de "epistemologia da prática profissional" desenvolvida por Tardif emerge de suas investigações empíricas e teóricas sobre os saberes docentes a partir dos anos 1990, principalmente no contexto da realidade escolar canadense. Ao observar a prática cotidiana de professores e professoras, Tardif identificou que seus saberes eram constituídos através da formação acadêmica, e também de experiências pessoais, da prática pedagógica e das interações com pares e alunos. Essa constatação o levou a sistematizar uma abordagem que reconhece o caráter múltiplo, situado e histórico dos saberes docentes, propondo uma epistemologia centrada na prática, em oposição às perspectivas normativas e tecnicistas predominantes nas políticas educacionais.

Essa problematização é pertinente quando analisamos a trajetória das reformas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei nº 9.394/1996), a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002). Esses documentos apresentam um conjunto de competências esperadas dos professores, entre elas o comprometimento com valores democráticos, o domínio dos conteúdos e sua articulação interdisciplinar, a capacidade investigativa e o gerenciamento do desenvolvimento profissional. Embora apresentem um avanço ao reconhecer a complexidade da docência, essas propostas também têm sido criticadas por seu caráter prescritivo e tecnicista, como observa Tardif (2002), ao esvaziarem o sentido formativo dos saberes e ao colocarem a responsabilidade da qualidade do ensino exclusivamente sobre o professor.

As pesquisas construídas por Tardif contribuem para ampliar o debate sobre a formação docente, deslocando-o de uma abordagem centrada em normas e resultados para uma abordagem mais complexa, que reconhece a docência como uma prática reflexiva, atravessada por condições históricas, sociais e institucionais. Tal compreensão é especialmente relevante quando pensamos a formação de professores de Ciências, que lidam com saberes científicos em constante transformação e com desafios pedagógicos que demandam a articulação entre conhecimento disciplinar e compreensão do contexto educacional.

Nesse campo, destaca-se o conceito de Conhecimento<sup>22</sup> Pedagógico do Conteúdo (PCK), elaborado por Shulman (1987) e aprofundado por diversas pesquisas no campo do Ensino de Ciências. O PCK representa a capacidade do professor de transpor o conhecimento científico em um conhecimento capaz de ser ensinado em sala de aula, articulando saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares de forma integrada. Oliveira e Mozzer (2024) indicam que o campo tem se esforçado para compreender como os professores de Ciências constroem esses saberes em contextos formativos e práticos.

Em síntese, refletir sobre os saberes docentes à luz das elaborações de Tardif (2014) é fundamental para a compreensão dos saberes docentes mobilizados e

---

<sup>22</sup> Nesta pesquisa, adotamos os termos saber e conhecimento como sinônimos, conforme a definição apresentada por Oliveira (2021), que opta pelo uso do termo saber por reconhecer seu uso mais corrente no campo educacional.

construídos pelos professores de Ciências da Natureza. Tal ótica permite reconhecer os limites das políticas de formação baseadas exclusivamente em competências prescritivas e abre espaço para a valorização dos saberes construídos na prática, no contexto e na interação com os sujeitos e os saberes escolares. Reconhecer a complexidade e a pluralidade desses saberes é passo essencial para a constituição de uma formação docente mais crítica, contextualizada e comprometida com a construção de um novo projeto de educação.

## 5.2 ENTRE SABER E FAZER: O SABERES DOCENTES E SUA IMBRICAÇÃO COM O TRABALHO

Compreendo, nesta pesquisa, os saberes docentes como construções sociais situadas, historicamente determinadas e profundamente imbricadas com as experiências de vida, as relações de trabalho e as práticas coletivas construídas em contextos como os movimentos sociais. Ao reconhecer que muitos professores se formam não apenas nas instituições formais, mas também nas lutas cotidianas por direitos e justiça social, busco valorizar saberes que emergem da militância, da organização popular e do engajamento comunitário. Com isso, diálogo com a perspectiva apontada por Maurice Tardif (2014), que busca romper tanto com visões tecnicistas, que entendem o saber docente como mera aplicação de conhecimentos científicos, quanto com abordagens sociologizantes, que reduzem o papel do saber docente à simples reprodução das estruturas sociais. Em sua obra *Saberes docentes e formação profissional*, o autor defende que o saber docente é, antes de tudo, um **saber social**, cuja construção está vinculada às práticas concretas dos professores, ainda que também se relacione a sistemas mais amplos de formação, legitimação e produção de saberes.

Essa compreensão é sustentada pela seguinte afirmação de Tardif (2014):

“(...) esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes — os professores — que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc” (p. 12).

De acordo com a reflexão proposta pelo autor, é possível compreender a natureza coletiva e contextual do saber docente, que se relaciona com dimensões institucionais e históricas. Os professores, portanto, não atuam de forma isolada,

mas estão inseridos em contextos organizacionais que influenciam diretamente suas práticas. Podem-se destacar, nesse sentido, as políticas educacionais, os currículos oficiais, as normas escolares e os valores compartilhados com seus pares, os demais professores. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que, mesmo quando uma prática docente se apresenta como expressão individual, ela só adquire sentido ao ser analisada no contexto coletivo de trabalho no qual está inserida.

Além de serem construídos coletivamente no interior da profissão, os saberes docentes também são atravessados por relações de poder e disputas simbólicas. Segundo Tardif (2014, p. 12–13), o saber docente é construído a partir de uma negociação constante entre diferentes grupos sociais e instituições, como ministérios, universidades, sindicatos e gestores escolares, o que demonstra que o professor não é o único responsável pela definição do que sabe. Nesse contexto, os sindicatos e movimentos políticos sindicais desempenham um papel fundamental na defesa da valorização do trabalho docente, na disputa por reconhecimento profissional e na construção coletiva de saberes a partir da prática e da militância. Como expressa o autor, “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem” (Tardif, 2014, p. 13). Essa perspectiva nos ajuda a compreender como o saber docente é constantemente tensionado por forças externas, sendo tanto atribuído quanto negado, conforme os interesses e as estruturas de poder presentes no campo educacional.

Outro ponto de destaque sobre o saber docente como um saber social é que seus próprios “objetos” são objetos sociais, ou seja, práticas sociais (Tardif, 2014, p. 13). Assim, o autor destaca que:

professor não trabalha apenas um ‘objeto’, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor, etc (Tardif, 2014, p. 13).

A partir da reflexão do autor, é relevante destacar a centralidade do conceito de prática social na compreensão sobre a educação. Conforme argumentam Lira e Villas Boas (2020, p. 993) esse conceito tem servido para delimitar três elementos fundamentais: “a construção de um coletivo docente; a ideia de transformação social; e a definição da própria pedagogia como ciência”. Tal concepção reforça que



a docência se constitui enquanto ação coletiva, ancorada em um compromisso ético com a transformação das realidades vividas pelos educandos. Nesse sentido, a prática educativa se insere no campo das práticas sociais — isto é, como uma forma de “agir intencional voltado para a transformação social” (Lira; Boas, 2020, p. 997). Essa perspectiva, influenciada pelo materialismo histórico, atribui à atuação docente um caráter formador e transformador da sociedade, reiterando a educação como campo de disputa de sentidos, de construção de saberes e de elaboração de novos horizontes. Assim, reconhecer o ensino como prática social é reconhecer também que os saberes docentes são forjados nos processos históricos, nos enfrentamentos cotidianos e nas lutas travadas por um projeto popular de educação.

Com base no exposto, podemos retomar a ideia que os saberes docentes também se constituem como expressões históricas e culturais, como pontuado inicialmente. Como discorre Tardif (2014, p. 14), esses saberes são:

construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc (Tardif, 2014, p. 14).

Desse modo, tais saberes são perpassados por disputas de legitimidade e reconhecimento, sendo construídos a partir de estruturas de poder que definem quais saberes são valorizados pelos docentes. Sendo assim, não é possível de serem compreendidos como homogêneos ou neutros, por serem construídos e condicionados pelas relações sociais e por dinâmicas culturais que atravessam o campo educacional (Tardif, 2014). Como afirma o autor, são saberes que são construídos dentro de um contexto de socialização profissional, “o onde são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (Tardif, 2014, p. 14). Com isso, indicamos que o saber docente é indissociável da experiência concreta e situada, sendo constantemente reelaborado nas interações entre sujeitos, culturas, instituições e espaços de educação.

A relação entre saber docente e trabalho é um dos pontos centrais destacados por Tardif (2014). De acordo com o autor, os saberes construídos e socializados pelos professores não podem ser dissociados das práticas concretas que desenvolvem em seu dia a dia dentro de sala de aula. Portanto, isso significa

reconhecer que, embora os professores se apropriem de diferentes saberes ao longo de sua trajetória, a mobilização desses saberes está imbricada com as funções de seu trabalho e das condições, desafios e recursos que o perpassam (Tardif, 2014, p. 17). Essa relação implica em duas funções conceituais importantes para a construção desta pesquisa, a primeira versa sobre:

(...) relacionar organicamente o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, àquilo que ele é e faz, mas também ao que foi e fez, a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho, dando ênfase à socialização na profissão docente e ao domínio contextualizado da atividade de ensinar. (Tardif, 2014, p. 17).

A segunda implicação apresentada pelo autor reforça que o saber do professor carrega em si mesmo as marcas de seu trabalho, ou seja, ele não apenas é utilizado no exercício da docência, mas é igualmente produzido e transformado no e pelo próprio fazer pedagógico (Tardif, 2014, p. 17). Essa compreensão aponta para o caráter dinâmico e situado da profissão docente, cujos saberes se constroem a partir de múltiplas dimensões: identidade pessoal e profissional, condição socioprofissional, relações com a escola, com os estudantes e com os demais agentes educativos. Assim, o trabalho docente é compreendido como multidimensional, sendo ao mesmo tempo campo de construção, mobilização e socialização de saberes.

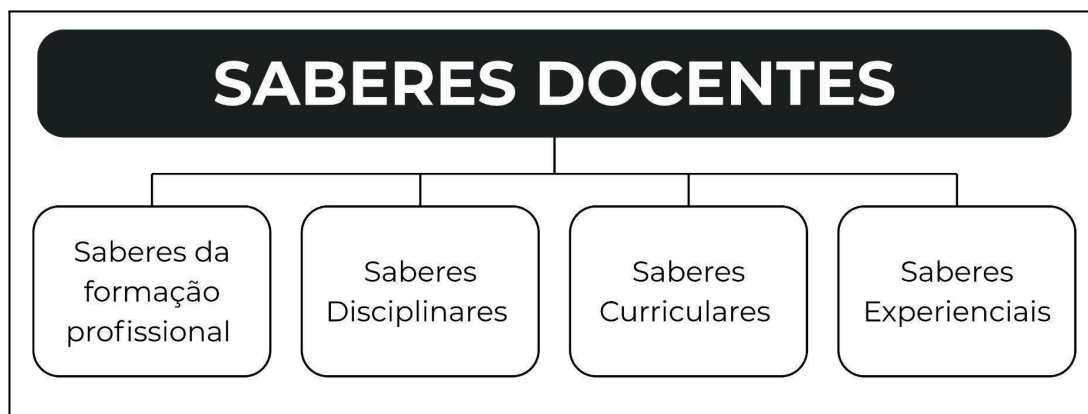
### 5.3 ENTRE SABERES: ARTICULAÇÕES E CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA

Nesta seção, tomamos como referência central a contribuição de Maurice Tardif (2014), que propõe uma tipologia dos saberes docentes a partir de sua origem e modos de incorporação à prática profissional. O objetivo é aprofundar, com base na perspectiva do autor, as distintas dimensões que constituem o saber docente, destacando como elas se articulam no cotidiano escolar e, especialmente, como se manifestam em contextos alternativos de formação e atuação pedagógica. Para isso, apresentamos inicialmente uma sistematização visual desses saberes e, em seguida, discutimos suas especificidades, com ênfase na dimensão experiencial, considerada nesta pesquisa como central para compreender a formação dos educadores populares.

Segundo Tardif (2014, p. 36), o saber docente é composto por um “amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional

e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Essa perspectiva aponta para a necessidade de compreender o trabalho docente como um espaço de articulação entre diversas fontes de conhecimento que se entrelaçam e se transformam ao longo da trajetória profissional do professor. Para ilustrar essa complexidade, a seguir apresentamos a figura 7 que sistematiza os principais tipos de saberes que perpassam o trabalho docente.

**Figura 7** — Saberes que constituem os saberes docentes.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025) segundo Tardif (2014)

A figura 7 apresenta uma representação esquemática dos principais tipos de saberes que compõem o saber docente, segundo a perspectiva de Maurice Tardif (2014). A ilustração articula quatro dimensões fundamentais: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Cada uma dessas dimensões possui origens distintas, mas se inter-relacionam na constituição do saber docente, formando um conjunto complexo e dinâmico de conhecimentos que são mobilizados na prática pedagógica. A figura busca, portanto, sistematizar visualmente como esses diferentes saberes se entrelaçam no exercício da docência, destacando suas fontes, características e formas de construção.

A partir da figura 7, faz-se necessário aprofundar cada um dos saberes que formam os saberes docentes de acordo com Tardif (2014). Inicialmente, os **saberes da formação profissional** constituem uma dimensão fundamental na constituição da identidade docente. São construídos, sobretudo, a partir do percurso formativo realizado em instituições de ensino como universidades, faculdades de educação e cursos de licenciatura. Eles englobam saberes elaborados a partir das ciências da educação e das humanidades, sobre ensino, aprendizagem, psicologia, sociologia

da educação, didática e metodologias pedagógicas. Estes assumem, de forma ideal, a função de proporcionar ao professor uma base teórico-reflexiva que o capacite para compreender e intervir de forma qualificada em espaços educativos.

No entanto, como ressalta Tardif (2014, p. 37), embora esses saberes sejam construídos pelas instituições formadoras, sua presença nas escolas nem sempre se efetiva diretamente, dado que a articulação entre produção teórica e prática escolar tende a ser mediada por uma divisão do trabalho que separa os produtores de saber, os pesquisadores, e os técnicos ou executores, os professores e professoras. Nesse sentido, os saberes profissionais, ainda que fundamentais, não bastam por si sós; eles precisam ser “incorporados à prática docente” (p. 37) de modo que a formação do professor não se configure como um acúmulo de informações, mas como uma construção ativa e situada de saberes.

A dimensão dos **saberes disciplinares** se refere ao domínio dos conteúdos científicos próprios das áreas do conhecimento que o professor ensina. São saberes provenientes dos campos acadêmicos tradicionais, como matemática, história, química, entre outros, os quais são organizados em disciplinas e transmitidos pelos departamentos universitários, independentemente das faculdades de educação. Tardif (2014) observa que esses saberes são parte da tradição cultural e científica produzida socialmente e, por isso, inserem-se na formação docente a partir de uma lógica que, muitas vezes, privilegia a erudição em detrimento da reflexão a partir da prática pedagógica. Como aponta o autor (2014, p. 36), são saberes “transmitidos nos cursos universitários e integrados às práticas por meio da formação”. Entretanto, para se tornarem significativos no contexto educacional, esses saberes precisam ser reconstruídos pedagogicamente, traduzidos, ressignificados e contextualizados no interior da prática escolar. Esse processo exige que o professor desenvolva uma compreensão crítica dos saberes disciplinares, apropriando-se deles de modo que possam dialogar com a realidade dos seus alunos e da escola.

Os **saberes curriculares** dizem respeito à forma como os conhecimentos sociais e científicos são selecionados, organizados e transmitidos pelas instituições escolares. Trata-se de uma mediação entre os saberes produzidos socialmente e aqueles efetivamente ensinados na escola, sob a forma de programas oficiais, livros didáticos, diretrizes curriculares e metas educacionais. Conforme argumenta Tardif (2014), esses saberes são prescritos pelos sistemas de ensino como modelos de cultura erudita e, muitas vezes, assumem um caráter normativo, direcionando o

trabalho docente por meio de objetivos, métodos e conteúdos previamente definidos. Esses saberes “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza” e são apresentados como referenciais para a ação do professor (Tardif, 2014, p. 38). No entanto, eles não são neutros: carregam valores, ideologias e concepções de mundo que refletem disputas culturais e políticas. Por isso, cabe ao professor não apenas aplicá-los tecnicamente, mas interpretá-los de forma crítica e flexível, reconstruindo-os em diálogo com o contexto real da escola e com os sujeitos que dela participam. O trabalho docente, portanto, exige uma postura reflexiva diante do currículo prescrito, transformando-o em currículo vivido.

#### 5.4 SABERES EXPERIENCIAIS EM FOCO

Os **saberes experienciais** ocupam um lugar central na constituição da prática docente. Eles são construídos no cotidiano da sala de aula, no contato direto com os alunos, com os colegas de trabalho e com a dinâmica concreta das instituições escolares. Trata-se de saberes tácitos, situados, que se desenvolvem a partir das experiências acumuladas ao longo do tempo. Tardif (2014, p. 39) os define como saberes que “brotam da experiência e são por ela validados”, pois não são ensinados formalmente, mas emergem da prática e nela se sedimentam, compondo o *habitus*<sup>23</sup> profissional do professor. Esses saberes se manifestam como saber-fazer e saber-ser, expressos nas decisões que o docente toma, nos gestos que realiza, nas estratégias que improvisa e nas interpretações que constrói diante das situações complexas e imprevisíveis do cotidiano escolar.

Com base nisso, sistematizo os tipos de saberes e suas características que são explicitadas no quadro 3 abaixo:

**Quadro 3 – Tipos de Saberes Docentes segundo Tardif (2014).**

| <b>Tipo de saber</b> | <b>Origem/Fonte</b> | <b>Características</b> | <b>Formas de Construção</b> |
|----------------------|---------------------|------------------------|-----------------------------|
| <i>Formação</i>      | Instituições de     | Teorias                | Formação inicial e          |

<sup>23</sup> Habitus é um termo oriundo da filosofia escolástica, que foi reinterpretado por Bourdieu no contexto do debate entre o objetivismo e a fenomenologia. Para Bourdieu, habitus é entendido como um "sistema de disposições duráveis", ou seja, estruturas estruturadas que têm a capacidade de funcionar como estruturas estruturantes. Em outras palavras, o habitus age como um princípio gerador que organiza práticas e representações de maneira objetiva e "regulada", sem ser resultado direto da obediência a regras ou da consciência explícita de um objetivo.

|                     |  |   |  |
|---------------------|--|---|--|
| <i>profissional</i> | formação docente                                     | pedagógicas, didática, psicologia educacional   | continuada                               |
| <i>Disciplinar</i>  | Disciplinas acadêmicas/universitárias                | Conteúdos específicos das áreas do conhecimento | Formação específica                      |
| <i>Curricular</i>   | Políticas educacionais, currículos, livros didáticos | Organização institucional dos saberes escolares | Aplicação em sala, transposição didática |
| <i>Experiencial</i> | Prática cotidiana, contexto do trabalho              | Saber-fazer e saber-ser                         | Experiência e reflexão sobre a prática   |

Fonte: Elaborado pelo autor (2025) e adaptado de Tardif (2014).

Dentre as diversas categorias que compõem o saber docente, expressas no quadro 3, esta pesquisa escolhe por direcionar o olhar para os saberes experienciais, por entender que eles assumem um papel central na formação dos educadores populares. Construídos a partir do cotidiano e das relações vividas no interior dos espaços pedagógicos, esses saberes revelam-se como constituintes dinâmicos e situados, marcados por interações constantes com os sujeitos, os contextos e os desafios concretos da prática educativa. No âmbito da Rede Podemos +, os saberes experienciais ganham contornos específicos, uma vez que emergem de práticas não institucionalizadas, em contextos marcados pela militância, pela horizontalidade e pelo compromisso com uma educação transformadora. Trata-se, portanto, de compreender como a experiência se transforma em conhecimento docente legítimo, mesmo quando produzida fora dos marcos formais da formação acadêmica e da escola tradicional.

Nesse sentido, alguns questionamentos orientam a análise proposta: **como esses sujeitos constroem seus saberes em contextos pedagógicos que não são legitimados oficialmente pelo Estado? Em que medida essas experiências, vividas em cursinhos populares, dialogam ou se contrapõem às formas tradicionais de formação docente e às exigências dos sistemas formais de ensino?** Tais perguntas tensionam os critérios de legitimidade do que se reconhece como formação docente, buscando ampliar o campo de compreensão sobre o que

significa ensinar, formar-se e produzir conhecimento educativo em espaços que desafiam a normatividade das instituições escolares.

A constituição dos saberes experienciais no trabalho docente vai além da simples repetição de práticas sedimentadas no cotidiano escolar. Conforme aponta Tardif (2014, p. 52), esses saberes “têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão”. No entanto, a própria experiência não se encerra na subjetividade individual do docente, como destaca o autor:

Isso significa que eles [os saberes experienciais] residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade (Tardif, 2014, p. 52).

Esse trecho evidencia a dimensão relacional e coletiva dos saberes experienciais, ao demonstrar que sua legitimidade e potencial formativo dependem da partilha e da confrontação com outros sujeitos que também habitam e constroem o espaço educativo. A prática, nesse sentido, busca ser além de um espaço de repetição, como também de produção de conhecimento, desde que haja condições para que os saberes tácitos se tornem explícitos e possam circular como discurso da experiência. Por isso, para esta pesquisa, torna-se fundamental investigar de que maneira a Rede Podemos +, como espaço colaborativo e horizontal de atuação pedagógica, contribui para a objetivação desses saberes. Ao reunir educadores populares em ações formativas e trocas sistemáticas sobre o cotidiano escolar, a Rede busca favorecer a emergência de práticas pedagógicas contextualizadas, mas também promove a construção coletiva de saberes docentes. A partir disso, a experiência torna-se matéria-prima para a reflexão crítica e, ao ser compartilhada, adquire valor formativo que extrapola o indivíduo e se projeta como ferramenta de transformação coletiva.

Ainda segundo Tardif (2014), são as situações de interação com outros professores que tornam visíveis esses saberes. Ele afirma que:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência (TARDIF, 2014, p. 52).

Ao analisar a Rede Podemos + como um espaço de atuação coletiva e formação entre os educadores, é possível compreender que suas dinâmicas se aproximam daquelas descritas por Tardif (2014), nas quais os saberes experienciais se tornam visíveis e objetivos por meio da interação cotidiana entre os docentes. O autor destaca que o relacionamento com professores mais experientes, o trabalho em projetos pedagógicos e a formação de iniciantes são situações que exigem que o professor reflita sobre sua própria prática, sistematizando saberes que, embora surgidos da experiência, passam a circular como referências formativas entre os pares. Nesse sentido, os cursinhos populares da Rede funcionam como espaços formativos nos quais a experiência pode ser investigada.

As reuniões pedagógicas, os encontros coletivos e as decisões compartilhadas sobre a construção das aulas constituem instâncias em que a prática é submetida a processos reflexivos e comunicacionais. Nesses momentos, os educadores precisam traduzir suas ações em argumentos, justificar escolhas didáticas, e aprender com os modos de fazer dos colegas. Tal como afirma Tardif (2014), essas interações “permitem objetivar os saberes da experiência”, exigindo que o docente tome consciência do que sabe e de como esse saber foi sendo constituído. A Rede, portanto, não se limita a ser um espaço de atuação prática, mas se configura também como um espaço de formação em que os saberes experienciais são elaborados coletivamente e adquirem valor pedagógico e político.

Essa partilha entre pares, no entanto, não se limita a espaços institucionalizados ou eventos formais de formação continuada. Como aponta Tardif (2014), os saberes experienciais também se manifestam e circulam em situações informais e cotidianas, nas quais os professores trocam estratégias, refletem sobre suas práticas e reelaboram coletivamente modos de ensinar. O autor observa:

O papel dos professores na transmissão de saberes a seus pares não é exercido apenas no contexto formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. (Tardif, 2014, p. 52-53).

Dessa forma, a Rede Podemos + viabiliza esse compartilhamento, mas o institucionaliza de certo modo por meio dos diferentes encontros, como em ocasiões em que educadores e educandos refletem sobre temas sociais, políticos e culturais. Esses encontros, embora direcionados à formação cidadã, são também espaços privilegiados de elaboração dos saberes docentes, pois os educadores precisam



adaptar conteúdos, dialogar com experiências de vida dos estudantes e elaborar novas formas de ensino, integrando elementos da cultura popular e da educação crítica. Nesse sentido, o saber da experiência se constitui no entrelaçamento entre o vivido, o planejado e o compartilhado.

Outro aspecto relevante é a relação dos saberes experienciais com os demais saberes docentes. Segundo Tardif (2014, p. 53):

A prática cotidiana da profissão [...] permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

A experiência docente, nesse contexto, não apenas complementa os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, mas atua como instância crítica que os reorganiza conforme as exigências da realidade concreta. Essa ideia dialoga diretamente com os fundamentos da educação popular, especialmente com a concepção freiriana de que o conhecimento precisa partir da realidade vivida pelos sujeitos. A prática se torna, portanto, um critério de validação do saber: é na escola, diante dos desafios concretos de ensinar em condições adversas, que o professor reinterpreta os conteúdos, os adequa e os reescreve.

Por fim, cabe destacar que os saberes experienciais são compreendidos por Tardif (2014, p. 54) como o “núcleo vital” do saber docente. O autor reforça que:

Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Essa formulação proposta por Tardif (2014) rompe com uma visão hierarquizante dos saberes docentes, ao conferir centralidade à experiência vivida como *locus* legítimo de produção de conhecimento pedagógico. Diferentemente dos saberes disciplinares e profissionais, frequentemente validados por instituições acadêmicas e instâncias oficiais, os saberes experienciais emergem de uma prática situada, marcada por conflitos, improvisações e invenções cotidianas. Nesse sentido, eles não apenas complementam os demais saberes, mas os reconfiguram e ressignificam a partir dos desafios concretos enfrentados pelos docentes. Como aponta o autor (2014, p. 54), a experiência funciona como um filtro epistêmico: é por meio dela que o docente seleciona, adapta e transforma conhecimentos oriundos de outras esferas, atribuindo-lhes novos sentidos.

Na Rede Podemos +, tal compreensão ganha relevância ao pensar que os educadores populares têm trajetórias diversas, muitas vezes marcadas por experiências fora do campo institucional escolar, e que, por isso, os saberes experienciais se tornam o ponto de partida para sua ação pedagógica. A prática docente, nesses contextos, é constantemente reinventada com base na escuta, na reflexão e na partilha. Entender os saberes experienciais como eixo articulador do saber docente é também reconhecer que é na experiência concreta da sala de aula popular que os professores constroem seus modos de ensinar, formando-se e formando outros, em um movimento coletivo de transformação da educação e da própria realidade social.

A partir desta perspectiva, o próximo capítulo dedica-se a apresentar as escolhas metodológicas que orientam esta pesquisa.

## 6 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo **apresentar ao leitor e à leitora as escolhas metodológicas que orientam esta pesquisa, a qual se insere no campo qualitativo**. A investigação adota uma abordagem que busca compreender os significados construídos pelos participantes em seus contextos sociais, considerando a complexidade das interações humanas e a diversidade de experiências que compõem o objeto de estudo.

A pesquisa em Ensino de Ciências da Natureza, situada também no campo das ciências sociais, requer uma metodologia capaz de acolher a pluralidade de sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e vivências. Conforme Bauer e Gaskell (2011, p. 20), “a pesquisa social, portanto, apoia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são resultado e são construídos nos processos de comunicação”. Nesse sentido, esta investigação busca reconhecer as vozes dos participantes e compreender os significados que emergem de suas experiências, reafirmando o compromisso com uma prática investigativa situada, sensível aos contextos vividos.

Este capítulo ancora-se nas características delineadas por Yin (2015) para a pesquisa qualitativa: a representação das perspectivas dos participantes, o reconhecimento do contexto em que estão inseridos, a contribuição para conceitos existentes ou emergentes, a explicação de comportamentos sociais e a utilização de múltiplas fontes de dados. Esses elementos fundamentam a escolha metodológica

por uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão profunda das experiências e sentidos construídos pelos sujeitos envolvidos.

A opção por essa abordagem permite ir além dos reducionismos quantitativos, privilegiando a investigação dos processos de construção de saberes, trajetórias e práticas pedagógicas em sua complexidade. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa prioriza a compreensão dos fenômenos a partir das perspectivas dos participantes, valorizando os significados que eles atribuem às suas ações e experiências. Nessa concepção, o pesquisador não ocupa uma posição externa e neutra, mas se constitui como um agente implicado, um mediador que interpreta, escuta e reconstrói sentidos. Gil (2021) reforça essa ideia ao afirmar que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento de produção e análise dos dados, e sua sensibilidade ética e teórica é um componente essencial para a construção da investigação.

A partir dessas premissas, a presente pesquisa formula a seguinte pergunta de investigação: **De que maneira as experiências formativas em Educação Popular contribuem para a construção de saberes docentes nas práticas pedagógicas dos educadores de Ciências da Natureza da Rede de Cursinhos Populares Podemos + da região Sudeste?**

Com base nessa questão, o **objetivo geral** consiste em **compreender de que forma ou formas as experiências em Educação Popular contribuem para construção dos saberes docentes**.

Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa delinea os seguintes **objetivos específicos**<sup>24</sup>:

- a) Selecionar as experiências da Rede de Cursinhos Populares Podemos + da região Sudeste, contemplando os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo;
- b) Entrevistar os docentes para refletir sobre como ocorre a proposição de formas pedagógicas que promovam a reflexão crítica e a construção do conhecimento na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- c) Identificar, a partir das entrevistas e da análise de documentos

---

<sup>24</sup> A pesquisa delinea dois tipos de objetivos específicos que denominamos como: **operacionais-práticos**, que buscam alcançar resultados tangíveis e objetivos, como a seleção de experiências e a identificação de práticas pedagógicas (objetos de investigação), e **reflexivos**, que envolvem a análise crítica e a reflexão sobre o processo educativo dentro da Rede de Cursinhos Populares Podemos +.

oficiais, as práticas educativas que se desenvolvem no seio do movimento social e são incorporadas na Rede de Cursinhos Podemos +;

d) Refletir sobre os principais desafios e aprendizagens que emergem da educação popular nas respostas das entrevistas;

e) Descrever de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursinhos populares constroem e mobilizam saberes docentes;

f) Identificar saberes usados para construção das aulas que contribuem para o desenvolvimento de uma práxis transformadora, explorando estratégias, dilemas e possibilidades dentro do ensino de Ciências.

A seguir, será apresentado o percurso realizado para a seleção dos participantes da pesquisa, bem como uma breve caracterização deles. Na segunda seção, detalharemos as entrevistas semiestruturadas como instrumento de produção de dados. Por fim, será discutida a técnica de análise de dados escolhida, a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que orientará a sistematização e interpretação das unidades de registro construídas a partir dos relatos dos educadores.

## 6.1 O ENCONTRO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

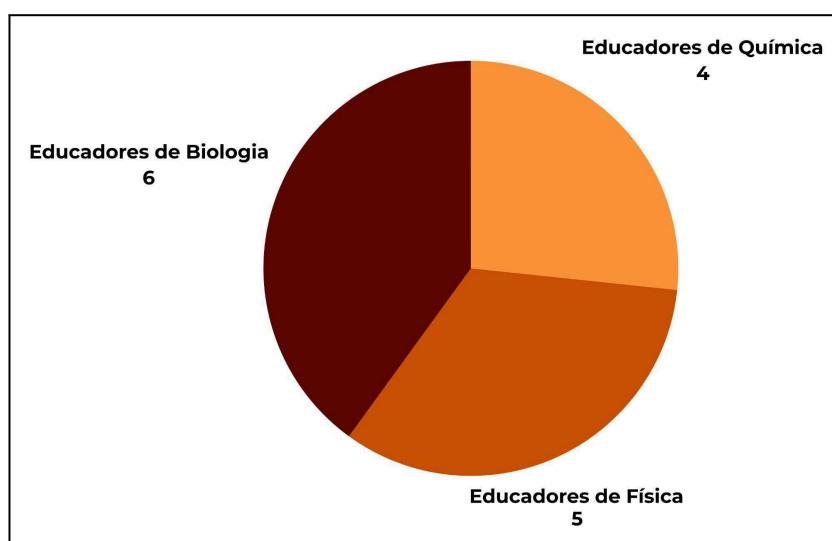
Após a submissão e aprovação desta pesquisa pelo Comitê de Ética da UFJF (Anexo A), registrada sob o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 79839124.4.0000.5147, iniciei o processo de identificação dos educadores e educadoras participantes. O primeiro passo consistiu na seleção das experiências educacionais localizadas nos estados da região Sudeste. O contato inicial com referências regionais, pessoas destacadas nos movimentos sociais para contribuir com a condução dos processos nos estados, possibilitou o mapeamento das experiências ativas no período delimitado pela pesquisa, entre janeiro e setembro do ano de 2024.

Foram recolhidos 15 contatos de educadores e educadoras, número correspondente ao total de contatos disponíveis na área de Ciências da Natureza e que me foram repassados pelas referências estaduais da Rede: 4 de Minas Gerais, provenientes de duas experiências (localizadas em Viçosa e Belo Horizonte); 8 do estado de São Paulo, também de duas experiências distintas localizadas na cidade de São Paulo; e 3 do Espírito Santo, vindos de uma única experiência em Vila Nova

de Colares. Vale ressaltar que, conforme informações obtidas sobre o estado do Rio de Janeiro, não havia experiências voltadas para o ingresso na universidade em funcionamento durante o período da pesquisa. A única iniciativa ativa no estado estava voltada para a permanência acadêmica, com aulas de letramento universitário para estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF), focando principalmente na escrita acadêmica.

No que se refere às áreas de atuação desses sujeitos, optei por apresentar a distribuição por disciplina no Gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1** – Distribuição dos educadores e educadoras por área de ensino



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025)

Ao considerar os potenciais participantes, levei em conta também os dados do Levante Popular da Juventude, que influenciaram os critérios de escolha. De acordo com uma pesquisa quantitativa recente da Escola Nacional Paulo Freire<sup>25</sup>, o movimento é composto por 66,3% de mulheres, 52,3% de jovens negras e negros, e 78,4% de pessoas LGBTQIA+. Esses dados foram importantes para pensarmos na categoria paridade de gênero e igualdade racial na composição do grupo de participantes. Tal recorte é de grande importância para o contexto desta pesquisa, pois, ao abordar a pluralidade de saberes, é fundamental que a diversidade de vozes esteja representada e contemplada no estudo. Além disso, ao me inserir no universo do Levante, compreendi profundamente o princípio que norteia muitas de

<sup>25</sup> ESCOLA NACIONAL PAULO FREIRE. Trajetórias: Levante Popular da Juventude. São Paulo. 27 abr. 2023. Instagram: @escola.paulofreire. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CrizKFJNjim/igshid=NjFhOGMzYTE3ZQ==> Acesso em: 03 abr. 2024.

suas práticas: “Nada sobre nós sem nós.” Esse princípio orientou minha abordagem metodológica, que respeitou o contexto e as dinâmicas dos atores envolvidos.

Utilizando os contatos previamente disponibilizados, iniciei a comunicação com os educadores e educadoras por meio do aplicativo *WhatsApp*. Vale destacar que não houve contato com todos os nomes listados inicialmente; o envio das mensagens foi sendo realizado gradualmente, de acordo com as respostas recebidas, ou com a ausência delas, o que levou à mobilização de novos contatos conforme a necessidade. Para apresentar a pesquisa, enviei um documento explicativo (Anexo B), que contextualizou os objetivos do estudo e detalhou as etapas previstas de participação. A elaboração desse material teve como propósito tornar a proposta mais clara e acessível, promovendo o engajamento dos participantes. Nesse documento, também me apresentei aos educadores, o que contribuiu para o fortalecimento do vínculo inicial e favoreceu uma comunicação mais transparente e colaborativa.

Com base nas respostas obtidas, foram selecionados três educadores para participação na pesquisa: um do estado de São Paulo, um de Minas Gerais e um do Espírito Santo. Após essa definição e a confirmação da disponibilidade dos educadores, avancei para a etapa de formalização da participação. Para isso, enviei a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), acompanhado de orientações claras sobre sua leitura e objetivos. O documento explicitava os direitos, deveres e garantias éticas dos envolvidos, em conformidade com as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética da UFJF. Solicitei que o termo fosse lido com atenção, assinado e posteriormente devolvido, formalizando, assim, a concordância e o compromisso de cada educador com a pesquisa.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes e garantir sua integridade ética, os educadores e educadoras da Rede Podemos + foram identificados por pseudônimos ao longo desta pesquisa. A escolha desses nomes foi realizada pelos próprios participantes, que selecionaram, de forma livre, figuras históricas representativas das lutas sociais. Dessa forma, os nomes escolhidos

prestam homenagem a lutadores e lutadoras do povo<sup>26</sup> que marcaram a história brasileira na defesa dos direitos dos oprimidos.

**Luís Gama** é um homem negro, educador de Física na experiência da Rede Podemos + localizada em Viçosa, no estado de Minas Gerais. É militante do Levante Popular da Juventude e do Movimento Brasil Popular.

**Lélia González** é uma mulher branca, educadora de Biologia na experiência desenvolvida na Casa Luís Gama, na cidade de São Paulo. É militante do Levante Popular da Juventude e do Movimento Brasil Popular.

**Helenira Resende** é uma mulher branca, educadora de Química no estado do Espírito Santo, na experiência construída na Vila Nova de Colares. Não é militante do Levante Popular da Juventude e do Movimento Brasil Popular.

A apresentação desses perfis visa contextualizar os participantes da pesquisa, respeitando sua individualidade e assegurando os princípios éticos estabelecidos, sem comprometer o anonimato ou interferir na análise dos dados.

## 6.2 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Para a produção dos dados nesta pesquisa, optei pela utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento de produção de dados. Entre as diversas abordagens disponíveis nas pesquisas qualitativas, como questionários, relatos e observações, a entrevista semiestruturada foi escolhida por sua notável adaptabilidade, descrita como “um instrumento de pesquisa quase infinitamente adaptativo” (Breakwell et al., 2013, p. 240). Este instrumento permite a elaboração de informações de maneira flexível e aprofundada, possibilitando a exploração de uma ampla gama de tópicos junto a diferentes tipos de informantes. Como destacado por Ludke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada viabiliza a “captação imediata e corrente da informação desejada”, abrangendo dados objetivos e subjetivos.

Esse instrumento de produção de dados se mostra relevante por sua capacidade de reunir informações objetivas — como fatos, estatísticas e registros —

<sup>26</sup> **Lélia González** (1935 –1994) foi uma intelectual, professora, antropóloga e militante do movimento negro e feminista no Brasil, reconhecida por sua atuação na valorização das culturas afro-brasileiras e na crítica ao racismo e ao sexismo estruturais.

**Luís Gama** (1830 –1882) foi advogado autodidata, poeta, jornalista e um dos principais ativistas abolicionistas brasileiros, conhecido por libertar centenas de pessoas escravizadas por vias legais.

**Helenira Resende** (1947–1972), estudante e militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), foi uma importante liderança do movimento estudantil durante a ditadura militar brasileira e tornou-se símbolo da resistência à repressão política no país.

e subjetivas, como valores, atitudes e percepções dos entrevistados (Minayo, 2001; Szymanski, 2010). Ao escolher esse método, a pesquisa busca descrever elementos concretos, e também compreender os significados atribuídos às experiências individuais, ampliando as interpretações sobre os temas investigados. Essa abordagem é essencial para alcançar a profundidade necessária em um estudo que visa captar as complexidades do ensino de Ciências a partir da temática dos saberes docentes.

A origem do termo “entrevista” reforça sua natureza interativa e relacional. Derivado da justaposição dos radicais latinos *intere videre*, o termo pode ser traduzido como "entre os olhos", "no meio dos olhares", "ver juntos" ou "ver-se mutuamente" (Torato, 2003). Essa etimologia evidencia o caráter dialógico da entrevista, que promove a troca mútua entre pesquisador e participante como meio de construção de conhecimento. Historicamente, o uso da entrevista como instrumento de produção de dados remonta a 1886, quando foi utilizada em estudos etnográficos sobre as condições sociais e econômicas dos habitantes de Londres (Fraser e Gondim, 1994, p. 140).

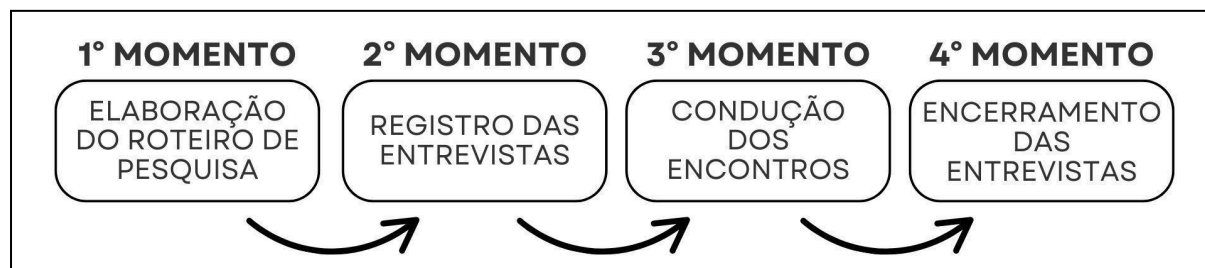
De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista é uma ferramenta poderosa para elaborar dados descritivos diretamente na linguagem dos participantes. Essa característica me permite desenvolver uma compreensão mais rica e detalhada sobre como os sujeitos percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Em uma pesquisa que investiga os saberes docentes que emergem das práticas pedagógicas de educadores na área de Ensino de Ciências, o uso de entrevistas semiestruturadas se revela particularmente adequado, pois possibilita uma abordagem mais dinâmica e reflexiva.

Nesse contexto, as entrevistas semiestruturadas apresentam características que as tornam um recurso metodológico eficaz (Bogdan, Biklen, 1994). A presença de um roteiro previamente elaborado garante que perguntas indispensáveis para a construção do estudo sejam feitas, ao mesmo tempo em que confere liberdade tanto ao pesquisador quanto ao participante para formular novas questões e reflexões ao longo da interação (Duarte, 2006). Como afirmam Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 221), essa metodologia equilibra o controle do entrevistador sobre os temas abordados com a espontaneidade do entrevistado, enriquecendo a qualidade das informações coletadas.



A partir disso, organizei as quatro etapas que ajudaram na elaboração e desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas nesta investigação, conforme apresentado na figura 1 a seguir:

Figura 1. Momentos metodológicos para a realização das entrevistas.



Fonte: Elaborado com base em Sampieri, Collado e Lucio (2013).

No **primeiro momento**, da elaboração do roteiro de pesquisa, foram considerados questionamentos centrais apontados por Bogdan e Biklen (1994, p. 49), como: “Como as pessoas negociam os significados? Como começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como determinaram noções que passaram a fazer parte do que consideram ser o senso comum?”. Esses questionamentos serviram de base para orientar tanto a formulação das perguntas quanto a estruturação dos momentos-chave do roteiro, encontrado no Apêndice A.

Com base nesses referenciais, o roteiro foi desenvolvido em momentos distintos, cada um com objetivos específicos que buscavam captar diferentes dimensões das experiências dos educadores e educadoras participantes. Esses momentos foram estruturados para garantir uma abordagem sistemática e aprofundada das questões centrais da pesquisa, considerando desde a apresentação inicial e acolhimento dos entrevistados até a investigação das práticas pedagógicas e das interações entre saberes populares e formais.

A seguir, o Quadro 4 sintetiza os momentos do roteiro estabelecido e seus respectivos objetivos, oferecendo uma visão clara e organizada de como as etapas da entrevista foram planejadas para atender aos propósitos da pesquisa:

**Quadro 4** — Momentos do roteiro estabelecido e seus objetivos.

| Momento  | Objetivos  |
|--|--|
| I – Apresentação da pesquisa e acolhimento dos entrevistados | Apresentar o TCLE e a pesquisa, bem como acolher os participantes. |

|   |  |
|---|--|
| II – Aspectos teóricos e práticos do Levante Popular da Juventude     | Explorar a relação do participante com o Levante, caso seja militante; Compreender os significados atribuídos ao movimento.  |
| III – Ser-educador e a rede de Cursinhos Podemos +                    | Compreender o ingresso e as motivações para a atuação na Rede Podemos +; Refletir sobre as especificidades do educador de Ciências da Natureza na rede.                                    |
| IV – Organização das aulas de Ciências da Natureza e suas tecnologias | Investigar a estrutura organizacional das aulas de Ciências da Natureza; Compreender as estratégias de planejamento e construção das aulas; Identificar os desafios enfrentados no ensino. |
| V – A relação do saber popular com a aula de Ciências da Natureza     | Compreender as concepções de saberes populares; Analisar a interação entre saberes formais e saberes populares; Identificar práticas pedagógicas que mobilizam saberes populares.          |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2024)

Ainda no **primeiro momento**, após a elaboração da primeira versão do roteiro da entrevista, realizei um processo de adequação por meio de apreciação externa. Essa etapa foi necessária, pois muitos desafios no roteiro só se tornam evidentes ao serem aplicados na prática, ganhando significado na interação com os participantes. Ajustes dessa natureza são frequentemente realizados de duas maneiras principais: (a) por meio de uma entrevista piloto ou (b) pela apreciação de especialistas externos (Rea; Parker, 2000; Triviños, 1987). No caso desta pesquisa, foi conduzida uma entrevista piloto com uma educadora popular da rede, Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). O objetivo foi avaliar se o roteiro cumpria com os propósitos estabelecidos e identificar possíveis ajustes. Contudo, após a realização da entrevista-piloto, concluiu-se que o roteiro contemplava adequadamente os aspectos investigativos pretendidos, não sendo necessárias modificações. Ressaltamos que essa entrevista-piloto comporá o conjunto das análises apresentadas nesta pesquisa.

A partir dessa etapa inicial, deu-se início ao **segundo momento**: a condução formal das entrevistas semiestruturadas, o registro das falas e a produção dos dados. Para garantir acessibilidade e organização, as entrevistas foram realizadas via plataforma *Google Meet*<sup>®</sup>, com captação e gravação em áudio e vídeo. Posteriormente, o conteúdo gravado foi transcrito utilizando o software *Transkriptor*<sup>®</sup>.

Por se tratar de uma ferramenta de Inteligência Artificial, todas as transcrições foram revisadas manualmente, com os áudios reproduzidos em velocidade reduzida para assegurar fidelidade. Após essa revisão, as transcrições foram enviadas por *e-mail* aos educadores e educadoras para validação e, se necessário, ajustes nas falas. O registro das entrevistas seguiu duas abordagens principais apontadas por Ludke e André (1986): gravações e anotações realizadas durante as conversas.

No **terceiro momento**, durante a condução das entrevistas, busquei inicialmente criar um ambiente acolhedor para o participante. Para isso, iniciei cada entrevista com uma conversa casual, visando promover um clima de confiança e tranquilidade. Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 228) enfatizam que, antes de iniciar o registro formal da entrevista, é essencial que o pesquisador apresente claramente o propósito da investigação, seu papel no projeto e os objetivos pretendidos. Além disso, é crucial destacar as garantias de anonimato e a liberdade do participante em colaborar ou não com o estudo. Esse movimento foi seguido rigorosamente, buscando assegurar um início ético e confortável às entrevistas.

Fraser e Gondim (2004) defendem que o pesquisador deve criar um ambiente que permita "dar voz" ao participante, possibilitando a compreensão de sua perspectiva. Contudo, questiono essa ideia de "dar voz", partindo do pressuposto de que os participantes já possuem voz e se manifestam no mundo por meio de suas vivências. Nesse contexto, acredito que o papel do pesquisador é construir um espaço que respeite e amplifique essa voz, reconhecendo-a como inerente à experiência humana e ao diálogo. Essa concepção dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual "somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele" (Freire, 2017, p. 111).

Por fim, o **quarto momento** no desenvolvimento das entrevistas foi o encerramento. Nesse momento, aproveitei para fazer os agradecimentos, reforçar a importância da assinatura do TCLE e proporcionar ao educador ou educadora a oportunidade de complementar alguma ideia ou fazer questionamentos. Essa etapa final buscou consolidar a relação de respeito e reciprocidade estabelecida ao longo do processo, reafirmando o compromisso com a ética e a qualidade da pesquisa. Na próxima seção, será apresentada a técnica de análise das entrevistas, fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

### 6.3 CAMINHOS PARA A ANÁLISE

Apresento, nesta seção, os caminhos metodológicos seguidos para a análise das entrevistas semiestruturadas, embasados na técnica de análise de dados, a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). Essa técnica de análise, como destaca a literatura, possui raízes em contextos históricos e hermenêuticos que remontam às primeiras tentativas de interpretar mensagens de forma sistemática (Bardin, 2011). Smith (2002) e Campos (2004), por exemplo, apontam que as iniciativas iniciais da análise de conteúdo, voltadas para a busca de significado de uma mensagem, surgiram no âmbito teológico. Nesse cenário, o objetivo era interpretar metáforas e parábolas bíblicas por meio da depuração de seus símbolos, sinais e mensagens.

A partir desse viés histórico, a análise de conteúdo consolidou-se como um conjunto de técnicas que aplicam métodos sistemáticos e objetivos para descrever indicadores, sejam eles quantitativos ou qualitativos, com vistas à interpretação dos dados produzidos (Bardin, 2011). Nesse sentido, trata-se de um instrumento interpretativo que, ao longo de sua evolução, tem sido utilizado para explorar documentos de diferentes naturezas. Por meio de técnicas organizadas e sistemáticas, busca-se identificar e sistematizar unidades de conteúdo, extraindo núcleos de sentido que revelem os principais temas e conceitos. Dessa forma, capturam-se significados que possibilitam análises profundas e contextualizadas (Silverman, 1993; Neuman, 1994; Berg, 1998; Insch et al., 1997; Bardin, 2011).

No campo do ensino de Ciências, a Análise de Conteúdo se apresenta como uma ferramenta para a investigação de práticas educativas e de discursos que permeiam os processos de ensino e aprendizagem. Ferreira e Loguerio (2014, p. 46) enfatizam que a descrição detalhada e a discussão sobre essa abordagem evidenciam-na como uma estratégia importante para subsidiar pesquisas nas ciências sociais e humanas, especialmente na área de Educação em Ciências. Essa aplicabilidade decorre, sobretudo, de sua capacidade de desvelar conteúdos utilizados na interpretação de documentos, como materiais didáticos, narrativas de professores, produções de estudantes e políticas curriculares (Bardin, 2011). Assim, a Análise de Conteúdo foi escolhida como de análise, pois possibilita compreender, com profundidade, os significados que emergem desses contextos, favorecendo a identificação de aspectos centrais para a construção das práticas pedagógicas.

Com base nos pressupostos de Bardin (2011) e considerando os objetivos delimitados para esta investigação, a análise dos dados foi estruturada em quatro

etapas principais: i) a pré-análise; ii) a codificação; iii) a categorização; e iv) a interpretação dos dados produzidos. Essas etapas foram planejadas para garantir um processo sistemático e rigoroso de interpretação das informações coletadas.

A pré-análise, conforme Bardin (2011), envolve três etapas fundamentais: a seleção dos documentos a serem examinados, a formulação de objetivos e hipóteses, e a definição de indicadores temáticos para orientar a interpretação. Essa etapa tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2011, p. 95). Para isso, foi realizada uma leitura flutuante, como sugerido pela autora, permitindo uma familiarização inicial com o material e a identificação dos textos mais relevantes para compor o corpus de análise.

A constituição do *corpus* foi realizada de maneira criteriosa, respeitando os quatro princípios estabelecidos por Bardin (2011): (i) exaustividade, garantindo que todos os elementos relevantes fossem considerados; (ii) representatividade, assegurando que os documentos selecionados fossem uma amostra válida do universo investigado; (iii) homogeneidade, obedecendo a critérios claros de similaridade entre as fontes; e (iv) pertinência, garantindo a adequação dos documentos aos objetivos da pesquisa. Essa organização, alinhada aos objetivos previamente estabelecidos, resultou na definição do conjunto de documentos analisados, que incluiu materiais da Rede Podemos Mais e entrevistas transcritas. Esses documentos são detalhados no quadro 5 apresentado a seguir:

**Quadro 5** – Organização do *corpus* de análise.

| Nome do documento                         | Tipo                      | Fonte                         |
|---|---------------------------|-------------------------------|
| Encontro com a educadora Lélia Gonzalez   | Transcrição da entrevista | Elaborado pelo autor          |
| Encontro com o educador Luís Gama         | Transcrição da entrevista | Elaborado pelo autor          |
| Encontro com a educadora Helenira Resende | Transcrição da entrevista | Elaborado pelo autor          |
| Raio X do ENEM                            | Documento de orientação   | Elaborado pela Rede Podemos + |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Esse processo inicial de pré-análise e constituição do corpus foi essencial para assegurar a sistematização e o rigor metodológico necessários às etapas subsequentes da análise. Essa base estruturada orientou as etapas de codificação, categorização e interpretação, garantindo a articulação entre os dados e os objetivos da pesquisa, como será discutido nos próximos parágrafos.

Na etapa de codificação, Bardin (2011, p. 103) ressalta a importância de compreender as motivações que norteiam a análise, bem como de “explicitá-lo de modo que se possa saber como analisar”. A codificação é descrita como o processo pelo qual os dados brutos são sistematicamente transformados e organizados em unidades significativas, permitindo uma descrição precisa das características relevantes do conteúdo (Holsti, 1969 *apud* Bardin, 2011, p. 133). Nesse sentido, atenção especial foi dedicada à organização dessa etapa, com ênfase no recorte, como Bardin (2011) denomina, que consiste na seleção criteriosa das unidades de registro e das unidades de contexto.

O recorte traz à tona dois conceitos centrais para a Análise de Conteúdo. Conforme Bardin (2011), a unidade de registro é o segmento de conteúdo que serve como unidade-base da análise, podendo ser um tema ou uma palavra. Para atender aos objetivos da pesquisa, e com base na leitura flutuante das entrevistas, optei por utilizar temas como unidades de registro. Como afirma a autora (2011, p. 105), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Por outro lado, as unidades de contexto correspondem aos segmentos de conteúdo que ajudam a compreender as unidades de registro. No caso de uma análise temática, essas unidades de contexto são os parágrafos onde as unidades de registro estão localizadas (Bardin, 2011).

No quadro 6, apresento as unidades de registro utilizadas nesta investigação, acompanhadas dos critérios adotados e exemplos extraídos das entrevistas, que orientaram e fundamentaram o processo de análise:

**Quadro 6 — Unidades de registro e critérios.**

| Unidades de registro           | Critérios  |
|--------------------------------|--|
| Definições de educação popular | Trechos em que o entrevistado define ou caracteriza o que entende por educação popular. Pode incluir menções a práticas, valores ou objetivos da educação popular. |

|  |   |
|--|---|
| Saberes experienciais                                  | Relatos de aprendizagens construídas na prática docente cotidiana, enfrentamento de desafios, improvisações e reflexões que emergem da experiência direta com os estudantes e o contexto do cursinho popular. |
| Saberes formais  | Menções à formação acadêmica, conhecimentos disciplinares e referenciais curriculares que informam a prática docente. Pode incluir críticas, apropriações ou distanciamentos em relação a esses saberes.      |
| Conexão entre saberes formais e populares              | Trechos que ilustram como os educadores articulam conteúdos científicos com saberes populares ou experiências dos estudantes, promovendo um ensino contextualizado.   |
| Formas de partilha e construção coletiva de saberes    | Relatos sobre trocas de experiências entre educadores, planejamento coletivo, reuniões pedagógicas e momentos de reflexão coletiva que influenciam a prática docente.   |
| Significados atribuídos à docência no cursinho popular | Reflexões sobre a identidade docente, motivações, sentidos atribuídos à prática no contexto da educação popular e da Rede Podemos+.   |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A partir das unidades de registro, avançamos para a terceira etapa da análise, a categorização, conforme propõe Bardin (2011). De acordo com a autora (2011, p. 117), essa etapa consiste em classificar os elementos do conjunto, primeiro por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento com base em critérios previamente estabelecidos. Nesse processo, as categorias são definidas como classes que agrupam diferentes elementos — neste caso, as unidades de registro — sob um título representativo. Esse agrupamento reflete ideias comuns entre os elementos, permitindo organizar e interpretar o conteúdo de forma sistemática e coerente (Bardin, 2011).

Para garantir a qualidade das categorias, baseei-me nas características que Bardin (2011, p. 120) atribui a boas categorias, sendo elas: i) exclusão mútua, assegurando que cada elemento pertença a apenas uma categoria; ii) homogeneidade, com um único princípio norteando a classificação; iii) pertinência, quando as categorias se mostram adequadas ao material analisado e alinhadas ao referencial teórico; iv) objetividade e fidelidade, garantindo que a classificação seja precisa e replicável; e v) produtividade, quando as categorias geram resultados

interpretativos ricos e significativos. Com esses princípios como norteadores, apresento a seguir as categorias de análise (Quadro 7), assim como as unidades de registro que as compõem, definidas nesta investigação, que serão discutidas em profundidade no próximo capítulo:

**Quadro 7** — Categorias de análise.

| <b>Categoria</b>                                 | <b>Descrição</b>  | <b>Unidades de registro relacionada</b>  |
|--|---|--|
| <i>Concepções de educação popular e docência</i> | Reúne os entendimentos dos educadores sobre o que é educação popular, seus princípios e finalidades, além das interpretações sobre o papel da docência no contexto do cursinho popular.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definições de educação popular;</li> <li>- Significados atribuídos à docência no cursinho popular.</li> </ul>       |
| <i>Saberes docentes e suas articulações</i>      | Reflete sobre os saberes mobilizados na prática docente, com ênfase nos saberes experienciais e formais, e investiga como esses saberes são articulados com os contextos de ensino e com diferentes formas de conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes experienciais;</li> <li>- Saberes formais.</li> <li>- Conexão entre saberes formais e populares.</li> </ul> |
| <i>Construção coletiva da prática pedagógica</i> | Enfatiza a dimensão colaborativa da docência, considerando as formas de partilha, planejamento coletivo e trocas entre pares como processos constitutivos do conhecimento docente.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formas de partilha e construção coletiva de saberes.</li> </ul>   |

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Concluo este capítulo com a certeza de que cada etapa aqui percorrida foi como um traçado que guia meus pensamentos para onde meus pés pisam, firmando o terreno da análise. As unidades de registro e categorias construídas são caminhos que se entrelaçam, revelando sentidos ainda ocultos. Como prevê Bardin (2011), a próxima etapa será a interpretação dos dados produzidos, apresentada no capítulo 7, onde serão apresentados os movimentos de análise.



## 7 ENTRE PRÁTICAS, SABERES E MILITÂNCIAS: TRAJETÓRIAS DE EDUCADORES POPULARES

Este capítulo tem como objetivo **apresentar os dados gerais produzidos na pesquisa com a Rede Podemos + e contextualizar os participantes cujas entrevistas compõem o corpus principal desta dissertação**, oferecendo uma base para a análise detalhada que será desenvolvida nos capítulos seguintes, a partir das categorias.

Ao todo, foram entrevistados cinco educadores, sendo quatro mulheres e um homem. No entanto, para fins analíticos, optei por trabalhar com três entrevistas, considerando a densidade, a extensão das falas e a profundidade das reflexões presentes nos relatos. A exclusão de dois participantes não se deu por critérios prévios de seleção, mas pelo próprio processo de construção da pesquisa: tratava-se das primeiras entrevistas realizadas e transcritas para a qualificação. A partir das contribuições da banca, compreendi a necessidade de priorizar a profundidade da análise em um número mais restrito de participantes, de modo a garantir maior rigor interpretativo e alinhamento com a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa.

Para isso, o texto está organizado em duas partes: na primeira seção, são apresentados dados gerais da pesquisa, destacando o perfil dos(as) entrevistados(as); em seguida, são introduzidas as trajetórias individuais dos(as) três participantes selecionados(as); por fim, a análise é desenvolvida a partir das categorias que orientam nossa leitura crítica das entrevistas.

### 7.1 DADOS GERAIS DA PESQUISA

A presente seção tem como objetivo apresentar os dados gerais da pesquisa com os educadores e educadoras da Rede Podemos +, destacando elementos que permitem compreender o perfil sociodemográfico, a diversidade de trajetórias e a inserção política dos participantes. A análise desses dados fornece uma base para situar os sujeitos no contexto dos cursinhos populares e compreender as múltiplas dimensões que atravessam suas práticas pedagógicas e engajamento político.

A predominância feminina entre os participantes reflete o perfil da educação básica brasileira, na qual 79% dos profissionais são mulheres, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Na

Rede Podemos +, essa centralidade se manifesta também na condução pedagógica e organizativa dos cursinhos, já que todas as referências estaduais nos quatro estados abrangidos pela Rede — Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo — são mulheres. Essa configuração reforça o compromisso da Rede com a equidade de gênero e a valorização de lideranças femininas na tomada de decisão.

A diversidade do grupo se expressa ainda em outros marcadores sociais. A faixa etária varia entre 24 e 37 anos, correspondendo a um período de transição e consolidação de trajetórias acadêmicas, profissionais e militantes, atravessado por intensas reflexões políticas e existenciais. Quanto à raça/cor, três educadores se autodeclararam negros (pretos e pardos) e dois brancos, evidenciando a relevância da representatividade racial no campo da Educação Popular. Todos os cinco participantes se identificam como pessoas cisgênero e membros da comunidade LGBTQIA+, elementos que ampliam os horizontes das práticas educativas e dos espaços de pertencimento político e afetivo na Rede.

A militância política também apresenta diversidade. Embora a hipótese inicial da pesquisa considerasse que todos os educadores tivessem vínculo com o Levante Popular da Juventude, o campo revelou diferentes trajetórias: três participantes possuem relação direta com o movimento, enquanto dois apresentam engajamentos distintos. Essa heterogeneidade contribui para compreender as múltiplas formas de atuação e pertencimento nos cursinhos populares e prepara o terreno para a análise detalhada das entrevistas, desenvolvida nas seções seguintes.

## 7.2 APRESENTAÇÃO DOS(AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar os três participantes cujas entrevistas compõem o corpus de análise desta pesquisa. Os nomes pelos quais serão identificados foram escolhidos pelos próprios educadores, o que foi discutido no capítulo 6, reforçando a valorização de suas identidades e trajetórias no interior da pesquisa.

**Luís Gama** é um jovem negro de 26 anos, natural de Viçosa, Minas Gerais. Homem cisgênero e gay, está cursando licenciatura em Educação no Campo e atua como educador popular na Rede Podemos + desde 2023. Sua trajetória de militância teve início em 2014, ainda como secundarista<sup>27</sup>, quando passou a integrar a célula

---

<sup>27</sup> Termo que se refere aos estudantes do ensino médio, especialmente aqueles que se envolvem em movimentos sociais e políticos. Esses jovens, além de sua formação acadêmica, frequentemente

de teatro do Levante Popular da Juventude, formada por jovens da Pastoral da Juventude de sua cidade. A partir dessa vivência, aprofundou sua participação em seminários, oficinas e outras ações formativas do movimento, assumindo gradualmente responsabilidades e tarefas na organização.

A escolha pela licenciatura em Educação no Campo foi influenciada pelo próprio movimento, uma vez que Luís tomou conhecimento do curso a partir de sua atuação militante. Embora, inicialmente, não conhecesse profundamente a proposta da graduação, ao longo do tempo passou a se identificar com ela. Atualmente, além da atuação como educador, faz parte da coordenação político-pedagógica da Rede em sua cidade, organizando e articulando os diferentes núcleos de trabalho.

**Lélia González** é uma mulher branca, cisgênero e bissexual, de 32 anos, natural de Itapeva, São Paulo. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), sua trajetória acadêmica articula formação acadêmica e interesse por processos educativos. Seu envolvimento com o Levante Popular da Juventude começou em 2016, durante sua participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), quando se engajou na organização do ato “*Fica PIBID*”, em resposta aos cortes no programa. Desde então, passou a integrar o movimento, com atuação em diferentes frentes de mobilização.

Sua inserção na Rede Podemos + ocorreu em 2017, quando ajudou a fundar o cursinho popular Edson Luís, em São João del-Rei (MG), inicialmente como educadora de Biologia. Em 2019, passou a compor a Coordenação Nacional da Rede, desempenhando funções organizativas e formativas, e integrando também o Movimento Brasil Popular. Ao longo de sua trajetória, tem conciliado prática pedagógica e organização política em diferentes espaços.

**Helenira Resende** é uma mulher branca cisgênero bissexual de 27 anos, natural de Tatuí, interior de São Paulo, e residente no Espírito Santo desde a infância. Licenciada em Química pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), atualmente cursa o mestrado na área de físico-química na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Sua entrada no curso de licenciatura se deu após uma breve experiência em Engenharia Química, área em que percebeu menor identificação.

---

participam de mobilizações por melhorias nas condições de ensino, pela democratização da educação e por direitos educacionais. No contexto dos movimentos sociais, o termo é usado para identificar aqueles que atuam ativamente na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Segundo ela, o desejo por trabalhar com Química já existia antes do ingresso na graduação e foi por isso que ingressou em Licenciatura em Química, após sair da engenharia.

Sua participação na Rede Podemos + começou em 2022, a partir do convite de uma amiga. Diferente dos outros dois participantes, Helenira não possui histórico de militância em movimentos sociais ou organizações políticas, sendo sua trajetória marcada por experiências acadêmicas e profissionais no campo da docência em Química.

As histórias de Luís, Lélia e Helenira evidenciam trajetórias diversas em relação à militância, à formação e à atuação pedagógica. Essa pluralidade de experiências, ainda que limitada ao recorte dos participantes aqui analisados, pode apontar para a diversidade presente nos sujeitos que constroem a Rede Podemos + e será aprofundada nos próximos capítulos.

## 8 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR E DOCÊNCIA: 1ª CATEGORIA

A primeira categoria de análise, intitulada Concepções de Educação Popular e docência, procura **reunir os sentidos que os educadores e educadoras atribuem à sua prática e trajetória, considerando os entendimentos que elaboram sobre a Educação Popular e o papel da docência no interior dos cursinhos populares**. Essa categoria foi organizada a partir de duas unidades de registro sistematizadas no capítulo 6: (i) definições de educação popular e (ii) significados atribuídos à docência no cursinho popular. O objetivo, aqui, não é estabelecer uma definição única ou conclusiva sobre esses elementos, mas compreender como tais dimensões emergem nas falas dos sujeitos e de que maneira orientam sua atuação pedagógica.

Nessa direção, esta categoria pode ser lida como um esforço de aproximação com a concepção político-pedagógica que atravessa o trabalho docente nos cursinhos populares, sem a pretensão de esgotar sua complexidade. Nesse sentido, o material organizado sugere caminhos para pensar a docência como prática política, ética e coletiva, situada no campo da militância e em diálogo com os movimentos sociais. No Quadro 8 a seguir, encontram-se sistematizados os excertos das entrevistas com Lélia González, Luís Gama e Helenira Resende, que servirão de base para as análises desenvolvidas neste capítulo.

**Quadro 8 – Sistematização dos excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís.**

| Excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís — Concepções de Educação Popular   |
|--|
| <p><b>Excerto 1 de Lélia — “Já a educação popular, ela coloca esses dois conhecimentos de maneira equitativas, não sei se existe essa palavra, de maneira equilibrada. O saber acadêmico, ele não é a mais que o saber popular ou vice-versa.”<sup>28</sup></b></p> <p><i>Maurício:</i> E aí, a primeira pergunta que eu queria te fazer é como foi a escolha, esse processo de escolha do seu curso, assim, por que você escolheu ser professora, por que você escolheu ser professora na área Ciências da Natureza, por exemplo?</p> <p><i>Lélia González:</i> Eu sempre gostei muito da biologia, eu acho que na escola, naquele processo de decidir um curso, ser professora não era algo que eu tinha como convicção. Mas eu também não tinha nada como convicção, um caminho certo. Ah, eu quero ser tal coisa. Mas eu tinha muita clareza que eu gostaria de mexer com a biologia ou com algo que se relacionasse à saúde, à natureza, de maneira bem abstrata mesmo. Eu não tinha um caminho muito certo.</p> <p><i>Lélia González:</i> E aí, eu comecei a fazer, na época, um cursinho para tentar fazer algo mais próximo da saúde, passei em biomedicina, comecei a fazer um pouquinho o curso, mas não tinha nada a ver comigo. Assim, eu comecei a entender que, na verdade, eu gostava mais da ciência como um todo, tipo, a vida, explicar os fenômenos da natureza. Eu vim de uma região que é muito preservada, então eu gostava muito desse contato com a natureza, e aí acabei entendendo que eu me aproximava mais do campo da biologia, assim, né, da ciência da natureza de um modo geral, mas com mais ênfase na biologia.</p> <p><i>Lélia González:</i> E aí eu falei, ah, por que não tentar, já era época do Sisu, do Enem, né? Então por que não tentar ciências biológicas. eu comecei numa universidade de Alfenas, lá eu tinha aquela, era tanto biologia bacharel como licenciatura, né, e depois de um tempo que eu poderia escolher, só que eu comecei a passar por um problema de saúde, assim, acabei transferindo para Lavras, e quando eu transferi para cá, o que tinha vaga era licenciatura, assim, então eu fui meio que para licenciatura. Mas eu cheguei na UFLA, quando eu cheguei na Universidade Federal de Lavras, eu, tipo, nos seis primeiros meses, eu me encantei com a educação, assim, né?</p> <p><i>Lélia González:</i> Eu fiquei os quatro anos da minha graduação na Universidade Federal de Lavras trabalhando com educação, com PIBID, eu me formei numa perspectiva educativa, que até hoje é um pouco, né, diferente um pouco do que a gente trabalha no cursinho, que era a pedagogia histórico-crítica, mas também que tem um caráter muito marxista, né, que tem essa perspectiva de uma educação mais crítica, problematizadora, então, os quatro anos da minha graduação foram muito, muito, muito, tipo, bastante profundidade na compreensão da licenciatura, do entrar à aula.</p> <p><i>Lélia González:</i> E aí foi nesse momento que eu me apaixonei, assim, eu acho que, e aí eu acho que essa paixão tá relacionada antes mesmo da minha entrada no Levante, antes mesmo da minha atuação enquanto educadora popular num cursinho popular.</p> <p><i>Lélia González:</i> Mas aí, hoje, eu classifico a minha trajetória enquanto educadora de ciências em dois momentos, que eu acho que é essa pedagogia histórico-crítica, e depois o momento que eu adentro no cursinho popular, que é o momento que eu vou encontrar com a educação popular como concepção teórica, como concepção formativa e de práticas, que aí me direcionou um pouquinho, um pouco mais, com um pouco mais que eu trabalho hoje no interior dos cursinhos, assim.</p> <p><i>Maurício:</i> Nessa sua fala, você apresentou um elemento sobre essa diferenciação da perspectiva histórico-crítica e a perspectiva da educação popular como essa ferramenta, esse método da Podemos Mais. Eu queria saber, nesse sentido, se você conseguiria elencar essas características</p> |

<sup>28</sup> Nos excertos apresentados ao longo do trabalho, os trechos destacados em negrito correspondem a passagens consideradas centrais para a análise, por sintetizarem conceitos, tensões ou percepções diretamente relacionadas às categorias construídas na pesquisa.

que diferenciam uma perspectiva da outra.

*Lélia González:* Pode ser, vamos tentar, assim, na minha concepção e aí até na perspectiva do mestrado, eu tentei discutir um pouquinho isso, eu acredito hoje, enquanto pesquisadora, que existem mais aproximações entre essas duas pedagogias do que divergências, mas eu acho que existem divergências que são centrais e que eu acho que a gente pode conversar um pouco sobre elas.

*Lélia González:* Eu acho que a pedagogia histórico-crítica, ela está muito relacionada, principalmente, ao ensino formal. Então, no interior dos processos de sala de aula, no interior das universidades, no interior dos processos formais de educação. A educação popular, infelizmente, ela ainda está muito distante das perspectivas formais de educação.

*Lélia González:* Então, esse é um caráter que eu acho que é central, que não traz diferenciações na concepção pedagógica em si, mas traz concepções na diferença filosófica do processo. Na concepção pedagógica, na perspectiva pedagógica, acho que a principal divergência é a questão que a pedagogia histórico-crítica, ela se aproxima ou ela tem uma certa valorização do conhecimento científico acadêmico em prol do conhecimento popular. Já a educação popular, ela coloca esses dois conhecimentos de maneira equitativas, não sei se existe essa palavra, de maneira equilibrada. O saber acadêmico, ele não é a mais que o saber popular ou vice-versa. Eles estão em pé de igualdade no processo educativo e eles são fundamentais para construir o processo pedagógico em Ciências com qualquer que seja o sujeito. Seja um sujeito popular, seja um sujeito erudito, né?

*Lélia González:* O conhecimento prévio, aquilo que o sujeito traz como bagagem, como leitura de mundo, é fundamental para a construção do conhecimento científico. No entanto, na pedagogia histórico-crítica, esse conhecimento popular, na minha percepção, ele tem um certo, ele tem um, ele está num degrau abaixo do conhecimento científico, digamos assim.

*Lélia González:* Então, eu acho que essa, eu acho que é uma grande, uma diferenciação, mas também eu acho que tem uma questão metodológica, né, que é a própria educação popular, né, o Paulo Freire, ele veio numa perspectiva de construir uma pedagogia de alfabetização, principalmente, é óbvio que ela é, ela pode e deve ser extrapolada às outras áreas do conhecimento, mas, a princípio, né, ele veio como um educador que construiu um processo de alfabetização em específico. A pedagogia histórica crítica, ela sempre trabalhou de maneira mais global, de maneira não uma área específica, mas como a construção do conhecimento científico de modo geral.

**Excerto 1 de Luís – “Então, tipo, quando a gente trabalha no cursinho, por exemplo, que é do Levante e tal, quando a gente trabalha de uma forma que não seja uma forma autoritária, que seja realmente participativa, que a gente se embase na realidade dos sujeitos, respeite isso, que não tenha uma hierarquia, que seja mais horizontal.”**

*Maurício:* Queria saber de você, se você acredita que esse método de organizar, de se organizar do Levante, ele tem essa fundamentação teórica através da perspectiva da educação popular, se você consegue enxergar essas relações como possíveis de serem feitas? Esse método de se organizar no Levante com a educação popular, que é algo que você também traz e carrega com você.

*Luís Gama:* Acho que totalmente, porque pegar, por exemplo, como base o Paulo Freire, o próprio Paulo Freire, que ele traz sobre as concepções de educação popular. Então, tipo, quando a gente trabalha no cursinho, por exemplo, que é do Levante e tal, quando a gente trabalha de uma forma que não seja uma forma autoritária, que seja realmente participativa, que a gente se embase na realidade dos sujeitos, respeite isso, que não tenha uma hierarquia, que seja mais horizontal. Quando a gente trabalha dinâmicas, seja mais dinâmico, seja mais participativo, isso dentro do Levante, em vários espaços, foi dessa forma, sabe?

*Luís Gama:* E aí isso a gente vai levando, e eu acho que esse método organizativo é totalmente da realidade da educação popular mesmo, sabe? Então, eu acho que trabalhar de uma forma que seja

diferente da educação convencional, sabe? Tipo assim, diferente do que a gente aprende em espaços mais padronizados, né? Escolas mesmo e tal. Eu acho que faz com que a gente tenha mais pessoas que participem e que seja melhor pra gente também.

**Excerto 1 de Helenira – “Que no começo foi até um incômodo para mim, porque eu pensei: “Eu vim como professora, não como Levante, eu não vim ser do movimento de vocês.”**

*Maurício:* E aí, nesse sentido, eu queria entender porque na rede, a gente utiliza uma terminologia chamando os professores de educadores e você acredita que há alguma diferença entre ser professor e ser educador?

*Helenira Resende:* Nossa... O pior é que, quando a gente entra no curso, pelo menos quando eu entrei no Podemos Mais, tinha muito a... Inclusive é muito diferente, eu já participei de cursinhos voluntários que não eram ligados a movimentos sociais e o Podemos Mais que é ligado ao Levante. Então, tem toda uma estrutura que acredito que o pessoal do Levante traz para o interior do cursinho. A gente tinha texto, eram levantadas questões para entender certas dinâmicas em sala de aula, certas terminologias e outras coisas mais. Que no começo foi até um incômodo para mim, porque eu pensei: “Eu vim como professora, não como Levante, eu não vim ser do movimento de vocês”. Então, eu achava muito que eu tinha que entrar, dar a minha aula e eu poderia até fazer algo diferente. Mas é mais uma imersão mesmo, tem todo esse conceito da Educação Popular. Tanto que vocês, enquanto rede, buscam trabalhar também com os alunos, uma questão que é diferente dos outros cursinhos, que eles têm que estar em conjunto com a gente também. Então, trabalhando junto, ter a autonomia dos educandos, eles tem os deveres e os fazeres deles ali no espaço, o que é diferente dos outros cursinhos onde eles só entram, sentam em uma cadeira e saem. Ali não, eles têm que estar participando efetivamente. Então, tinha muito isso de eu tentar compreender e tal. Depois disso, eu passei a gostar porque, realmente, traz muita coisa a mais para a gente. Agora, eu não lembro essa questão, essa diferença entre educador e professor. Não me recordo e não sei afirmar essas diferenças.

**Excerto 2 de Lélia – “ (...) eu acho que é uma experiência tão potente, porque é difícil de vivenciar essa perspectiva pedagógica em outros espaços que não sejam aqueles que estejam relacionados intimamente com os movimentos sociais.”**

*Lélia González:* “Porque, infelizmente, né, até aqueles que são licenciados, hoje, a gente, né, eu mesma, na minha graduação, na época da licenciatura, eu tive pouquíssimo contato com educação popular, assim, então, eu acho que, de maneira geral, os educadores que participam das experiências de cursinhos populares da Podemos Mais, não tem tanto contato com educação popular, assim, e vão vivenciar esse primeiro contato no interior das experiências de cursinho.”

*Lélia González:* “Inclusive, por isso, eu acho que é uma experiência tão potente, porque é difícil de vivenciar essa perspectiva pedagógica em outros espaços que não sejam aqueles que estejam relacionados intimamente com os movimentos sociais.”

Fonte: Elaboração própria (2025).

No **excerto 1**, Lélia afirma:

*“Eu acho que a pedagogia histórico-crítica, ela está muito relacionada, principalmente, ao ensino formal. Então, no interior dos processos de sala de aula, no interior das universidades, no interior dos processos formais de educação. A educação popular, infelizmente, ela ainda está muito distante das perspectivas formais de educação.” (Excerto 1 de Lélia)*

A educadora estabelece, assim, uma diferenciação entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação Popular. Em sua leitura, a primeira se associa mais diretamente aos contextos formais de ensino, como escolas e universidades,

enquanto a segunda permanece afastada desses espaços institucionais. Essa constatação pode ser interpretada como indício de que a Educação Popular se mantém vinculada a práticas educativas construídas nas margens do sistema escolar, frequentemente enraizadas em experiências sociais e comunitárias. A leitura de Peloso (2012) ajuda a compreender esse deslocamento ao situar a Educação Popular como prática que nasce de um embate político-ideológico, marcada por uma intencionalidade de transformação social e pela disputa contra formas de escolarização que reproduzem a lógica do capital. Desse modo, a fala de Lélia parece retomar uma cisão histórica entre educação formal e popular, ao mesmo tempo em que sugere que essa tensão ainda se faz presente nas práticas de educadores e educadoras de cursinhos.

A partir dessa diferenciação inicial, Lélia elabora, no trecho abaixo, um balanço de sua própria trajetória docente:

*“Hoje, eu classifico a minha trajetória enquanto educadora de Ciências em dois momentos: a pedagogia histórico-crítica e, depois, o momento em que adentro no cursinho popular, que é o momento em que vou encontrar com a Educação Popular como concepção teórica, como concepção formativa e de práticas, que aí me direcionou um pouco mais no trabalho que realizo hoje no interior dos cursinhos.” (Excerto 1 de Lélia)*

Ao dividir sua trajetória em dois momentos, a educadora sugere que há um deslocamento de sentidos entre a pedagogia histórico-crítica, mais vinculada ao ensino formal, e a Educação Popular, que passa a orientar seu trabalho nos cursinhos. Essa mudança é apresentada como um processo de reconfiguração formativa, em que uma nova concepção político-pedagógica de educação passa a orientar sua docência. Nesse ponto, sua experiência pode ser interpretada em diálogo com Peloso (2012), que compreende não se explica fora de seu horizonte político: ela emerge de um compromisso ativo com a emancipação das classes trabalhadoras e com a reorganização estrutural da sociedade. Embora a trajetória narrada por Lélia seja particular e situada, ela indica como a inserção em espaços de atuação popular pode provocar revisões de referenciais pedagógicos prévios e abrir caminho para outras formas de compreender o papel social da docência.

Ao aprofundar sua diferenciação entre pedagogia histórico-crítica e Educação Popular, Lélia introduz um novo elemento: a forma como cada perspectiva se relaciona com os diferentes tipos de conhecimento. Ela observa:



*“Esse é um caráter que eu acho que é central. [...] A pedagogia histórico-crítica, ela se aproxima ou tem uma certa valorização do conhecimento científico acadêmico em prol do conhecimento popular. Já a Educação Popular coloca esses dois conhecimentos de maneira equilibrada. O saber acadêmico não é mais que o saber popular ou vice-versa. Eles estão em pé de igualdade no processo educativo e são fundamentais para construir o processo pedagógico em Ciências com qualquer que seja o sujeito.” (Excerto 1 de Lélia)*

Nesse trecho, a educadora sugere uma tentativa de reposicionar a prática docente a partir de uma perspectiva que procura o equilíbrio entre diferentes saberes. A fala de Lélia pode ser lida como indicativa desse horizonte: ao adentrar o universo da Educação Popular, ela parece reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos nas experiências de vida dos educandos. Esse movimento, ainda que situado em sua trajetória pessoal, aponta para um questionamento à centralidade exclusiva do conhecimento sistematizado nas instituições acadêmicas e indica a necessidade de um diálogo formativo que integre múltiplas formas de saber. Tal posicionamento pode ser interpretado como uma crítica implícita à lógica escolar tradicional, que tende a hierarquizar os conhecimentos e a desqualificar aquilo que escapa aos padrões da racionalidade dominante. Ainda que se trate de uma leitura ancorada em sua experiência, a formulação ressoa com reflexões como as de Rezende (2022), que compreende a Educação Popular como processo coletivo de produção do conhecimento, orientado pela articulação entre saberes científicos e saberes populares. Essa perspectiva não elimina as assimetrias nem as tensões que atravessam esses diálogos, mas abre espaço para um horizonte de menor hierarquização, em que a experiência dos sujeitos populares tende a ganhar centralidade formativa.

A partir dessa compreensão mais ampla sobre a relação entre saberes, Lélia também problematiza os limites e possibilidades de extrapolar a Educação Popular para diferentes áreas do conhecimento. Ela afirma:

*“Eu acho que tem uma questão metodológica, né, que é a própria Educação Popular. O Paulo Freire, ele veio numa perspectiva de construir uma pedagogia de alfabetização, principalmente. É óbvio que ela pode e deve ser extrapolada às outras áreas do conhecimento, mas, a princípio, ele veio como um educador que construiu um processo de alfabetização em específico. A pedagogia histórico-crítica sempre trabalhou de maneira mais global, como a construção do conhecimento científico de modo geral.” (Excerto 1 de Lélia)*

Essa fala pode ser entendida como indicativa de uma tensão recorrente no debate: ainda que a Educação Popular seja reconhecida como uma concepção político-pedagógica passível de diálogo com diferentes campos, sua origem ligada ao processo de alfabetização parece levantar desafios quanto ao aprofundamento de seus princípios em áreas específicas, como as Ciências da Natureza. Rezende (2022) chama a atenção para o fato de que nem toda prática educativa voltada às classes populares pode ser automaticamente caracterizada como Educação Popular. Para que assim o sejam, é preciso que estejam orientadas por uma concepção política de educação comprometida com a transformação social e com a valorização dos saberes produzidos nas lutas e experiências populares. A simples adoção de métodos participativos ou de abordagens didáticas mais dinâmicas, quando desvinculadas desse projeto ético-político, pode, em alguns casos, resultar em práticas que reproduzem a lógica de dominação sob uma roupagem mais “acolhedora”. Nesse sentido, a presença da Educação Popular em espaços institucionais não parece se resolver apenas com inovações metodológicas: ela exige, como destacam diferentes autores (Peloso, 2012; Brandão, 2002; Rezende, 2022), **um compromisso com um projeto de transformação da sociedade, com a valorização dos saberes populares, com a inserção nas lutas sociais e com a construção de um ensino crítico e dialógico.**

Apesar desses tensionamentos, a trajetória de Lélia indica que o risco de esvaziar o caráter político da Educação Popular não se concretizou em sua experiência. Ela afirma:

*“(...) e depois o momento que eu adentro no cursinho popular, que é o momento que eu vou encontrar com a educação popular como concepção teórica, como concepção formativa e de práticas, que aí me direcionou um pouquinho, um pouco mais, com um pouco mais que eu trabalho hoje no interior dos cursinhos, assim.” (Excerto 1 de Lélia)*

A experiência de Lélia pode ser interpretada como indicativa de que o risco de esvaziamento da Educação Popular não se concretizou em sua prática, justamente porque esta se insere em um projeto coletivo com orientação político-pedagógica mais definida. O cursinho em que atua aparece em seu relato como um espaço que busca tensionar os moldes escolares tradicionais, ao valorizar a trajetória e a experiência dos educandos e ao assumir um compromisso com sua organização enquanto sujeitos históricos. Brandão (2002, p. 47) contribui para esse entendimento

ao afirmar que práticas educativas comprometidas com um projeto social transformador são aquelas que articulam a produção de saberes com os processos de luta popular e emancipação coletiva. Nessa perspectiva, a trajetória da educadora sugere que educar, na chave da Educação Popular, envolve um processo contínuo de autoformação e reposicionamento político. A docência, nesse horizonte, pode ser concebida como um exercício de escuta, abertura e reinvenção.

O relato de Luís Gama (excerto 1) acrescenta novas camadas à compreensão da Educação Popular nos cursinhos, especialmente ao enfatizar como sua prática docente está atravessada pelos princípios organizativos do Levante Popular da Juventude. Ele afirma:

*“Quando a gente trabalha no cursinho, por exemplo, que é do Levante e tal, quando a gente trabalha de uma forma que não seja uma forma autoritária, que seja realmente participativa, que a gente se embase na realidade dos sujeitos, respeite isso, que não tenha uma hierarquia, que seja mais horizontal. Quando a gente trabalha dinâmicas, seja mais dinâmico, seja mais participativo, isso dentro do Levante, em vários espaços, foi dessa forma, sabe?” (Excerto 1 de Luís)*

A fala sugere uma preocupação em construir práticas educativas que rompam com a verticalidade típica das relações escolares e apostem na participação ativa dos sujeitos. Ainda que se trate de um relato individual, é possível interpretá-lo como expressão de um alinhamento entre a prática pedagógica e os princípios organizativos do movimento ao qual Luís está vinculado. No documento Roteiro de Debates Estratégicos rumo ao 4º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude (s/d, p. 16), são destacados valores como democracia interna, coletividade, crítica e autocritica, além da vinculação permanente com o povo, que orientam tanto a militância quanto as formas de trabalho educativo. Nesse sentido, a experiência do educador pode ser lida como uma materialização desses princípios em práticas concretas de ensino, sustentadas pela horizontalidade e pelo respeito às vivências dos educandos.

A coerência entre o projeto político do Levante e a prática pedagógica relatada por Luís pode ser lida à luz das formulações de Paulo Freire. O educador pernambucano destaca que a prática educativa popular deve se constituir como diálogo, problematização da realidade e exercício de criticidade (Freire *apud* Peloso 2012). No relato de Luís, esses fundamentos aparecem de forma situada: o diálogo se manifesta no esforço de respeitar a realidade dos sujeitos e suas experiências; a

problematização emerge na recusa a práticas autoritárias, marcadas pela hierarquia e pela transmissão unilateral; e a criticidade se revela no movimento de buscar metodologias participativas que rompam com padrões tradicionais de ensino. Nesse sentido, é possível relacionar a fala de Luís à crítica mais ampla de Freire à “educação bancária” (Freire, 1975; 2022), na medida em que recusa a posição passiva dos educandos e os reconhece como sujeitos ativos na construção do saber. Trata-se, portanto, de uma prática—que, em maior ou menor medida, tensiona a lógica escolar convencional e abre espaço para a construção coletiva de conhecimentos, em sintonia com um projeto político-pedagógico voltado à transformação social.

Outro ponto relevante na fala de Luís refere-se à ideia de que as práticas pedagógicas desenvolvidas no cursinho popular se constituem como alternativas aos “espaços mais padronizados” de ensino. Ele afirma:

*“E aí isso a gente vai levando, e eu acho que esse método organizativo é totalmente da realidade da educação popular mesmo, sabe? Então, eu acho que trabalhar de uma forma que seja diferente da educação convencional, sabe? Tipo assim, diferente do que a gente aprende em espaços mais padronizados, né? Escolas mesmo e tal. Eu acho que faz com que a gente tenha mais pessoas que participem e que seja melhor pra gente também.” (Excerto 1 de Luís)*

A observação de Luís de que sua prática se diferencia dos “espaços mais padronizados” retoma uma tensão já apontada na fala de Lélia: a Educação Popular segue se realizando, em grande medida, nas bordas do sistema escolar. É nesse lugar de fronteira que podem emergir práticas que buscam romper com a centralidade da transmissão de conteúdos e experimentar formas mais participativas e horizontais de ensinar e aprender. Contudo, tais experiências não estão isentas de limites e contradições, pois dialogam constantemente com heranças do modelo escolar tradicional. Nesse sentido, a experiência narrada por Luís sugere mais do que uma simples inovação metodológica: indica a tentativa de atualizar, em condições específicas, a dimensão contra-hegemônica da Educação Popular, ainda que atravessada por disputas e desafios.

O trecho a seguir, retirado da entrevista com Helenira Resende, pode ser lido como uma expressão desse movimento. Ao ingressar em um cursinho popular vinculado a um movimento social, a educadora relata ter se deparado com uma concepção de prática educativa distinta daquela mais recorrente em contextos

escolares formais. Essa experiência parece ter demandado dela um reposicionamento, na medida em que a docência passa a ser atravessada por exigências coletivas e por uma dinâmica formativa que vai além da simples transmissão de conteúdos, ainda que tal processo se construa de forma gradual e com tensões próprias.

*“Nossa... O pior é que, quando a gente entra no curso, pelo menos quando eu entrei no Podemos Mais, tinha muito a... Inclusive é muito diferente, eu já participei de cursinhos voluntários que não eram ligados a movimentos sociais e o Podemos Mais que é ligado ao Levante. Então, tem toda uma estrutura que acredito que o pessoal do Levante traz para o interior do cursinho.” (Excerto 1 de Helenira)*

Nesse sentido, a experiência de Helenira na Rede Podemos Mais sugere um aspecto recorrente nas práticas de Educação Popular: sua potência formativa pode incidir não apenas sobre os educandos, mas também sobre os próprios educadores. Diferentemente de Lélia e Luís, que já possuíam uma trajetória de militância vinculada ao movimento que organiza os cursinhos, Helenira se aproxima desse espaço a partir de sua experiência como professora formada, mas sem inserção prévia em coletivos políticos ou movimentos sociais. Esse dado permite vislumbrar como sua trajetória vai sendo atravessada e ressignificada ao longo da participação no cursinho, algo que se evidencia no trecho a seguir:

*“A gente tinha texto, eram levantadas questões para entender certas dinâmicas em sala de aula, certas terminologias e outras coisas mais. Que no começo foi até um incômodo para mim, porque eu pensei: “Eu vim como professora, não como Levante, eu não vim ser do movimento de vocês”. Então, eu achava muito que eu tinha que entrar, dar a minha aula e eu poderia até fazer algo diferente.” (Excerto 1 de Helenira)*

O desconforto inicial, marcado pela percepção de que “não veio como Levante” e não pretendia “ser do movimento”, pode ser lido como um indício da força de um modelo de formação docente escolarizado e fragmentado, no qual o professor é frequentemente concebido como alguém que transmite conteúdos de maneira pouco articulada aos sujeitos e aos contextos. Nesse ponto, parece emergir uma questão relevante: em que medida a relação dos/das professores(as) com o Levante poderia contribuir para ampliar sua formação docente, favorecendo o diálogo sobre a relevância dos movimentos sociais na construção de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas? Em outras palavras, seria possível considerar que os movimentos sociais tensionam e ajudam a problematizar modelos tradicionais de

formação, ao inserir os educadores em experiências coletivas, políticas e emancipatórias. Nesse sentido, a fala de Helenira pode ser interpretada como uma ilustração do que Tardif (2014) identifica como a dimensão social do trabalho docente: ensinar como prática relacional, orientada não apenas por objetos de conhecimento, mas também por sujeitos concretos, com os quais o educador constrói um projeto comum. Ao atuar na Rede, Helenira passa a integrar uma prática coletiva que, em alguma medida, rompe com a lógica individualista e técnica da docência, desvelando saberes que não se reduzem à formação disciplinar, mas que se constroem na experiência e na interação com outros sujeitos.

No entanto, ao longo do depoimento, o que emerge é o deslocamento dessa concepção inicial para uma forma de envolvimento muito mais ampla e profunda. Helenira passa a compreender sua atuação no cursinho não como uma tarefa pontual, restrita à lógica da sala de aula tradicional, mas como uma “imersão” em um projeto coletivo que articula dimensões políticas, pedagógicas e organizativas. Esse movimento é explicitado em suas próprias palavras, quando descreve como o espaço da Rede possibilita a participação ativa e o protagonismo dos educandos, em contraste com a dinâmica de outros cursinhos:

*“Mas é mais uma imersão mesmo, tem todo esse conceito da Educação Popular. Tanto que vocês, enquanto rede, buscam trabalhar também com os alunos, uma questão que é diferente dos outros cursinhos, que eles têm que estar em conjunto com a gente também. Então, trabalhando junto, ter a autonomia dos educandos, eles tem os deveres e os fazeres deles ali no espaço, o que é diferente dos outros cursinhos onde eles só entram, sentam em uma cadeira e saem. Ali não, eles têm que estar participando efetivamente. Então, tinha muito isso de eu tentar compreender e tal. Depois disso, eu passei a gostar porque, realmente, traz muita coisa a mais para a gente.” (Excerto 1 de Helenira)*

Essa transformação parece ser possibilitada, em grande medida, pelo modo de funcionamento da Rede Podemos Mais, que se apresenta como distinta de outros cursinhos ao buscar integrar a formação educacional com a construção de um espaço de trabalho de base e de articulação política com a juventude das periferias. A experiência na rede pode ser compreendida como um espaço de reconfiguração dos saberes docentes, já que desafia, em certa medida, o modelo técnico e fragmentado da formação tradicional, propondo um processo formativo contínuo, no qual educar e educar-se tendem a se entrelaçar na experiência coletiva. Como aponta a cartilha da Rede, trata-se de uma prática educadora que tem na Educação

Popular tanto um meio quanto um fim: “instrumento que contribui para a construção de uma nova prática educadora, capaz de estimular o pensamento crítico, a organização coletiva e a capacidade de ação e intervenção na realidade” (Podemos +, 2019, p. 5). Nessa perspectiva, o educador é convidado a se perceber como parte de uma luta pedagógica mais ampla, que busca formar sujeitos políticos e disputar os rumos da sociedade a partir da prática concreta e enraizada junto ao povo.

O incômodo inicial, portanto, pode ser entendido não apenas como uma resistência individual à proposta da Rede, mas também como expressão de uma tensão mais ampla entre modelos distintos de formação docente e de concepções de educação. À medida que se insere no cotidiano do cursinho, Helenira passa a experienciar uma prática educativa que, em alguma medida, confronta pressupostos da escola tradicional, frequentemente marcada por currículos fixos, relações hierárquicas e pela passividade esperada dos estudantes. No contexto da Rede Podemos Mais, essa lógica é tensionada ao se buscar que os educandos não sejam receptores passivos, mas sujeitos ativos no processo educativo, assumindo responsabilidades concretas na construção do espaço coletivo, como relatado pela participante. A autonomia dos estudantes, destacada por Helenira como um traço distintivo do cursinho, pode ser interpretada como indício de uma nova relação de poder no interior do processo educativo. Como argumenta Brandão (2002, p. 50), “a educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado”. Essa noção de poder compartilhado sugere um deslocamento tanto no papel do educador quanto no lugar do educando, apontando para a dimensão política da proposta dos cursinhos populares, especialmente quando entendida como prática que busca articular a construção coletiva do saber com a reorganização das relações de autoridade no espaço pedagógico.

A trajetória de Helenira sugere, portanto, que os espaços de atuação inspirados na Educação Popular, como os cursinhos da Rede Podemos Mais, podem se configurar como experiências formativas relevantes e, em alguns casos, potencialmente transformadoras, inclusive para educadores já licenciados. Sua fala indica um deslocamento possível: da concepção mais tecnicista e individualizada da docência para uma prática coletiva, crítica e politicamente situada. Essa dimensão formativa, contudo, não deve ser entendida como exclusiva de sua experiência individual, ainda que nela se manifeste de modo particular. Como também se

percebe no relato de Lélia González, no excerto 2 do quadro 8, muitos educadores chegam aos cursinhos populares sem contato prévio com a Educação Popular, e é nesse primeiro momento que parecem emergir possibilidades pedagógicas que, em grande parte, dificilmente seriam vivenciadas em espaços educacionais convencionais. A educadora enfatiza:

*“Porque, infelizmente, né, até aqueles que são licenciados, hoje, a gente, né, eu mesma, na minha graduação, na época da licenciatura, eu tive pouquíssimo contato com educação popular, assim, então, eu acho que, de maneira geral, os educadores que participam das experiências de cursinhos populares da Podemos Mais, não tem tanto contato com educação popular, assim, e vão vivenciar esse primeiro contato no interior das experiências de cursinho. (...) Inclusive, por isso, eu acho que é uma experiência tão potente, porque é difícil de vivenciar essa perspectiva pedagógica em outros espaços que não sejam aqueles que estejam relacionados intimamente com os movimentos sociais.” (Excerto 2 de Lélia)*

A fala de Lélia pode ser lida como uma contribuição para ampliar a compreensão da Educação Popular, sugerindo que ela se configure como um campo formativo que ultrapassa barreiras disciplinares e institucionais, alcançando não apenas os educandos, mas também, em certas circunstâncias, os próprios educadores em seus processos de constituição profissional e política. Ao destacar a ausência desse debate nos cursos de licenciatura e a raridade de espaços que se aproximem de uma prática pedagógica popular, Lélia aponta para possíveis fragilidades da formação docente tradicional no que diz respeito à dimensão política do ensinar. Essa leitura abre a possibilidade de pensar a Educação Popular não como metodologia ou conjunto fixo de técnicas aplicáveis, mas como um movimento social em constante reinvenção. Rezende (2022, p. 20-21) sugere que esse campo seja composto por um “núcleo de convicções, aspirações, objetivos e militantes mais permanentes”, mas também por “ideias, práticas e participantes mais difusos e instáveis em suas margens”. Essa dupla composição, entre permanência e fluidez, parece possibilitar que educadores como Lélia, e outros em situações semelhantes, encontrem, nas experiências populares, oportunidades de formação que muitas vezes não são viabilizadas nos espaços formais, o que pode reafirmar a Educação Popular como um território de disputa, pertencimento e produção de novos saberes docentes.



Nesse quadro, a inserção na Rede Podemos Mais pode ser interpretada como a aproximação com uma concepção político-pedagógica de educação que busca se ancorar em princípios ético-políticos. Trata-se de uma experiência que, em alguma medida, se distancia dos moldes tecnicistas das licenciaturas tradicionais e se aproxima de um processo dialógico e crítico, orientado não apenas para qualificar o exercício docente, mas também para favorecer um compromisso com a transformação da realidade. Rezende (2022, p. 19) ressalta que a Educação Popular reúne aqueles que acreditam ser possível “construir historicamente uma sociedade mais justa, fraterna”, em um processo em que a transformação das estruturas sociais se vincula à valorização da pessoa humana. À luz dessa perspectiva, a Rede Podemos Mais pode ser compreendida como um espaço de formação singular, que desafia os educadores a tensionarem suas referências anteriores e a reorganizarem seus modos de pensar e praticar a educação. A experiência na Rede aparece, assim, como uma forma de contraformação, em que o ser educador é constantemente reelaborado na relação com o projeto histórico-político do qual se participa.

Esse deslocamento pode contribuir para tensionar o modo como a docência é concebida no interior das instituições escolares tradicionais, muitas vezes marcada por uma divisão entre teoria e prática, técnica e política. Nessa chave, os saberes docentes, tal como compreendidos por Tardif (2014, p. 17), não se limitam a conhecimentos sistematizados ou conteúdos acadêmicos, mas podem ser entendidos como saberes vivos, forjados no interior das experiências concretas e historicamente situadas dos professores. Como enfatiza o autor, esses saberes se enraízam na trajetória de vida dos docentes, na materialidade do seu trabalho e nas relações que estabelecem com os sujeitos e com o contexto em que atuam. Ao considerar essa dimensão orgânica entre o saber, o trabalhador e a prática social que o constitui, a experiência na Rede Podemos Mais sugere que a docência, mais do que uma função técnica, possa ser reconhecida como uma atividade situada, relacional e política. Nela, o saber docente se constrói no diálogo com o cotidiano, com os desafios coletivos e com os projetos transformadores aos quais cada educador decide, em maior ou menor medida, se vincular.

A análise da primeira categoria sugere que o envolvimento com práticas de Educação Popular, como aquelas desenvolvidas na Rede Podemos Mais, pode provocar deslocamentos no modo como os educadores compreendem sua própria

formação e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades para a reinvenção da docência. No campo do ensino de Ciências da Natureza, essa aproximação parece ganhar contornos ainda mais significativos, na medida em que tensiona o modelo hegemônico de ensino disciplinar, frequentemente despolitizado e afastado da realidade dos territórios e dos saberes populares. A Educação Popular, nesse quadro, não se reduz apenas a um recurso metodológico pontual, mas pode ser entendida como uma concepção político-pedagógica que reconfigura os sentidos da prática docente, os conteúdos trabalhados e a própria relação com o conhecimento. Essa reflexão encerra a discussão da primeira categoria e, ao mesmo tempo, anuncia o movimento da análise seguinte: no próximo capítulo, será apresentada a segunda categoria, dedicada a explorar outras dimensões da formação docente a partir da inserção nos cursinhos populares.

## **9 SABERES DOCENTES E SUAS ARTICULAÇÕES: 2ª CATEGORIA**

A segunda categoria de análise tem como propósito **aprofundar a compreensão dos saberes que constituem a prática docente nas experiências de Educação Popular**, destacando a forma como esses saberes são mobilizados, ressignificados e articulados nos contextos educativos vividos pelas educadoras e educadores da Rede Podemos Mais.

Para tanto, o capítulo está estruturado em duas seções principais. A primeira se dedica à análise dos saberes experienciais, construídos a partir das vivências militantes e do engajamento coletivo dos educadores em espaços de formação política e pedagógica. Já na segunda seção voltamos os olhares para os saberes formais, oriundos da formação acadêmica e institucionalizada, e suas articulações com os saberes populares, abrindo possibilidades para repensar o papel do ensino e da formação docente no campo do ensino de Ciências da Natureza.

Por fim, é importante ressaltar que essa organização visa dar conta das unidades de registro identificadas na pesquisa: saberes experienciais, saberes formais e conexões entre saberes formais e populares (discutidas de maneira mais aprofundada no capítulo 6).

### **9.1 SABERES EXPERIENCIAIS E DA MILITÂNCIA**

Nesta seção, apresentamos os relatos de Lélia, Helenira e Luís sobre suas experiências docentes no cursinho popular, destacando elementos da prática

pedagógica que emergem da vivência nos movimentos sociais. Para facilitar a leitura e a compreensão dos dados, as falas foram organizadas no **Quadro 9**, permitindo acompanhar as contribuições de cada participante da pesquisa e preparando o terreno para a análise que será apresentada a seguir:

**Quadro 9 – Sistematização dos excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís.**

| Excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís — Saberes docentes e suas articulações   |
|--|
| <p><b>Excerto 3 de Lélia – “Então, é nesse momento ali do coletivo, da acolhida, que às vezes é disfarçado pelo um café, trazem elementos que nos ajudam, né, a potencializar o processo educativo com esse sujeito, mas principalmente, né, visualizando como que a gente também pode trazer esse sujeito cada vez mais próximo da organização, numa perspectiva de organizá-lo, numa perspectiva de cada vez mais massificar esse projeto e a gente avançar na construção do Projeto Popular para o Brasil.”</b></p> <p><i>Maurício:</i> E aí, eu queria saber se você, enquanto militante, acredita que existam saberes que são construídos a partir da construção do movimento social, então, na sua experiência, através do Levante Popular da Juventude, e esses são incorporados dentro do contexto educacional?</p> <p><i>Maurício:</i> E aí, se você consegue dar exemplos desses saberes que você acha que vem aí do seu cotidiano enquanto militante, e que na sua prática pedagógica você acredita que foi ali colocado para o conjunto dos estudantes também.</p> <p><i>Lélia González:</i> Tá, vamos lá, de novo. Eu acho que existem sim conhecimentos que são explorados e que são, na verdade, eu não usaria nem a palavra explorado, eu acho que é... Com certeza eu não usaria a palavra explorada. Mas é que eles são, deixa eu tentar achar aqui uma palavra... É que, enfim, eles são trazidos à tona para o processo pedagógico, que são específicos, que são do interior dos movimentos.</p> <p><i>Lélia González:</i> Um exemplo desses é a ideia de sociabilidade, a ideia de acolhida. Não é um conhecimento científico, está muito mais relacionado com o bem-estar, com a acolhida social do coletivo, e é um... Uma questão fundante dos cursinhos, estruturante dos cursinhos, essa perspectiva do coletivo, do coletivo que educa, do coletivo que coletivamente avança socialmente, não individualmente. Então, esse eu acho que é um elemento pedagógico que a gente explora, que a gente avança, que a gente trabalha no interior dos movimentos sociais, que não necessariamente é um conhecimento pedagógico ou científico. Mas que, em todas as experiências, enquanto podemos mais, e principalmente por conta de que é um princípio, um eixo ali que norteia o movimento social, que eu acho que é essa ideia de sociabilidade, de acolhida, de coletivo, e desse coletivo que precisa estar bem socialmente, de maneira coletivizada, assim, né?</p> <p><i>Lélia González:</i> Eu não sei se eu me, se eu perdi aí da sua pergunta. Então acho que esse é um conhecimento que o movimento social explora no interior dos cursinhos e que não necessariamente está ligado a um conhecimento científico específico. Aí tinha uma outra pergunta, você me lembra?</p> <p><i>Maurício:</i> Não, era só para que você desse exemplos desses outros saberes que são construídos a partir da vivência no movimento social. Você trouxe essa questão da acolhida, da coletividade.</p> <p><i>Lélia González:</i> Eu acho que na contestação do modelo econômico, da questão da importância de denunciar a sociedade tal qual ela está e anunciar a construção de uma outra sociedade possível, acho que isso também é uma questão fundamental no interior do movimento social. Mas eu acho que, principalmente, essa ideia da coletividade, do bem-estar coletivo, assim, sabe? E aí, eu acho que isso até é de um exemplo prático para o interior do cursinho, né? A gente trabalha com a questão, né.</p> |

*Lélia González:* A gente sabe que muitos dos nossos alunos, às vezes, trabalham o dia todo e não têm alimentação adequada para o horário da aula. Então, a gente construiu, a gente sempre constrói cafés coletivos, onde a gente vai conversar, sociabilizar, mas também entendendo que é fundamental isso para a construção do processo pedagógico, para que o aluno tenha um momento de qualidade, para aprender sobre determinado conhecimento. Então, isso é uma coisa muito específica, que às vezes parece muito pequena, mas que no interior do movimento social é trabalhada e fortificada e é essencial para a construção do cursinho. Não existe cursinho com um aluno com fome, por exemplo.

*Lélia González:* Então, são elementos que a gente vai explorando e, nacionalmente, a gente vai cultivando. Também é no momento do café, que a gente sabe, né, de maneira mais próxima, o que que tá o menino, qual é a dificuldade de tal aluno, ou qual que é a potencialidade dele ao se engajar no movimento social, por exemplo, né, o que que ele quer. Enfim, quais são as questões que dificultam e viabilizam a vida dele no cursinho. Então, é nesse momento ali do coletivo, da acolhida, que às vezes é disfarçado pelo um café, trazem elementos que nos ajudam, né, a potencializar o processo educativo com esse sujeito, mas principalmente, né, visualizando como que a gente também pode trazer esse sujeito cada vez mais próximo da organização, numa perspectiva de organizá-lo, numa perspectiva de cada vez mais massificar esse projeto e a gente avançar na construção do Projeto Popular para o Brasil.

#### **Excerto 2 de Helenira – “É uma mudança interna, querendo ou não.”**

*Maurício:* E aí você também trouxe na sua fala que existiram outros saberes que você construiu a partir da sua inserção dentro da rede Podemos Mais, que é vinculada, organizada por um movimento social. E como que isso, em algum momento, transformou a sua visão sobre ser professor, sobre a sua relação com a licenciatura?

*Helenira Resende:* São dois pontos: primeiro, eu acho que realmente tem um diferencial muito grande, principalmente, a parte de envolver os alunos através da acolhida e da coletividade. Eu acredito que isso traz eles, os educandos para mais perto do movimento e uma questão que é importante é envolver eles, serem participativos. Nos outros cursinhos, eles não são, é muito focado em ENEM ou para IFs, a depender do cursinho. E aí, é esse meio termo que eu falo, pois já participei de outros. Eu posso chegar lá da mesma forma, eu posso ser conteudista porque tanto a proposta do “popular” que não é voltado do Levante, um cursinho popular que não seja do Levante. Ele também tem a premissa “popular”, mas eu posso só chegar lá e dar aula da mesma forma que o Podemos Mais, eu posso só chegar e dar aula também. Porque o objetivo ali, dentre outros, é passar no ENEM também e que eles entendam isso.

*Helenira Resende:* Então, tem esse ponto de que eu posso participar e não ser transformador em ambos. Acho que tudo depende de eu, enquanto professora. Acho que o Podemos Mais ajuda com que você esteja mais imerso e acabe por ser... Por te trazer a aproximação da Educação Popular, exatamente porque você participa dessas leituras. Mas, por exemplo, tem tempo que eu não participo de nada disso. Foi só no início, eu não lembro mais de eles pegarem esses momentos.

*Maurício:* Uhum..

*Helenira Resende:* O que foi um desafio, depois eu fui até gostando. Hoje em dia, eu já não estou lembrando mais do que eu vi. Mas eu lembro do... Lembro não, o que eu levo de questão é isso. Mas eu acho que é uma construção muito difícil de... Como é que eu posso explicar?

*Helenira Resende:* É uma mudança interna, querendo ou não. Mesmo que tenha toda essa questão, que faz... Eu acho que isso só faz com que você tenha mais amparo... Intelectual e mais uma aproximação com a Educação Popular e os movimentos sociais, para podermos pensar nesses conhecimentos que são construídos, da afetividade e do compartilhamento. Então, quando você está no Podemos Mais e tem essas leituras, você começa a realmente entender o porquê da educação. No começo, eu falava: “Não, para que isso está rolando?”, por exemplo, quando se fazia uma mística em sala de aula. Então não, tem um porquê. Tem uma questão de coletivo, de subjetividade, tem uma estrutura pensada para acolher, o Podemos Mais e o Levante. E ela funciona dessa forma e ela faz sentido quando você entende. Isso juntando os alunos e

professores, então fazer com que os alunos... Estejam realmente atuando ali, a questão do NBs e outras coisas. E a gente também atuando de uma outra forma, que é atuar fazendo com que eles entendam que eles têm essa participação.

*Helenira Resende:* Acho que essa é a maior diferença, mas ao mesmo tempo eu pego o ponto. Será que isso tem muita diferença para os outros? Porque no final, eles podem estar participando, eu posso... Posso tentar levar... Acho que às vezes é um defeito nosso também, porque a gente acha que está levando alguma coisa e não está levando nada. E talvez seja a mesma coisa no final, mas não, eu acredito que não é. Mas acredito que tem que partir da gente também, a gente tem que ter essa leitura, a gente tem que ter esse amparo da leitura e a gente tem que fazer esse movimento. Então, eu acho que existe uma diferença, mas a gente precisa estar muito ligado também. Apesar dos pesares, acho que é muito estudo no final. Não é simples essa diferença de educador, professor, popular, não popular, é bem complicado.

**Excerto 2 – “E aí a gente levou e a gente consegue levar para dentro da sala de aula também, a partir do que a gente vivenciou no movimento (...)”**

*Maurício:* Você, enquanto militante do Levante, do Movimento Brasil Popular, acredita que existam saberes que são construídos a partir do cotidiano da organização, do movimento, e esses são incorporados no contexto educacional?

*Luís Gama:* Eu acredito que sim, porque quando a gente trabalha questão política mesmo, várias questões sociais mesmo, pautas identitárias, quando a gente trabalha a conjuntura, a conjuntura brasileira, a conjuntura nacional. E eu acho que dá pra trabalhar, sim, em sala de aula, sabe? Quer dizer, a gente trabalha, sim, em sala de aula, a partir desses vivências em movimento.

*Maurício:* E aí você consegue dar um exemplo desses saberes? Você citou saberes estes que são construídos a partir de debates raciais, conjunturais. Você conseguiria dar um exemplo de um saber esse que é construído no interior da organização e que é levado para sala de aula através do cursinho?

*Luís Gama:* Então, quando a gente trabalha as formações de negritude, as formações do movimento negro e tal, os espaços organizados da negritude, a gente trabalha diversas questões e tal, alguns temas centrais. E aí a gente levou e a gente consegue levar para dentro da sala de aula também, a partir do que a gente vivenciou no movimento, sabe? Entende?

Fonte: Elaboração própria (2025).

Partindo para as reflexões dos excertos, ao observar a fala de Lélia, percebemos como a dimensão coletiva e o cuidado com os educandos se entrelaçam na prática cotidiana do cursinho popular. Ela comenta (quadro 9):

*“Um exemplo desses é a ideia de sociabilidade, a ideia de acolhida. Não é um conhecimento científico, está muito mais relacionado com o bem-estar, com a acolhida social do coletivo, e é um... Uma questão fundante dos cursinhos, estruturante dos cursinhos, essa perspectiva do coletivo, do coletivo que educa, do coletivo que coletivamente avança socialmente, não individualmente”. (Excerto 3 de Lélia)*

Nesse trecho, Lélia indica a possibilidade de construção de uma ação pedagógica não se limita ao ensino de conteúdos formais, mas se sustenta na construção de vínculos afetivos, na promoção do bem-estar e na valorização de uma dinâmica em que todos avançam juntos, reforçando o caráter intencional e

estruturado da acolhida. A prática dos cafés coletivos, mencionada no quadro 9, aparece como uma estratégia concreta para conhecer a realidade dos estudantes e criar condições de permanência, mostrando que o cuidado é inseparável do processo formativo.

De forma semelhante, o trecho abaixo de Helenira sugere a articulação entre acolhimento e participação ativa no coletivo:

*“São dois pontos: primeiro, eu acho que realmente tem um diferencial muito grande, principalmente, a parte de envolver os alunos através da acolhida e da coletividade. Eu acredito que isso traz eles, os educandos para mais perto do movimento e uma questão que é importante é envolver eles, serem participativos.” (Excerto 2 de Helenira)*

Nesse sentido, a partir da fala da participante, podemos perceber que a inclusão dos estudantes não se limita à presença física, envolvendo também a construção de um espaço de pertencimento, onde cada participante percebe sua importância na dinâmica organizacional da Rede. Dessa maneira, é possível perceber em Helenira a ideia de que o coletivo é para além de um contexto de interação, um mecanismo estruturante da ação educativa, que organiza a participação e fortalece os vínculos entre educadores e educandos. Essas falas demonstram que práticas de acolhimento e de valorização da coletividade constituem elementos centrais na atuação docente, orientando tanto o cuidado cotidiano quanto a mobilização política e social do grupo.

Dessa forma, a partir das falas de Lélia e Helenira, é possível identificar a centralidade da atenção ao outro e da vida coletiva como elementos estruturantes da prática docente na Rede Podemos +. Esse conjunto de práticas e sensibilidades, que se manifesta tanto na organização de momentos de acolhida quanto na promoção da participação ativa dos educandos no coletivo, pode ser compreendido como um saber específico da experiência educativa no cursinho popular. A partir da análise, buscamos, então, nomeá-lo como **saber do acolhimento e da coletividade**, um saber que emerge da valorização da dimensão afetiva, do cuidado mútuo e da construção de vínculos entre educadores e educandos, constituindo-se como fundamento do processo formativo e da articulação política do projeto pedagógico. Esse saber se alinha diretamente aos valores formativos cultivados pelo Levante Popular da Juventude, como o “Espírito de Cooperação” e o “Espírito de Fraternidade Revolucionária”, presentes em seus cadernos de militância, que

orientam práticas cotidianas de solidariedade, afeto e compromisso com o outro. Dessa forma, o acolhimento e a coletividade se conformam como saberes que articulam a dimensão relacional, o cuidado mútuo e a coletividade como horizonte de transformação social e educativa.

Ao consolidar esses princípios, buscamos apresentar que o cuidado, o vínculo e a construção de coletividade entre educadores e educandos não se limitam a criar um ambiente acolhedor; eles também constituem a base para que a prática pedagógica se torne um espaço de engajamento coletivo e político. Ao fortalecer relações de confiança e participação, o acolhimento prepara o caminho para que os educandos se aproximem das práticas organizativas e dos projetos coletivos que atravessam o cursinho popular. É nesse ponto que emerge uma dimensão complementar da docência: a mediação política, na qual ensinar se articula com mobilizar, envolver e organizar os sujeitos em direção a construção de um novo projeto de sociedade, articulando ensino de Ciências e participação no movimento social.

As falas dos participantes indicam que, além do acolhimento e da coletividade, a prática docente no cursinho popular envolve uma dimensão que articula ensino e organização política. Lélia, ao mencionar que é preciso *“trazer o sujeito cada vez mais próximo da organização, numa perspectiva de organizá-lo, numa perspectiva de cada vez mais massificar esse projeto e a gente avançar na construção do Projeto Popular para o Brasil”*, mostra como os momentos pedagógicos podem ser também oportunidades de inserção dos educandos em processos coletivos e políticos. Helenira complementa essa ideia ao afirmar que *“isso traz eles, os educandos para mais perto do movimento e uma questão que é importante é envolver eles”*, evidenciando que a participação ativa no coletivo é cuidadosamente estimulada e faz parte da experiência formativa. Luís reforça essa dimensão ao relatar que *“a gente consegue levar para dentro da sala de aula também, a partir do que a gente vivenciou no movimento”*, indicando que a experiência nos movimentos sociais se reflete diretamente na mediação educativa, aproximando conteúdo, prática pedagógica e engajamento político.

Esses dados nos indicam que as experiências construídas pela Rede não se limitam a construir conhecimento voltado apenas para a aprovação em vestibulares, mas funciona como um espaço onde as relações pedagógicas são também relações políticas. A docência, nesse contexto, envolve para além do ensinar, mas mobilizar e

organizar, transformando os espaços educativos em territórios de formação política. Então, os educandos são convidados a participar ativamente de projetos coletivos, em que a aprendizagem acadêmica se articula com a construção de consciência política e engajamento social.

A partir dessas falas, um novo saber emerge e aqui podemos nomear esse conjunto de práticas e sensibilidades como **saber da mediação política da docência**, um saber que surge da experiência dos educadores militantes e da interação constante entre ensino, movimento social e organização coletiva. Ele se caracteriza pela capacidade de transformar a sala de aula em um espaço de atuação política, em que os educadores articulam os saberes formais e populares, os conteúdos escolares e os horizontes históricos e sociais em disputa. Esse saber encontra respaldo na cartilha da Rede Podemos Mais (2019, p. 5), que afirma que “cada nova experiência carregará, portanto, a missão de abrir uma nova trincheira de resistência pelo trabalho e o exemplo pedagógico junto ao povo brasileiro”, ressaltando que a disputa pedagógica é também uma disputa por projetos de sociedade.

Um outro aspecto que emerge das falas de Lélia e Helenira é a maneira como ambas enfrentam e articulam as tensões internas de sua prática educativa, revelando uma postura de reflexão crítica contínua. Lélia, por exemplo, hesita ao usar a palavra “explorado” para descrever os saberes construídos no movimento social, e essa interrupção é um indicativo de sua preocupação ética com a apropriação do conhecimento construídos nesses espaços. Ela afirma (quadro 9):

*“Tá, vamos lá, de novo. Eu acho que existem sim conhecimentos que são explorados e que são, na verdade, eu não usaria nem a palavra explorado, eu acho que é (interrupção)... Com certeza eu não usaria a palavra explorada. Mas é que eles são, deixa eu tentar achar aqui uma palavra... É que, enfim, eles são trazidos à tona para o processo pedagógico, que são específicos, que são do interior dos movimentos.”*  
(Excerto 3 de Lélia)

No trecho acima, Lélia contribui para a compreensão da sensibilidade à terminologia, mas também sinaliza que o conhecimento dos movimentos sociais não é algo a ser instrumentalizado ou incorporado de maneira neutra; ele carrega historicidade, valores e afetos que precisam ser respeitados. A interrupção diante da palavra “explorado” evidencia a tensão ética presente na prática educativa: o termo remete diretamente à lógica de apropriação e utilização típica da sociedade



capitalista, na qual saberes e recursos são frequentemente tratados como mercadorias a serem extraídas e exploradas. Ao hesitar, Lélia manifesta uma crítica implícita a essa perspectiva, sinalizando que a Educação Popular busca se afastar dessa lógica, valorizando o conhecimento como um bem coletivo, vivo e relacional. Essa hesitação pode, portanto, ser entendida como um gesto pedagógico e político, no qual a educadora se posiciona contra a instrumentalização do saber e reforça a necessidade de respeitar a origem, o contexto e os vínculos que atravessam os conhecimentos populares. Ao engajar-se nessa reflexão, Lélia materializa uma prática docente que combina rigor, ética e responsabilidade social, demonstrando que o aprendizado envolve sempre dimensões coletivas, políticas e afetivas, em oposição a qualquer lógica de apropriação ou exploração típica do capitalismo.

Essa preocupação ética com a apropriação do saber, manifestada na hesitação de Lélia, encontra eco na reflexão de Helenira sobre seu próprio impacto enquanto educadora, evidenciando como a prática docente no cursinho popular envolve constante atenção às implicações de suas ações:

*“Então, tem esse ponto de que eu posso participar e não ser transformador em ambos. Acho que tudo depende de eu, enquanto professora. Acho que o Podemos Mais ajuda com que você esteja mais imerso e acabe por ser... Por te trazer a aproximação da Educação Popular, exatamente porque você participa dessas leituras.” (Excerto 2 de Helenira)*

Nesse relato de Helenira, é possível perceber que o exercício da docência em um cursinho popular envolve o constante reconhecimento de limites e a avaliação crítica de sua própria ação. A autocrítica não surge como um ato descolado da realidade, mas como uma prática reflexiva que considera a complexidade das interações pedagógicas e o impacto real sobre os educandos. Nesse sentido, a partir da fala da participante, podemos notar que a transformação não é automática nem unilateral; é fruto de uma mediação contínua, que depende da capacidade do educador de ler contextos, ajustar estratégias e, sobretudo, reconhecer quando seu papel exige mais escuta do que ação.

Esses trechos podem ser compreendidos como indício do que chamamos como **saber da contradição e da autocrítica permanente**. Este é um saber que se constrói na tensão entre ação e reflexão, entre intenção política e prática pedagógica concreta. Ele reconhece que os saberes docentes não são neutros, que a experiência de ensinar envolve dilemas éticos, ambiguidades e responsabilidades

históricas. Ao mesmo tempo, esse saber implica uma constante negociação entre as demandas institucionais, as expectativas dos educandos e os princípios éticos da militância, consolidando uma prática que é simultaneamente pedagógica, política e afetiva. A autocrítica, nesse sentido, não atua como um gesto de dúvida paralisante, mas como um mecanismo que permite aos educadores ajustarem suas ações, prevenindo a objetificação dos sujeitos e dos seus conhecimentos e garantindo que a relação educativa seja construída com respeito, reciprocidade e compromisso coletivo. Como observa Tardif (2014), ensinar é sempre agir com e para outros seres humanos, considerando intenções políticas, éticas e históricas. Nesse sentido, a postura de reflexão e autocrítica dos educadores populares evidencia que os saberes docentes não se limitam a conteúdos ou técnicas, mas também abrangem conteúdos atitudinais — valores, disposições e crenças que orientam as ações pedagógicas e sustentam a dimensão ética e política da relação educativa.

Esse exercício constante de autocrítica e reflexão ética, presente no saber docente, se desdobra na prática de Lélia, cuja leitura crítica da realidade social e do papel do educador evidencia como o engajamento pedagógico se articula com a transformação social:

*“Eu acho que na contestação do modelo econômico, da questão da importância de denunciar a sociedade tal qual ela está e anunciar a construção de uma outra sociedade possível, acho que isso também é uma questão fundamental no interior do movimento social.” (Excerto 3 de Lélia)*

Nesse trecho, a educadora não apenas busca reconhecer as injustiças sociais, mas se posiciona de forma ativa e propositiva diante delas, articulando denúncia e anúncio, dois momentos complementares de uma prática pedagógica que busca ser transformadora. A escolha das palavras “denunciar” e “anunciar” revela uma compreensão de que o trabalho docente não deve se restringir à crítica teórica, mas se concretizar na proposição de caminhos alternativos. Ao trazer esse horizonte para dentro do processo de ensino e aprendizagem, Lélia rompe com a lógica de uma educação neutra e asséptica, situando a prática educativa como parte de uma disputa de projetos de sociedade. Esse engajamento é estruturante: coloca o educador diante da necessidade de vincular teoria, prática e posicionamento ético-político, assumindo a docência como um espaço de luta.

Helenira, por sua vez, explicita o caráter permanente e exigente desse engajamento. Quando afirma:

*“Então eu acho que existe uma diferença, mas a gente precisa estar muito ligado também. Apesar dos pesares, acho que é muito estudo no final. Não é simples essa diferença de educador, professor, popular, não popular, é bem complicado.” (Excerto 2 de Helenira)*

Nesse sentido, sua fala traduz a consciência de que a crítica e o engajamento não são atributos naturais do educador popular, mas construções continuamente renovadas. O reconhecimento da complexidade na fala de Helenira — “*não é simples*” — desloca a ideia de um trabalho popular espontâneo para a compreensão de que ela requer disciplina intelectual, constante leitura da realidade e disposição para revisitar suas próprias práticas e teorias. Nesse sentido, Helenira aponta para a docência como um exercício de vigilância e autocrítica permanentes, em que o engajamento só se sustenta se estiver apoiado em estudo e reflexão sistemática. Esse movimento evidencia que o saber da leitura crítica não se esgota na denúncia, mas exige aprofundamento teórico e atualização contínua para que se mantenha vivo.

Já Luís reforça o caráter vivencial e prático desse saber ao destacar:

*“Então, quando a gente trabalha as formações de negritude, as formações do movimento negro e tal, os espaços organizados da negritude, a gente trabalha diversas questões e tal, alguns temas centrais. E aí a gente levou e a gente consegue levar para dentro da sala de aula também, a partir do que a gente vivenciou no movimento.” (Excerto 2 de Luís)*

O trecho acima contribui para a compreensão de como a experiência militante, especialmente com relação a lutas raciais e identitárias, não fica circunscrita ao espaço do movimento, mas é reelaborada e incorporada na prática pedagógica. O verbo “*levar*”, repetido por Luís, carrega a ideia de transposição, indicando que o educador se entende como mediador de saberes produzidos coletivamente nas lutas sociais. Trata-se, portanto, de uma forma de engajamento que conecta a sala de aula às dinâmicas mais amplas da sociedade, possibilitando que os educandos tenham contato com leituras críticas historicamente marginalizadas e com práticas de resistência que fortalecem sua consciência social.

Assim, ao analisarmos as falas de Lélia, Helenira e Luís, reconhecemos a emergência do **saber da leitura crítica e do engajamento**. Esse saber se caracteriza pela capacidade de problematizar as contradições da realidade social,

denunciar injustiças e anunciar alternativas, sem abrir mão do rigor teórico, da atualização permanente e do compromisso com as experiências concretas de luta. É nesse movimento que a docência se configura como prática política e formativa, na qual teoria e prática se entrelaçam em um projeto educativo que busca formar sujeitos críticos, engajados e capazes de intervir na transformação da sociedade.

Em síntese, a análise das falas de Lélia, Helenira e Luís evidencia que a experiência militante dos educadores populares constrói e atualiza um conjunto diverso de saberes, que vão desde a valorização do acolhimento e da coletividade, passando pela mediação política da docência, até a contradição/autocrítica permanente e a leitura crítica articulada ao engajamento. Embora distintos, esses saberes compartilham uma mesma raiz: nascem da militância e se constituem como parte indissociável da prática educativa, orientando tanto as relações estabelecidas no interior do cursinho popular quanto a sua inserção em projetos mais amplos de transformação social. Para tornar mais visível esse percurso e facilitar a compreensão do leitor, elaboramos a seguir uma síntese em forma de quadro (quadro 10), no qual se encontram reunidos os saberes identificados e suas principais características:

**Quadro 10** – Saberes experienciais identificados a partir das entrevistas.

| Saberes                           | Principais características  | Excerto ilustrativo   |
|-----------------------------------|---|---|
| <i>Acolhimento e coletividade</i> | Prática de cuidado, reconhecimento das necessidades concretas dos educandos (alimentação, bem-estar, vínculo afetivo).<br><br>Organização do processo educativo de forma coletiva, valorizando a sociabilidade e a construção conjunta do conhecimento. | “Não existe cursinho com um aluno com fome.” (Lélia)<br><br>“Esse coletivo que precisa estar bem socialmente, de maneira coletivizada.” (Lélia) |
| <i>Mediação política</i>          | Capacidade de transitar entre o campo da militância e o da docência, articulando pautas sociais ao processo pedagógico.   | “A gente trabalha, sim, em sala de aula, a partir dessas vivências em movimento.” (Luís)  |
| <i>Contradição e Autocrítica</i>  | Reconhecimento das tensões e limites do educador popular, necessidade de constante revisão da prática e estudo sistemático.   | “Apesar dos pesares, acho que é muito estudo no final. Não é simples essa diferença de educador, professor...”                                  |

|                                      |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
|                                      |  | (Helenira)   |
| <i>Leitura crítica e Engajamento</i> | Denúncia das injustiças e anúncio de um outro projeto de sociedade; compromisso ético-político com a transformação social. | “Denunciar a sociedade tal qual ela está e anunciar a construção de uma outra sociedade possível.” (Lélia) |

Fonte: Elaboração própria (2025).

### 9.1.1 SISTEMATIZAÇÃO CONCEITUAL: OS SABERES DA MILITÂNCIA

É possível identificar, a partir da análise das experiências formativas da Rede Podemos +, a presença de um conjunto de saberes docentes que se constituem no entrecruzamento entre a prática pedagógica e a militância política. Tais saberes, aqui nomeados como **saberes docentes da militância progressista**, não apenas são construídos no cotidiano das experiências educativas desenvolvidas em cursinhos populares, mas também emergem da imersão em processos coletivos de organização política e de formação ideológica forjados pelos movimentos sociais. Como aponta a IV Carta Compromisso do Levante Popular da Juventude (2024), é precisamente nessa articulação entre teoria e prática, ancorada no protagonismo da juventude e na elaboração crítica da realidade, que se forja uma pedagogia comprometida com a transformação da sociedade. Os saberes docentes da militância, nesse sentido, não se confundem com os saberes constituídos a partir da formação acadêmica formal, tampouco se restringem a um acúmulo empírico ou intuitivo: tratam-se de conhecimentos enraizados em práticas historicamente situadas, conformados no interior de coletivos organizados e, por isso, atravessados por princípios éticos, políticos e epistemológicos próprios.

Esse saber se articula diretamente ao que Tardif (2014) descreve como saberes experienciais, aqueles produzidos no contexto concreto do trabalho docente, no cotidiano da prática e na relação com os sujeitos da educação. Entretanto, ao analisar as experiências da Rede Podemos +, torna-se necessário propor uma qualificação: os **saberes docentes da militância progressista** constituem um tipo particular de saber experiencial, que não se limita à trajetória individual do professor, mas que se forja em processos coletivos de militância, atravessados por dimensões éticas, políticas e ideológicas. Como o próprio Tardif (2014, p. 13) reconhece, os objetos da atividade docente são, essencialmente,

objetos sociais, e ensinar significa agir com e para outros, em meio a finalidades educativas, políticas e éticas. Nesse sentido, ao propor o conceito de **saberes docentes da militância progressista**, não buscamos refutar a categoria de Tardif, mas complementá-la, evidenciando que, nos contextos de Educação Popular, a experiência docente não se restringe ao espaço escolar: ela é indissociável das práticas coletivas e da inserção ativa em movimentos sociais, que se tornam também instâncias formadoras de saberes.

Essa dimensão política, que distingue os saberes docentes da militância de outras formas de saber experiencial, encontra respaldo no pensamento de Paulo Freire (2021). Para o educador pernambucano, toda prática educativa é, inevitavelmente, uma prática política, seja ela a favor da manutenção da ordem hegemônica ou da sua transformação (Freire, 2021). Nesse horizonte, os saberes docentes da militância não podem ser reduzidos a técnicas ou métodos, mas são frutos de práticas de resistência e de engajamento ético-político que dão intencionalidade à docência. Eles traduzem, no âmbito da sala de aula, valores e princípios gestados em experiências de luta coletiva, como a solidariedade, a crítica às desigualdades e a busca por emancipação. Ao serem mobilizados nos espaços de educação, tais saberes assumem a função de construir relações dialógicas entre ciência, cultura popular e projeto político, tensionando a neutralidade do conhecimento e reafirmando a educação como práxis transformadora.

Nesse sentido, compreendemos que os saberes **docentes da militância** podem ser situados no campo dos saberes experienciais tal como definidos por Tardif (2014), pois são produzidos no exercício do trabalho, em interação constante com os sujeitos e contextos da prática educativa. No entanto, tais saberes podem ampliar esse escopo ao indicar que a experiência docente, quando atravessada pela militância política, não se limita ao plano individual ou ao espaço escolar imediato, mas se constitui em diálogo orgânico com coletivos organizados e projetos políticos mais amplos. Trata-se, portanto, de uma variação situada dos saberes experienciais, que, sem romper com a formulação de Tardif (2014), evidencia sua face mais coletiva, política e ético-transformadora. Como argumenta Rezende (2022), a Educação Popular se realiza em um campo marcado por tensões entre estabilidade e abertura, entre convicções firmes e práticas difusas, o que confere aos educadores a necessidade de desenvolver disposições singulares de análise crítica, acolhimento e mediação política. Nessa chave, os **saberes docentes da militância** podem ser

entendidos como uma forma particular de saber experiencial que, por estar ancorada na militância e na organização popular, coloca em primeiro plano dimensões que frequentemente permanecem marginais nas teorias tradicionais da formação docente: a intencionalidade política, a coletividade e a contradição como motor do processo formativo.

Tal perspectiva ganha densidade quando posta em diálogo com a pedagogia freireana, que como foi apresentado, compreende toda prática educativa como prática política (Freire, 2021). Se, em Tardif (2014), os saberes experienciais são forjados na relação entre professores, alunos e contextos concretos de trabalho, em Freire encontramos a chave para compreender por que, nos cursinhos populares, tais saberes se articulam de modo tão estreito com a militância. Ao assumir que “ninguém está só no mundo” (Freire *apud* Peloso, 2012), Freire aponta para a centralidade da coletividade e do diálogo como fundamentos do ato educativo. É nesse horizonte que os **saberes docentes da militância progressista** se distinguem: sua construção não deriva apenas do enfrentamento cotidiano de situações pedagógicas, mas de um compromisso ético-político com a transformação da realidade, compromisso que orienta a seleção de conteúdos, a forma de organização das aulas e a própria relação com os educandos. Trata-se de um saber que é simultaneamente pedagógico e militante, pois emerge de uma prática pedagógica transformadora e revolucionária, isto é, da ação refletida e intencional voltada para a emancipação dos sujeitos.

Essa dimensão coletiva dos **saberes docentes da militância progressista** encontra respaldo em análises como a de Lira e Boas (2020), que compreendem a prática educativa como prática social indissociável de três elementos: a constituição de um coletivo docente, o compromisso com a transformação social e a definição da pedagogia como ciência da *práxis*. De modo convergente, Rezende (2022) observa que a Educação Popular é atravessada por uma dupla lógica: de um lado, um núcleo estável de militantes e princípios; de outro, um conjunto mais amplo e dinâmico de sujeitos, práticas e ideias que se articulam em torno dessa concepção político-pedagógica. É justamente nesse entrelaçamento que os cursinhos populares da Rede Podemos Mais se destacam como espaços de formação ampliada, capazes de impactar não apenas militantes orgânicos, mas também educadores e educadoras que se aproximam de modo mais difuso da militância. A imersão nesses coletivos promove processos de socialização e de reconfiguração das práticas

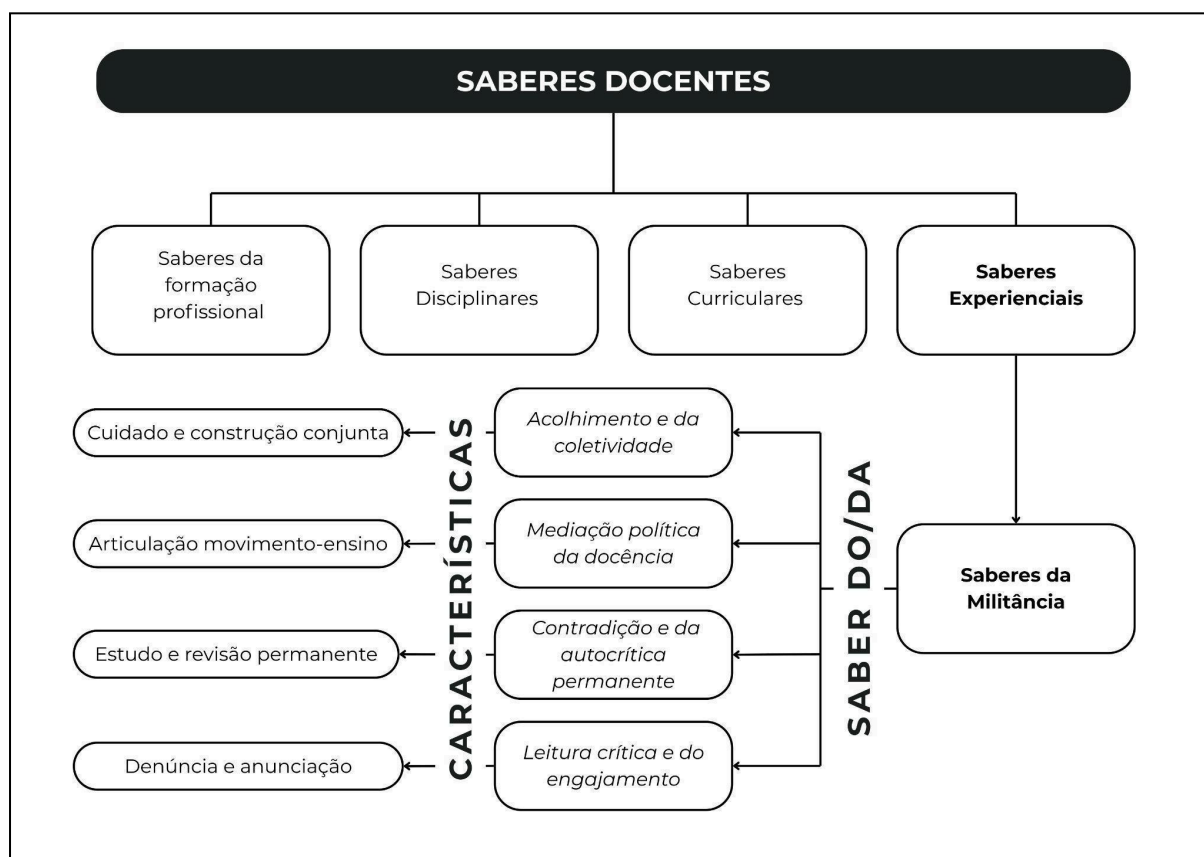
docentes que dificilmente seriam construídos de forma isolada. Nesse sentido, reconhecer a relevância pedagógica das experiências em cursinhos populares também implica defender que os cursos de formação inicial e continuada de professores se abram ao diálogo com os movimentos sociais, incorporando suas práticas, metodologias e valores como referenciais formativos legítimos. Os **saberes docentes da militância progressista**, portanto, apontam para a necessidade de repensar a formação docente para além dos limites institucionais da universidade e da escola, valorizando as aprendizagens situadas em contextos de luta social e de organização coletiva.

A análise das falas evidencia que os saberes docentes da militância se constituem como um conjunto de dimensões interligadas, que se expressam na prática pedagógica em cursinhos populares. Entre elas destacam-se: o acolhimento e a coletividade, que estruturam a sala de aula como espaço comunitário; a mediação política, que converte o ato educativo em prática organizativa; a contradição e a autocrítica, que problematizam os limites e tensões do trabalho coletivo; a leitura crítica da realidade, que orienta a ressignificação dos conteúdos; e o engajamento ético-político, que assegura a coerência entre princípios militantes e ação docente. Trata-se, como sugere Tardif (2014), de um fluxo dinâmico em que os saberes experienciais se objetivam pela socialização entre pares e pela adaptação às condições concretas de trabalho, de modo que a experiência política vivida nos movimentos sociais, marcada por pautas identitárias, debates conjunturais e práticas organizativas, adquire estatuto de saber docente ao ser incorporada intencionalmente ao planejamento, à condução das aulas e às estratégias de mobilização no espaço educativo.

Com o intuito de apresentar a delimitação conceitual proposta neste trabalho, optamos por organizar em um esquema visual os diferentes saberes docentes analisados ao longo desta pesquisa. A figura a seguir não tem apenas uma função ilustrativa, mas constitui-se como uma síntese interpretativa, na medida em que permite compreender as relações de complementaridade entre os saberes já reconhecidos pela literatura (Tardif, 2014) e aqueles aqui nomeados como **saberes docentes da militância progressista**.

**Figura 8 – Delimitação conceitual dos Saberes Docentes da Militância.**





Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No centro da figura 8, estão os saberes docentes, desdobrados, como aponta Tardif (2014), em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. É precisamente no interior destes últimos que situamos os **saberes docentes da militância**, compreendidos como um tipo específico de saber experiencial, conformado no entrecruzamento entre prática educativa e militância política. Esses saberes se expressam em quatro dimensões centrais: o acolhimento e a coletividade, que estruturam relações pedagógicas pautadas pelo cuidado e pela construção conjunta; a mediação política da docência, que articula organicamente movimento e ensino; a contradição e a autocrítica permanente, que se traduzem em práticas de estudo e revisão constante; e a leitura crítica e o engajamento, que impulsionam tanto a denúncia das injustiças quanto o anúncio de novos horizontes possíveis. Cada uma dessas dimensões, portanto, carrega características próprias que revelam sua densidade ética, política e formativa.

A sistematização apresentada na figura 8 contribui para evidenciar que os **saberes docentes da militância** se inscrevem no campo dos saberes experienciais, mas com especificidades que justificam sua nomeação como subcategoria própria. Trata-se de conhecimentos enraizados em práticas coletivas, atravessados por

princípios militantes e orientados pela transformação social, os quais ampliam e tensionam a compreensão clássica dos saberes docentes. Nesse sentido, ao reconhecer tais saberes, não apenas valorizamos a produção pedagógica originada nas experiências de Educação Popular, mas também apontamos para a necessidade de incorporar esses aportes no debate mais amplo sobre a formação e a profissionalização docente.

## 9.2. CONEXÃO ENTRE SABERES FORMAIS E POPULARES

Nesta seção, reunimos excertos das entrevistas que indicam a presença dos saberes formais e suas articulações com os saberes populares no trabalho docente em cursinhos populares. O material possibilita observar como os educadores recorrem tanto a referências acadêmicas quanto a experiências do povo, apontando caminhos de integração entre diferentes formas de conhecimento. Para sistematizar esses elementos, apresentamos o Quadro 11, que reúne os excertos das falas de Lélia González e Luís Gama e servirá de base para a análise que se segue.

**Quadro 11** — Sistematização dos excertos das entrevistas com Luís e Lélia.

| Excertos das entrevistas com Luís e Lélia — Saberes docentes e suas articulações   |
|--|
| <p><b>Excerto 3 de Luís – “Então, tipo, esses saberes dos chás, os saberes das ervas diversas, esses saberes são muito importantes e podem ser trabalhados.”</b></p> <p>Luís Gama: Então, eu acho que partindo da... Da questão da ancestralidade, da nossa história, a memória, as memórias e histórias que a gente traz muitos dos nossos antepassados, nossos ancestrais, eu acho que isso faz com que a gente consiga trabalhar o saber popular. Então, trabalhar a questão das plantas medicinais, dos saberes das plantas medicinais, das benzedeiras. Isso é um saber... São saberes populares, são saberes que a gente pode trabalhar também dentro das Ciências da Natureza. Então, tipo, esses saberes dos chás, os saberes das ervas diversas, esses saberes são muito importantes e podem ser trabalhados.</p>   |
| <p><b>Excerto 4 de Lélia – “E aí foi muito legal porque ele extrapolou a ideia de ser só a ciência da natureza. A gente trabalhava, por exemplo, a biologia, né? A biologia trabalhava desde o processo de fotossíntese, a conversão da energia e o que que é energia através do olhar da biologia, por exemplo. A física, então, trabalhava com todos os processos lá de transformação de energia, energia cinética, energia não sei o que lá, energia não sei o que lá. A química, por sua vez, como que se dá aos processos químicos para a formação energética do corpo humano e tudo mais.”</b></p> <p>Lélia González: Então, por exemplo, a gente vai falar sobre a questão das queimadas, a questão do que foi a pandemia, a questão do dólar alto, a questão... E aí essas diversas áreas do conhecimento vão, a partir da sua própria competência, a partir do seu próprio olhar, vão trazer e vão construir o conhecimento a partir daquele tema específico. Você perguntou, a ideia de um último exercício que a gente fez, que foi muito interessante, e que eu acho que ele é muito interessante por conta dessa sardinha da Ciência da Natureza, que a gente trabalhou com o conceito de energia.</p> <p>Lélia González: E aí foi muito legal porque ele extrapolou a ideia de ser só a ciência da natureza. A</p> |

gente trabalhava, por exemplo, a biologia, né? A biologia trabalhava desde o processo de fotossíntese, a conversão da energia e o que que é energia através do olhar da biologia, por exemplo. A física, então, trabalhava com todos os processos lá de transformação de energia, energia cinética, energia não sei o que lá, energia não sei o que lá. A química, por sua vez, como que se dá aos processos químicos para a formação energética do corpo humano e tudo mais.

*Lélia González:* A história trabalhou, por exemplo, no Brasil Colônia, a questão da importação da cana-de-açúcar e como que isso desenvolveu um modelo econômico, energético, que sustenta a economia brasileira, até hoje, por exemplo, né, através do agro e tudo mais. Enfim, eu tô dando um exemplo aqui, né, mas todas as disciplinas tinham esse olhar, né, para esse conceito unificador, que era a energia, e cada disciplina ia trabalhar, a partir do seu olhar, aquele conceito, né.

*Lélia González:* E aí é cada coisa, né, a matemática ia para o consumo energético da, né, porque as grandes periferias são taxadas de uma forma e os grandes centros são taxadas de outra forma, e o consumo de energia em momento de seca, em momento de chuva, enfim, e sempre, né, acho que, e aí é o que é o mais importante no processo pedagógico, a partir da concepção da educação popular, é sempre relacionando esses conhecimentos científicos a questões da sociedade em modo geral. Então, como que o capitalismo também se apropria dessa produção energética, enfim.

**Excerto 4 de Luís – “E eu utilizei muito desse material. E aí com as disciplinas que seriam prioritárias para a gente trabalhar e tal. E eu fui seguindo isso.”**

Luís Gama: Então, no início do ano, que a gente deu uma resgatada de materiais da Podemos Mais, que nos dava um direcionamento para o que trabalhar em sala de aula. E eu utilizei muito desse material. E aí com as disciplinas que seriam prioritárias para a gente trabalhar e tal. E eu fui seguindo isso.

Luís Gama: E aí eu me organizo, tento me organizar a partir das aulas que eu vou dar. Quais são os temas, quais são os conteúdos que eu vou trabalhar nessa aula. E eu tento fazer um planejamento, um plano de aula. Tento me organizar com... Tento fazer um... estudar bastante mesmo, né?

Luís Gama: Tipo, usar livro didático, usar a própria internet mesmo, sites. Eu utilizo vídeos também, vídeos do YouTube e o que for me ajudar para dar essa aula, sabe? E aí acabo que utilizo bastante... Eu já utilizei bastante recursos diversos, assim, sabe? Tentei trazer aulas experimentais, então utilizei desde brinquedos a elementos da natureza mesmo, como a própria água, né? Tipo, folhas e tal pra tentar trazer algo mais dinâmico também, sabe?

Luís Gama: Acho que foi bem legal assim, quando eu trouxe. E fora os recursos diversos, como o Datashow, né? O próprio quadro mesmo, exercício.

Fonte: Elaboração própria (2025).

No excerto 3 do quadro 11, Luís Gama afirma:

*“Então, eu acho que partindo da... Da questão da ancestralidade, da nossa história, a memória, as memórias e histórias que a gente traz muitos dos nossos antepassados, nossos ancestrais, eu acho que isso faz com que a gente consiga trabalhar o saber popular. Então, trabalhar a questão das plantas medicinais, dos saberes das plantas medicinais, das benzedadeiras. Isso é um saber...” (Excerto 3 de Luís)*

Essa fala pode revelar um aspecto central dos saberes docentes da militância: a capacidade de reconhecer, legitimar e mobilizar os saberes populares no trabalho pedagógico, incorporando-os no processo de ensino e aprendizagem.

Ao ancorar sua prática na ancestralidade, nas memórias e histórias transmitidas por gerações, Luís insere o ensino de Ciências da Natureza em uma perspectiva que não se restringe à transmissão de conceitos científicos, mas que dialoga com práticas culturais concretas, como o uso das plantas medicinais e o conhecimento das benzedadeiras, profundamente enraizadas nas comunidades populares. Nesse movimento, evidencia-se o princípio freireano (Freire *apud* Peloso, 2012) de “dar condições do outro dizer a palavra”, criando um espaço pedagógico em que os saberes populares não são meramente tolerados, mas problematizados em diálogo com o conhecimento científico, favorecendo a construção de um saber crítico capaz de desvelar as mazelas da sociedade capitalista. Essa postura rompe com o discurso autoritário e hierarquizante, aproximando-se da concepção de trabalho popular que valoriza o protagonismo dos sujeitos e a horizontalidade das relações educativas. Ao assumir-se como um dos polos do diálogo, o educador, à luz de Freire (2017), reconhece que seu olhar também é situado e que a construção do conhecimento se dá na troca responsiva e dialética com os educandos, articulando ciência e cultura para transformar a realidade.

A valorização dos saberes populares por Luís, contudo, não se coloca em oposição ao conhecimento formal da área de Ciências da Natureza. Ao afirmar que “*esses saberes dos chás, os saberes das ervas diversas, esses saberes são muito importantes e podem ser trabalhados*”, o educador indica um movimento de articulação entre diferentes matrizes de saber, que, segundo Tardif (2014), constitui a própria base do saber docente: um “saber plural” resultante da combinação de fontes diversas, como a formação acadêmica, as experiências profissionais e as práticas sociais. Nesse caso, a referência às plantas medicinais e aos saberes ancestrais pode ser posto em diálogo com conceitos de biologia, química ou física, aprofundando a compreensão dos estudantes sobre fenômenos naturais. A mediação docente, portanto, não se limita à aplicação de conteúdos prescritos, mas se configura como um processo de tradução e conexão entre registros de saber distintos, no qual os conhecimentos científicos encontram sua relevância ao serem confrontados e ressignificados a partir da experiência comunitária.

Ao relacioná-los com os saberes populares, Luís desloca o foco da simples transmissão para a construção compartilhada de sentidos. Nesse movimento, coloca-se a questão sobre que tipo de reorganização os saberes curriculares sofrem em contextos de Educação Popular, considerando que essa abordagem tende a

reinterpretar as prescrições escolares. Ao fazê-lo, Luís cria brechas para incluir, de forma legítima, práticas como o uso de plantas medicinais e o conhecimento das benzedadeiras, elementos que, na maior parte das vezes, estão ausentes dos programas oficiais. Essa reconfiguração, mais do que acrescentar novos conteúdos, propõe um reposicionamento político e epistemológico do currículo, tornando-o permeável à realidade e à memória das comunidades.

Essa reinterpretação curricular, ancorada na realidade do povo, vai ao encontro da defesa de Rezende (2022), segundo a qual, se as práticas “se desenvolverem de modo autoritário e conservador – ignorando o saber popular –, tendo como objetivo a simples integração e acomodação dos indivíduos ao estado atual da sociedade, traduzido na escolha e na abordagem de seus conteúdos e no seu estilo pedagógico” (p. 21), deixam de ser Educação Popular e passam a reproduzir lógicas de opressão. Ao mobilizar os saberes populares, construídos no contato direto com a comunidade e suas práticas, e articulá-los com referenciais científicos e curriculares, Luís realiza um trabalho pedagógico que busca valorizar a ancestralidade, criando condições para uma aprendizagem crítica e socialmente situada.

Assim, ao integrar os saberes formais e populares, Luís pode confirmar o que Tardif (2014) denomina de caráter social e situado dos saberes do professor: conhecimentos incorporados e transformados no e pelo trabalho, atravessados por relações culturais, históricas e comunitárias. Ao mobilizar os saberes sobre as ervas, chás e benzimentos como conteúdo legítimo no ensino de Ciências, ele constrói uma prática em que o currículo escolar é tensionado e ressignificado pela experiência viva dos sujeitos, aproximando a escola das realidades e identidades de seus educandos. Nesse sentido, a conexão entre saberes formais e populares, no contexto da militância, cumpre um papel político de descolonização do conhecimento e de fortalecimento das identidades coletivas, reafirmando a Educação Popular como prática de enraizamento e emancipação.

Se, no caso de Luís, a integração entre saberes formais e populares evidencia a potência da Educação Popular em tensionar o currículo e promover a descolonização do conhecimento, nas experiências compartilhadas por Lélia (quadro 11) essa perspectiva se amplia para um trabalho interdisciplinar e crítico, realizado nos chamados encontros críticos, espaços formativos que, embora nem sempre estruturados da mesma forma em todas as regiões, cumprem o papel de articular o

conhecimento científico às questões concretas da realidade social. Enquanto em alguns territórios, como Minas Gerais, a prática ocorre de maneira semelhante, mas sem receber o mesmo nome, e em outros, como o Espírito Santo, ainda não foi implementada, em São Paulo ela se consolida como estratégia pedagógica estruturante para a organicidade da experiência. É nesse contexto que Lélia descreve um processo de ensino que ultrapassa a fragmentação disciplinar, tomando conceitos-chave, como o de energia, como eixo articulador para múltiplas áreas do conhecimento, sempre ancorando a reflexão nas contradições sociais e econômicas que estruturam a vida dos educandos. Abaixo, temos um trecho da entrevista em que ela fala sobre essa organização:

*“Você perguntou, a ideia de um último exercício que a gente fez, que foi muito interessante, e que eu acho que ele é muito interessante por conta dessa sardinha da Ciência da Natureza, que a gente trabalhou com o conceito de energia. (...) E aí foi muito legal porque ele extrapolou a ideia de ser só a ciência da natureza. A gente trabalhava, por exemplo, a biologia, né? A biologia trabalhava desde o processo de fotossíntese, a conversão da energia e o que que é energia através do olhar da biologia, por exemplo. A física, então, trabalhava com todos os processos lá de transformação de energia, energia cinética, energia não sei o que lá, energia não sei o que lá. A química, por sua vez, como que se dá aos processos químicos para a formação energética do corpo humano e tudo mais.” (Excerto 4 de Lélia)*

A fala de Lélia González (quadro 11) indica que a construção desses espaços organizativos, próprios da Rede, possibilitam construir relações entre diferentes áreas do conhecimento, organizando o currículo de forma interdisciplinar e problematizadora. Ao descrever os Encontros Críticos, ela apresenta esse espaço como um dispositivo pedagógico construído para repensar as estruturas do ensino de Ciências da Natureza, criando condições para que os saberes disciplinares sejam articulados a questões concretas que atravessam a vida dos educandos como: as queimadas, a pandemia, o modelo econômico do agro e a desigualdade no consumo e tarifação de energia nas periferias. Embora essa experiência não ocorra de forma homogênea em todos os estados dos participantes entrevistados, seu potencial como espaço de articulação de conhecimentos e construção de saberes para educadores é evidente. A adoção de um tema gerador, como o conceito de “energia”, mobiliza conteúdos de Biologia, Física e Química, rompendo com a lógica compartimentalizada das disciplinas escolares. Trata-se de uma prática que se aproxima da “ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva”

proposta por Gadotti (2007, p. 25), consciente de que a ciência não pode ser separada dos interesses humanos e de que sua construção deve se enraizar no diálogo crítico com a realidade concreta dos sujeitos.

Nesse processo, os saberes curriculares não apenas se flexibilizam, mas passam por uma reorganização intencional, orientada por uma concepção político-pedagógica de educação que se ancora no princípio da problematização, central na Educação Popular. Em vez de seguir linearmente prescrições oficiais, a prática pedagógica apresentada por Lélia, nesses espaços, subverte a hierarquia tradicional entre conteúdos, priorizando a relevância social e política dos temas. Quando ela afirma que *“todas as disciplinas tinham esse olhar [...] para esse conceito unificador, que era a energia, e cada disciplina ia trabalhar, a partir do seu olhar, aquele conceito”*, demonstra um movimento pedagógico que vai além do uso de problemas cotidianos como meros pretextos para introduzir conceitos já definidos. Conforme Delizoicov (1983), a problematização implica confrontar o educando com situações concretas de sua vida, desestabilizando conhecimentos prévios e gerando a necessidade de buscar o que ainda não sabe. Nessa perspectiva, a reorganização curricular observada por Lélia aproxima-se do princípio do trabalho popular, a problematização, a partir do momento que se propõe a conduzir o educando da “consciência real efetiva” para a “consciência máxima possível” (Freire, 1975, p. 126), construindo um processo educativo feito com os educandos, e não sobre eles, no qual o currículo é ressignificado a partir da realidade vivida e das contradições que ela carrega.

Essa prática busca materializar a conexão entre saberes disciplinares e saberes populares. Ao discutir, por exemplo, como *“as grandes periferias são taxadas de uma forma e os grandes centros de outra forma”* no consumo de energia, Lélia não apenas insere o debate científico no contexto cotidiano, mas também o tensiona a partir de uma análise crítica das desigualdades estruturais, transformando o espaço escolar em território de conscientização política. Essa postura aproxima-se do que Freire (1983, p. 20) identifica como função central da problematização: reduzir o “domínio da pura ‘doxa’” e o “domínio do pensar mágico”, deslocando formas ingênuas de compreensão da realidade para um patamar mais crítico e sistemático. Isso é particularmente relevante quando se lida com saberes do senso comum, que, ao serem confrontados com conhecimentos científicos, não são descartados, mas reconfigurados à luz de uma análise mais contextualizada. Nesse

sentido, o diálogo entre saberes populares e Ciências da Natureza não apenas esclarece questões urgentes, como no caso do entendimento do vírus SARS-CoV-2 e do desenvolvimento das vacinas contra a COVID-19, mas também problematiza as relações de poder implicadas na produção e na circulação desses conhecimentos, evidenciando que o fazer científico está imerso em condições socioeconômicas, políticas e ambientais que precisam ser compreendidas e transformadas.

A partir dessa compreensão do currículo como construção coletiva e espaço de resistência, é possível observar como outros educadores da Rede Podemos Mais também se apropriam dessa perspectiva, ainda que com diferentes ênfases e condições de trabalho. Enquanto no relato de Lélia a interdisciplinaridade se apresenta como motor das práticas pedagógicas, no próximo relato de Luís Gama, a ênfase recai sobre o planejamento minucioso e o uso diversificado de recursos para organizar o ensino:

*“Então, no início do ano, que a gente deu uma resgatada de materiais da Podemos Mais, que nos dava um direcionamento para o que trabalhar em sala de aula. E eu utilizei muito desse material. E aí com as disciplinas que seriam prioritárias para a gente trabalhar e tal. E eu fui seguindo isso.”*  
(Excerto 4 de Luís)

Em seu caso, um dos pontos de partida para definir o que trabalhar em sala foi um documento da Rede intitulado “raio X do ENEM”, ao qual tive acesso posteriormente e que consiste em uma listagem dos conteúdos que mais aparecem na prova. É nesse contexto que se insere o excerto no qual Luís descreve seu processo de planejamento e escolha de recursos pedagógicos:

*“E aí eu me organizo, tento me organizar a partir das aulas que eu vou dar. Quais são os temas, quais são os conteúdos que eu vou trabalhar nessa aula. E eu tento fazer um planejamento, um plano de aula. Tento me organizar com... Tento fazer um... estudar bastante mesmo, né? (...) Tipo, usar livro didático, usar a própria internet mesmo, sites. Eu utilizo vídeos também, vídeos do YouTube e o que for me ajudar para dar essa aula, sabe?”* (Excerto 4 de Luís)

Nesse sentido, a fala de Luís Gama pode ser interpretada como um movimento de organização docente que combina o uso de referenciais institucionais da Rede Podemos Mais com iniciativas próprias de planejamento e busca de materiais. Entre esses referenciais, destaca-se o documento denominado Raio X do ENEM, que sistematiza os temas de maior incidência na prova e, ao ser incorporado ao planejamento, introduz uma dimensão pragmática diretamente vinculada à lógica



das avaliações externas. Nessa perspectiva, o documento pode ser compreendido como expressão dos saberes curriculares que, conforme Tardif (2014), são prescritos pelos sistemas de ensino como modelos de cultura erudita, assumindo muitas vezes um caráter normativo ao orientar o trabalho docente por meio de objetivos, métodos e conteúdos previamente definidos. Esses saberes “correspondem aos discursos e métodos que estruturam os programas escolares” e funcionam como referenciais oficiais para a ação do professor, ainda que nem sempre dialoguem com as realidades socioculturais dos educandos. Tal escolha, embora estratégica para assegurar que os estudantes tenham acesso aos conteúdos cobrados nos exames, evidencia uma contradição central da Educação Popular: como articular a crítica ao modelo hegemônico de avaliação com a necessidade de preparar os educandos para ter condições concretas de aprovação. Para compreender melhor o alcance desse recurso, apresento, a seguir, a figura 9, com o levantamento dos temas mais frequentes nas Ciências da Natureza segundo o Raio X do ENEM.

**Figura 9** — Conteúdos mais cobrados nas provas do ENEM até o ano de 2020.

| Química          |                              |       | Biologia                           |                              |       |
|------------------|------------------------------|-------|------------------------------------|------------------------------|-------|
| Assuntos         | Aplicações: 1º, 2º e digital | %     | Assuntos                           | Aplicações: 1º, 2º e digital | %     |
| Físico-química   | 114                          | 27,0% | Humanidade e ambiente              | 65                           | 15,9% |
| Química geral    | 113                          | 26,8% | Citologia                          | 47                           | 11,5% |
| Química orgânica | 81                           | 19,2% | Histologia e fisiologia            | 47                           | 11,5% |
| Meio ambiente    | 47                           | 11,1% | Fundamentos da ecologia            | 34                           | 8,3%  |
| Energia          | 27                           | 6,4%  | Biotecnologia                      | 33                           | 8,1%  |
| Atomística       | 23                           | 5,5%  | Microbiologia e doenças associadas | 28                           | 6,8%  |
| Água             | 17                           | 4,0%  | Evolução                           | 24                           | 5,9%  |
| 422 itens        |                              |       | Biologia molecular                 | 21                           | 5,1%  |
|                  |                              |       | Cadeias e teias alimentares        | 21                           | 5,1%  |
|                  |                              |       | Botânica                           | 18                           | 4,4%  |
|                  |                              |       | Genética mendeliana                | 17                           | 4,2%  |
|                  |                              |       | Biomás                             | 15                           | 3,7%  |
|                  |                              |       | Genética molecular                 | 14                           | 3,4%  |
|                  |                              |       | Embriologia e reprodução           | 6                            | 1,5%  |
|                  |                              |       | Zoologia                           | 6                            | 1,5%  |
|                  |                              |       | Método científico                  | 5                            | 1,2%  |
|                  |                              |       | Taxonomia                          | 4                            | 1,0%  |
|                  |                              |       | Origem da vida                     | 2                            | 0,5%  |
|                  |                              |       | Indicadores sociais                | 1                            | 0,2%  |
|                  |                              |       | Legislação e cidadania             | 1                            | 0,2%  |
|                  |                              |       | 409 itens                          |                              |       |

| Física                 |                              |       |
|------------------------|------------------------------|-------|
| Assuntos               | Aplicações: 1º, 2º e digital | %     |
| Mecânica               | 103                          | 30,9% |
| Eletricidade e energia | 86                           | 25,8% |
| Ondulatória            | 60                           | 18,0% |
| Termologia             | 57                           | 17,1% |
| Óptica                 | 27                           | 8,1%  |
| 333 itens              |                              |       |

Fonte: “Raio X do ENEM” construído pela Rede Podemos +.

A figura 9 traz a distribuição percentual dos assuntos mais presentes nas provas do ENEM na área de Ciências da Natureza. Em Física, por exemplo, “Mecânica” e “Eletricidade e energia” concentram quase 31% e 25,8% das questões,

respectivamente; em Química, “Físico-química” e “Química geral” somam mais de 53% das ocorrências; já em Biologia, “Humanidade e ambiente” aparece em 15,9% das perguntas. Esses dados evidenciam a força da lógica conteudista sobre o currículo, mas também revelam o potencial de documentos desse tipo para orientar reflexões mais profundas sobre a organização do ensino. Se, por um lado, esse mapeamento é hoje utilizado como ferramenta de preparação para um exame nacional padronizado, por outro, poderia servir como ponto de partida para repensar quais temas de Ciências da Natureza são realmente relevantes à formação crítica dos educandos, articulando-os com problemáticas sociais, ambientais e culturais concretas. Assim, a própria prática de sistematizar conteúdos, hoje direcionada ao ENEM, poderia ser reapropriada para fortalecer a construção de um novo ensino de Ciências da Natureza, menos subordinado à lógica classificatória e mais comprometido com a transformação social. Essa tensão evidencia que o desafio real é construir práticas pedagógicas que pautem o compromisso crítico com a transformação social e, simultaneamente, ofereçam aos educandos instrumentos efetivos para enfrentar os instrumentos de seleção e legitimação vigentes.

Nesse sentido, a atuação de Luís não se limita à reprodução mecânica de um roteiro curricular predefinido. Seu relato pode ser entendido como indicativo de um processo ativo de planejamento, no qual identifica temas, seleciona conteúdos e organiza aulas de forma intencional, mobilizando o que Tardif (2014) denomina saberes profissionais, aqueles que resultam da interpretação crítica dos referenciais prescritos, articulando-os às condições concretas de trabalho e ao contexto sociocultural dos educandos. Essa mediação docente se concretiza na busca por livros, recursos digitais, vídeos, experimentos e materiais do cotidiano, ampliando o repertório didático e garantindo múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento. Retomando o trecho que ilustra o movimento do educador:

*E aí acabo que utilizo bastante... Eu já utilizei bastante recursos diversos, assim, sabe? Tentei trazer aulas experimentais, então utilizei desde brinquedos a elementos da natureza mesmo, como a própria água, né? Tipo, folhas e tal pra tentar trazer algo mais dinâmico também, sabe? (...) Acho que foi bem legal assim, quando eu trouxe. E fora os recursos diversos, como o Datashow, né? O próprio quadro mesmo, exercício. (Excerto 4 de Luís)*

Ao incluir elementos como folhas, água ou brinquedos em atividades experimentais, Luís demonstra que a ciência escolar pode emergir de experiências e objetos presentes no universo dos estudantes. Essa escolha pedagógica rompe a

distância entre conteúdo acadêmico e vivência comunitária, aproximando-se da perspectiva freireana de construção do conhecimento na interação entre prática e teoria. Além de ampliar o sentido social do ensino de Ciências da Natureza, essa diversidade de recursos também considera a dimensão estética e afetiva do aprender, dialogando com a concepção de Gadotti (2007) de uma “ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva”.

Encerrando a análise da categoria 2, os saberes docentes da militância identificados nos relatos de Lélia, Luís e Helenira, podem ser compreendidos como práticas contra-hegemônicas, forjadas na interface entre a cultura escolar e os saberes oriundos das lutas sociais. Ao mobilizar referências acadêmicas, experiências comunitárias e posicionamentos políticos, esses educadores produzem um espaço crítico dentro da própria estrutura da Rede, um território de disputa em que o currículo deixa de ser mero instrumento de reprodução para tornar-se campo de criação e resistência. No entanto, essa potência formativa convive com uma contradição estrutural: a coexistência entre a Educação Popular, orientada para a emancipação e o fortalecimento de sujeitos históricos, e a exigência de preparar estudantes para um exame de massa como o ENEM, cujo caráter conteudista e padronizador está ancorado na lógica meritocrática e seletiva do sistema. Reconhecer essa tensão não significa anulá-la, mas transformá-la em um lugar de elaboração pedagógica, no qual a crítica ao modelo hegemônico caminha junto com a busca por estratégias que garantam o acesso dos educandos aos meios de inserção social e acadêmica. Defendemos, portanto, um ensino de Ciências da Natureza organicamente vinculado aos movimentos sociais e populares, capaz de reorientar finalidades, reorganizar conteúdos e reinventar práticas pedagógicas para que o conhecimento científico não apenas circule nas escolas, mas se torne uma ferramenta viva de leitura crítica e transformação radical da realidade.

No próximo capítulo, será apresentada a análise da última categoria.

## 10 CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: 3ª CATEGORIA

A terceira categoria de análise, intitulada “Construção coletiva da prática pedagógica”, tem como unidade de registro: *formas de partilha e construção coletiva de saberes*. O objetivo é **compreender como, no contexto da Educação Popular, a docência pode se constituir em um processo que ultrapassa a dimensão individual do professor e se realiza, em grande medida, na troca, na**

**cooperação e no diálogo entre pares.** A ênfase aqui recai sobre práticas como o planejamento conjunto, a socialização de experiências e a produção compartilhada de estratégias pedagógicas, reconhecendo que esses movimentos podem desempenhar um papel central na formação docente e na construção de sentidos para a ação educativa. Ao adotar essa perspectiva, buscamos investigar em que medida a coletividade se torna um elemento estruturante do fazer pedagógico na Rede Podemos Mais, ainda que com tensões e limites, apontando para a possibilidade de práticas mais democráticas, críticas e vinculadas a projetos de transformação social.

A sistematização dos excertos a seguir, quadro 12, procura indicar alguns elementos de como os educadores e educadoras da Rede Podemos Mais narram e vivenciam a construção coletiva da prática pedagógica. Considerando como unidade de registro as formas de partilha e construção coletiva de saberes, os relatos de Lélia, Helenira e Luís permitem identificar tanto experiências que apontam para o fortalecimento do planejamento conjunto, da integração disciplinar e da produção coletiva de aulas, quanto percepções que sinalizam limites e dificuldades presentes nesse processo.

**Quadro 12 – Sistematização dos excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís.**

| <b>Excertos das entrevistas com Lélia, Helenira e Luís — Construção coletiva da prática pedagógica</b>  |
|---|
| <p><b>Excerto 5 de Lélia – “(...) os educadores que participam das experiências de cursinhos populares da Podemos Mais, não tem tanto contato com educação popular, assim, e vão vivenciar esse primeiro contato no interior das experiências de cursinho.”.</b></p> <p>Maurício: E aí, nesse sentido, você trouxe também que você foi, é uma experiência recente para você, né, ser educadora no popular, o Edson Luís, que é de São João del Rey, e aí, já entrando nesse tópico, né, da organização das aulas de ciência da natureza, então, considerando essa sua experiência enquanto educadora. Vocês lá em São João del Rey, se organizavam de forma disciplinar, tipo física, biologia, química ou por área de conhecimento? Nesse sentido, o que você acredita sobre essa forma de organização, de forma disciplinar, ou se é por área, e como vocês pensavam isso?</p> <p>Lélia González: Bem, lá em São João especificamente, né, e eu acho que eu vou até extrapolar, assim, né, mas assim, enquanto educadora mesmo, eu lecionava a disciplina de Biologia especificamente, e lá a gente dividia, né, professor de Química, professor de Biologia e professor de Física. Embora a gente saiba que essas três áreas, em muitos momentos, elas se interligam, elas pensam sobre objetos da ciência, objetos da natureza, fenômenos da natureza de maneira muito próxima, por isso, inclusive, que são essa perspectiva de maneira integrada, pensar a ciência da natureza.</p> <p>Lélia González: No entanto, quando a gente construí, tem uma disciplina específica no interior dos</p> |

cursinhos que a gente chama encontro crítico, e no interior do encontro crítico a gente sempre trabalhava nessa perspectiva mais ampla, então, a ciência da natureza, a gente construía aulões ou aulas específicas, onde esses três educadores, né, Física, Química e Biologia, davam aulas juntas sobre determinado tema.

*Lélia González:* A mesma coisa para Ciências da Linguagem, Ciências da Matemática. Então, a gente conseguiu construir esses encontros críticos, que tinham a menor periodicidade do que as aulas convencionais, mas de maneira mais interligada, digamos assim, né, mais transdisciplinar. E, bem, eu acho que a gente, eu, enquanto educadora, nesses, eu falo que é recente, porque é isso, né, de cinco anos ainda é pouco tempo numa trajetória enquanto educadora, mas eu tenho começado a refletir muito, e aí não só eu, né, a Podemos mais, de modo geral, tem começado a refletir muito sobre isso, porque, de modo geral, os nossos cursinhos populares preparam para o Enem, e o Enem tem essa concepção dessas grandes áreas.

*Lélia González:* E aí a própria educação popular também trabalha de maneira muito, né, a pensar a ciência de maneira mais interligada, de maneira mais abrangente. Então, a gente tem se provocado a pensar nesse sentido, né, de como que a gente constrói, sejam disciplinas específicas, sejam componentes curriculares específicos, sejam atividades de maneira cultural ou extra-sala de aula que tragam essa perspectiva mais interligada, assim.

**Excerto 6 de Lélia – “A gente faz um momento de formação dos educadores para pensar um tema específico e de que maneira esses educadores vão trabalhar esse tema num momento único, numa aula única, então, uma aula com três educadores diferentes. Esse é um caráter, é um momento anterior ao encontro crítico, que ele é destinado aos educadores”.**

*Maurício:* Sim, aí, né, sobre essa pergunta, você cita os encontros críticos, e eu queria saber, se você poderia me explicar um pouco melhor, no sentido de que eles são aulões abertos para a comunidade do território, são aulões abertos para os alunos, ou são encontros mais internos dos docentes, né?

*Maurício:* E aí, se você poderia me dar exemplos, né, de temáticas que eram abordadas, e como que se pensava essa dimensão do conhecimento dentro desses espaços também.

*Lélia González:* De novo, vou tentar fragmentar as perguntas, se tem alguma coisa que você me lembra, se eu esquecer de alguma coisa.

*Lélia González:* A primeira, inclusive, já me ajuda aí, a primeira é sobre os encontros críticos, vamos lá. O encontro crítico, ele tem um momento, acho que pré-encontro crítico, que é mais voltado para os educadores, que é como os educadores vão construir um aulão, uma aula, de maneira transdisciplinar, né, que é para além de "Ah, vamos trabalhar, eu dou minha aula de Biologia, você traz alguns pontos aí, seu da Química, e o colega ali vai trazer da Física".

*Lélia González:* A gente faz um momento de formação dos educadores para pensar um tema específico e de que maneira esses educadores vão trabalhar esse tema num momento único, numa aula única, então, uma aula com três educadores diferentes. Esse é um caráter, é um momento anterior ao encontro crítico, que ele é destinado aos educadores.

*Lélia González:* O encontro crítico, especificamente, é um aulão, geralmente, usualmente, a gente trabalha com os educandos do cursinho, mas existem territórios específicos que a gente extrapola, então a gente convida a comunidade para também participar desses aulões. Então, cada cursinho trabalha, tem uma certa autonomia para trabalhar e para construir o seu encontro crítico. E aí esse encontro crítico é uma aula que, né, que tem essa perspectiva então transdisciplinar, mas também a gente... Deu uma seca na boca aqui.

*Lélia González:* A gente também tem essa perspectiva de trabalhar temas que são latentes da sociedade.

**Excerto 5 de Luís – “A gente conseguia conciliar muitos conhecimentos ali, facilitar muitos conhecimentos. E agora com as disciplinas em caixinha, assim, acabou que a gente meio**

**que não... Um educador fala de um tema que é desconexo do outro.”**

*Maurício:* E aí, eu queria partir agora para outra dimensão, que é da organização das aulas de Ciência da Natureza, e suas tecnologias na rede e no cursinho de Viçosa. Aí, vocês se organizam de forma disciplinar, sendo Biologia, Física e Química separadas, ou por área de conhecimento. E o que que você acredita sobre essa forma de organização? Qual que é o debate que você traz sobre isso também?

*Luís Gama:* Beleza. Inicialmente, a gente tinha trabalhado por áreas do conhecimento, né? E aí, ao longo do processo, com algumas dinâmicas que foram ocorrendo, a gente começou a trabalhar mais disciplinas. Até mesmo por falta de alguns educadores ou por tanta falta de não ter os educadores, tanta falta de, tipo, de faltar no dia, sabe? E acabou que não foi muito seguido por áreas. E aí, agora...

*Luís Gama:* Aí eu esqueci a outra pergunta, perdão.

*Maurício:* E o que você acredita sobre essa forma de organização? Vocês se organizam, então, agora de forma disciplinar, né?

*Luís Gama:* Uhum.

*Maurício:* Então, o que você acredita sobre isso?

*Luís Gama:* Então, eu acho que inicialmente estava até funcionando a gente fazer... Pensar aulas coletivas, assim, sabe? Pensar aulas que... se amarravam, sabe? Então, tipo assim, eu pensava em aulas de Química, Física e Biologia em conjunto, a gente conseguia trazer muito mais experiências mesmo, sabe? A gente conseguia conciliar muitos conhecimentos ali, facilitar muitos conhecimentos. E agora com as disciplinas em caixinha, assim, acabou que a gente meio que não...

*Luís Gama:* Um educador fala de um tema que é desconexo do outro. E aí isso interfere, porque a gente trabalha de uma dinâmica no início do ano e agora a gente trabalha de outra, sabe? E acho que tem um impacto no sentido de a gente não acompanhar muito o que o outro educador tá... Como o outro educador tá trazendo os conteúdos. Mas eu acho que na questão de como a gente trabalha, acho que não interferiu muito não. É mais no sentido de como a gente traz mesmo, sabe?

**Excerto 3 de Helenira – “Acaba que, no momento que eu vivo, é como se fosse um outro cursinho popular. Não tem mais aquela pegada do começo. Eu vou, eu dou a minha aula. Eu posso dar aula extremamente conteudista também. Não sei se alguém vai falar alguma coisa. E eu posso voltar pra casa. Não, eu não tenho mais momentos, isso é uma questão estrutural.”**

*Maurício:* Eu tava pensando aqui... Você não trouxe essa questão da “abstração” no Ensino de Ciências da Natureza, apareceu em outros momentos essa questão da “abstração”. Eu queria te perguntar, se você não acredita que existam problemas estruturais também, da rede em si, que possa ser uma dificuldade para você e para o seu trabalho enquanto educadora da área de Ciências da Natureza. Você consegue visualizar alguma?

*Helenira Resende:* Estrutural da Podemos Mais?

*Maurício:* Isso!

*Helenira Resende:* Ah, sim... Mas eu acho que aqui a gente acabou não ficando muito... O início foi muito coletivo, foi toda essa questão. Da gente estar junto, da gente fazer aquela participação, todo mundo se conhecer, entender melhor.

*Helenira Resende:* Atualmente, acho que não tem mais isso, isso é uma questão. Mas não por causa de quem tá montando ali, quem tá na frente. Acho que talvez por nós educadores também não... A gente não se fazer e não tentar ser participativo.

*Helenira Resende:* Então, eu acho que tem essa grande questão. Acaba que, no momento que eu vivo, é como se fosse um outro cursinho popular. Não tem mais aquela pegada do começo. Eu vou, eu dou a minha aula. Eu posso dar aula extremamente conteudista também. Não sei se alguém vai falar alguma coisa. E eu posso voltar pra casa. Não, eu não tenho mais momentos, isso é uma questão estrutural.

*Helenira Resende:* Então, por exemplo, esse tal encontro crítico aí seria uma questão super bacana. Mas a gente, professor, teria que estar envolvido. Porque é isso, requer que a gente prepare alguma coisa, junto, um coletivo. Não adianta, ou até separado, mas que lá faça sentido, né? Então, eu teria que ir pra casa pesquisar questões de energia, trazer questões que talvez falem sobre meio ambiente que sejam interessantes. E não tem mais isso. Então, eu preparo a minha aula para esse momento. Eu acho que essa questão estrutural ficou um pouco a desejar em fazer com que a gente esteja ali, junto. Então, tem mais sentido.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Para darmos início a análise da categoria 3, retiramos do quadro 12, a seguinte fala de Lélia González, educadora da Rede Podemos + em São Paulo, relembra da sua experiência na Rede só que em São João Del Rei, em Minas Gerais:

*“Bem, lá em São João especificamente, né, e eu acho que eu vou até extrapolar, assim, né, mas assim, enquanto educadora mesmo, eu lecionava a disciplina de Biologia especificamente, e lá a gente dividia, né, professor de Química, professor de Biologia e professor de Física. Embora a gente saiba que essas três áreas, em muitos momentos, elas se interligam, elas pensam sobre objetos da ciência, objetos da natureza, fenômenos da natureza de maneira muito próxima, por isso, inclusive, que são essa perspectiva de maneira integrada, pensar a ciência da natureza. (...) No entanto, quando a gente construía, tem uma disciplina específica no interior dos cursinhos que a gente chama encontro crítico, e no interior do encontro crítico a gente sempre trabalhava nessa perspectiva mais ampla, então, a ciência da natureza, a gente construía aulões ou aulas específicas, onde esses três educadores, né, Física, Química e Biologia, davam aulas juntas sobre determinado tema.” (Excerto 5 de Lélia)*

Na fala de Lélia, o **encontro crítico** pode ser interpretado como uma tentativa de romper com a lógica individualista que frequentemente marca a profissão docente. Enquanto a organização disciplinar tende a compartimentar a docência, esse espaço aparece como uma experiência que valoriza a colaboração, na qual educadores de diferentes áreas buscam co-construir tanto os conteúdos quanto os métodos. Esse movimento, ainda que não elimine totalmente as tensões presentes no modelo escolar tradicional, aponta para possibilidades de superação da fragmentação do conhecimento e da hierarquia entre disciplinas. Como observa Tardif (2014, p. 14), os saberes docentes são continuamente produzidos e

reelaborados em contextos de socialização profissional, “onde são incorporados, modificados, adaptados em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho”. Assim, o **encontro crítico** pode ser entendido como um espaço que favorece a construção coletiva de saberes, no qual a experiência concreta e situada se enriquece por meio das interações entre sujeitos, culturas, instituições e diferentes contextos educativos.

A importância do **encontro crítico**, conforme ressalta Lélia, parece ultrapassar o caráter organizativo, podendo ser visto como um momento educativo que dialoga com princípios centrais da Educação Popular, como horizontalidade, diálogo e coletividade. Em sintonia com Gadotti (2007), podemos compreender essa prática como um espaço que articula dimensões cognitivas, sociais e afetivas, ao mesmo tempo em que reafirma a ciência como um processo coletivo, relacionado à vida concreta e às demandas sociais. Desse modo, a docência não se limita a um ato individual de transmissão de conteúdos, mas se aproxima de uma experiência de engajamento pedagógico em que o saber circula, se reconstrói e adquire novos sentidos no coletivo. Essa perspectiva sugere caminhos para fortalecer uma ciência comprometida com movimentos sociais e populares, contribuindo para repensar a educação e inspirar práticas pedagógicas que tensionem a padronização imposta por exames de larga escala como o Enem.

Dando sequência, o trecho abaixo traz um aprofundamento da fala de Lélia González acerca dos **encontros críticos**, destacando o momento prévio de formação docente destinado exclusivamente aos educadores:

*“O encontro crítico, ele tem um momento, acho que pré-encontro crítico, que é mais voltado para os educadores, que é como os educadores vão construir um aulão, uma aula, de maneira transdisciplinar, né, que é para além de “Ah, vamos trabalhar, eu dou minha aula de Biologia, você traz alguns pontos aí, seu da Química, e o colega ali vai trazer da Física (...) A gente faz um momento de formação dos educadores para pensar um tema específico e de que maneira esses educadores vão trabalhar esse tema num momento único, numa aula única, então, uma aula com três educadores diferentes. Esse é um caráter, é um momento anterior ao encontro crítico, que ele é destinado aos educadores.” (Excerto 6 de Lélia)*

A partir do relato, é possível perceber que nesse espaço, antes mesmo de chegar à sala com os educandos, os professores se encontram para planejar conjuntamente uma aula de caráter transdisciplinar, articulando conteúdos de



diferentes áreas e combinando estratégias comuns. Esse aspecto, em diálogo com a análise iniciada anteriormente, sugere a relevância da coletividade como princípio pedagógico e indica que o encontro crítico pode também assumir uma dimensão formativa, tanto política quanto epistêmica, para os educadores da Rede Podemos Mais.

A descrição de Lélia aponta que o pré-encontro crítico tende a funcionar como um espaço intencional de formação docente. Ao planejar coletivamente, os professores não apenas organizam conteúdos, mas compartilham visões de mundo, concepções de ensino e experiências pedagógicas. Nesse processo, nos aproximamos do que Tardif (2014) chama de circulação de saberes profissionais: saberes disciplinares, experienciais e curriculares que, no encontro entre pares, podem ser ressignificados e aprimorados. Para o autor, o saber docente constitui-se como um “amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Assim, o pré-encontro crítico pode ser entendido como uma tentativa de materializar essa articulação viva entre diferentes fontes de conhecimento, permitindo que a formação docente se configure menos como curso externo, imposto ou hierárquico, e mais como prática situada, alimentada pela troca e pela reflexão coletiva sobre a realidade educativa.

Nesse sentido, o encontro crítico aparece não apenas como forma de mitigar o isolamento docente, mas também como espaço de formação mútua entre educadores. Ao preparar aulas conjuntas, como explicita Lélia, cada professor é desafiado a negociar sentidos, compartilhar repertórios e se abrir para aprender com os pares. Esse processo contribui para a produção simultânea de saberes pedagógicos e experienciais (Tardif, 2014), ampliando o repertório profissional de cada participante. Vale destacar, como observa Tardif (2014, p. 17), que os saberes docentes não podem ser dissociados das práticas concretas do cotidiano escolar, sendo mobilizados e ressignificados à medida que os professores enfrentam desafios e recursos próprios de sua atuação. O encontro crítico, nesse horizonte, pode ser compreendido menos como simples aula ampliada e mais como espaço experimental e coletivo de aprendizagem compartilhada, em que o trabalho docente se torna fonte de conhecimento e de construção de uma epistemologia situada e dialogada, capaz de tensionar limites da disciplinaridade e das práticas conteudistas.

Nesse sentido, Lélia apresenta que o **encontro crítico**, além de envolver educadores e educandos, frequentemente se abre à comunidade, extrapolando os limites do cursinho:

*“O encontro crítico, especificamente, é um aulão, geralmente, usualmente, a gente trabalha com os educandos do cursinho, mas existem territórios específicos que a gente extrapola, então a gente convida a comunidade para também participar desses aulões. Então, cada cursinho trabalha, tem uma certa autonomia para trabalhar e para construir o seu encontro crítico. E aí esse encontro crítico é uma aula que, né, que tem essa perspectiva então transdisciplinar, mas também a gente... Deu uma seca na boca aqui. A gente também tem essa perspectiva de trabalhar temas que são latentes da sociedade.” (Excerto 6 de Lélia)*

Essa dimensão, apresentada por Lélia no trecho acima, pode ser entendida como uma ampliação do alcance da prática, na medida em que conecta a docência à vida social e territorial. Ao envolver a comunidade, os educadores sugerem que o conhecimento construído se apresenta como bem coletivo, relacionado às lutas e necessidades populares. Nesse contexto, a coletividade tende a se manifestar tanto como prática pedagógica quanto como prática política, enraizada no território. Tal perspectiva dialoga com a definição de Peloso (2012, p. 9), ao destacar o esforço de “mobilização, organização e capacitação das classes populares para o exercício do poder”, indicando que a formação dificilmente pode ser reduzida a uma técnica ou metodologia neutra, já que envolve intencionalidades políticas e transformadoras. Dessa forma, o **encontro crítico** pode ser interpretado como espaço que reafirma uma vocação da Educação Popular para a disputa e a transformação social, em que a formação não se limita à preparação para exames de massa, mas se projeta na constituição de sujeitos coletivos com potencial de intervir nas estruturas sociais.

O trecho a seguir, apresenta a fala de Luís Gama sobre os desafios e mudanças na forma de organização das aulas de Ciências da Natureza no cursinho popular de Viçosa:

*Então, eu acho que inicialmente estava até funcionando a gente fazer... Pensar aulas coletivas, assim, sabe? Pensar aulas que... se amarravam, sabe? Então, tipo assim, eu pensava em aulas de Química, Física e Biologia em conjunto, a gente conseguia trazer muito mais experiências mesmo, sabe? A gente conseguia conciliar muitos conhecimentos ali, facilitar muitos conhecimentos. E agora com as disciplinas em caixinha, assim, acabou que a gente meio que não... Um educador fala de um tema que é desconexo do outro. E aí isso interfere, porque a gente trabalha de uma dinâmica no início do ano e agora a gente trabalha de outra, sabe? E*

*acho que tem um impacto no sentido de a gente não acompanhar muito o que o outro educador tá... Como o outro educador tá trazendo os conteúdos. Mas eu acho que na questão de como a gente trabalha, acho que não interferiu muito não. É mais no sentido de como a gente traz mesmo, sabe? (Excerto 5 de Luís)*

Nesse momento, o educador compara dois contextos distintos: de um lado, a experiência inicial, em que havia um esforço de integração entre Biologia, Física e Química, com aulas coletivas que buscavam “amarrar” os conteúdos; de outro, a configuração atual, marcada pela fragmentação em disciplinas, o que tende a gerar desconexões entre os temas trabalhados. Essa comparação indica não apenas os efeitos da ausência de educadores e das condições materiais concretas sobre a prática pedagógica, mas também sugere que a coletividade pode ser compreendida como mais do que uma escolha metodológica, assumindo contornos de princípio estruturante da Educação Popular, ainda que sua ausência produza diferentes graus de ruptura na experiência formativa.

Ao narrar que as aulas conjuntas permitiam “conciliar” e “facilitar” conhecimentos, Luís apresenta uma compreensão da docência que ultrapassa a lógica da mera transmissão disciplinar, aproximando-se de uma prática orientada pela mediação. O verbo “conciliar” aponta para o esforço de integrar campos distintos do saber, enquanto “facilitar” sugere uma dimensão dialógica, na qual o educador cria condições para que os educandos se apropriem ativamente do conhecimento. Nesse sentido, a fala de Luís pode ser relacionada ao princípio do trabalho popular **diálogo** (Freire *apud* Peloso 2012), pois evidencia que ensinar não se reduz a impor conteúdos, mas implica abrir espaços de diálogo que possibilitam a construção coletiva do saber. Além disso, ao destacar os efeitos da prática integrada, o relato se aproxima da leitura de Tardif (2014), para quem o saber docente carrega as marcas do trabalho: ele não apenas mobiliza conhecimentos construídos previamente, mas os (re)cria e transforma no cotidiano. Assim, a prática coletiva pode ser vista como espaço simultâneo de aprendizagem dos estudantes e de formação dos educadores, ainda que seus efeitos variem de acordo com o contexto e com a continuidade das iniciativas.

Quando Luís afirma que “um educador fala de um tema que é desconexo do outro”, ele chama atenção para as consequências da fragmentação disciplinar. A perda da unidade entre as áreas impacta não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também o diálogo pedagógico entre os próprios educadores, que

deixam de partilhar e de aprender mutuamente. Esse esvaziamento da dimensão colaborativa toca um ponto central do trabalho docente, já que, como lembra Tardif (2014, p. 12), o saber do professor é social, “partilhado por todo um grupo de agentes [...] que trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis”. Em outras palavras, o sentido da docência se constrói na socialização de saberes, de modo que a lógica “em caixinhas” pode comprometer esse fundamento. Nesse ponto, cabe uma provocação inspirada em Peloso (2012): **ao abrir mão da dimensão integradora e colaborativa, não se corre o risco de caminhar para uma espécie de “contraeducação popular”, quando as práticas priorizam métodos ou conteúdos desvinculados de uma intencionalidade política transformadora?** Ainda que não se trate de um processo linear ou absoluto, tal reflexão ajuda a perceber que a fragmentação não é apenas um desafio organizacional, mas toca diretamente a identidade da Educação Popular e sua capacidade de articular a educação e política de forma indissociável.

O relato também abre espaço para refletir sobre as concepções de ciência que atravessam diferentes formas de organização curricular. A experiência integrada pode ser associada a uma visão de ciência como totalidade, na medida em que busca articular múltiplas dimensões da realidade; já a divisão rígida em disciplinas tende a reforçar uma concepção mais fragmentada e compartimentalizada do conhecimento, historicamente vinculada à escola tradicional. Essa tensão, no entanto, não se reduz a uma questão de escolha didática ou de organização interna: ela dialoga com disputas mais amplas sobre quais saberes são considerados legítimos. Como lembra Tardif (2014, p. 12–13), os saberes docentes são atravessados por relações de poder e resultam de negociações entre diferentes instâncias, ministérios, universidades, sindicatos, gestores escolares e os próprios professores, que delimitam, reconhecem ou desautorizam determinados conhecimentos.

Sob essa perspectiva, a fragmentação vivida em Viçosa pode ser interpretada como um dos efeitos de forças hegemônicas que, mesmo em espaços populares, tendem a impor modelos disciplinares que reduzem a complexidade da realidade e, em alguma medida, despolitizam a prática educativa. Por outro lado, a experiência integrada inicial apontava para possibilidades contra-hegemônicas, ao abrir brechas para articular ciência e saber popular e tensionar a concepção tradicional de

currículo. Ainda que não se trate de um processo linear nem isento de contradições, esse contraste sugere que diferentes formas de organização curricular carregam em si projetos pedagógicos e políticos distintos, que podem tanto limitar quanto potencializar a construção coletiva de saberes.

A partir do relato de Luís, percebemos que a mudança de formato não pode ser atribuída unicamente a uma decisão pedagógica, mas esteve fortemente condicionada por fatores concretos, como a ausência de educadores, a falta de continuidade e os desafios organizacionais enfrentados pelo cursinho.

*(...) “Inicialmente, a gente tinha trabalhado por áreas do conhecimento, né? E aí, ao longo do processo, com algumas dinâmicas que foram ocorrendo, a gente começou a trabalhar mais disciplinas. Até mesmo por falta de alguns educadores ou por tanta falta de não ter os educadores, tanta falta de, tipo, de faltar no dia, sabe? E acabou que não foi muito seguido por áreas. E aí, agora... Aí eu esqueci a outra pergunta, perdão.”*  
(Excerto 5 de Luís)

Esse aspecto contribui para compreender a Educação Popular como prática situada, atravessada por limites materiais que incidem diretamente sobre a forma de ensinar. A experiência coletiva demanda disponibilidade, tempo, presença e compromisso de vários educadores — condições que muitas vezes são tensionadas pela realidade do trabalho voluntário nos cursinhos populares. Esses obstáculos, contudo, não podem ser lidos apenas como dificuldades locais ou circunstanciais, mas também como expressão de dinâmicas mais amplas da sociedade capitalista, que, ao impor jornadas extenuantes, como a escala 6x1, somadas à sobrecarga laboral e à intensificação da vida produtiva, restringe à classe trabalhadora — e, consequentemente, também aos educadores populares — a possibilidade de construir espaços de organização e formação coletiva. Além disso, como sugere Rezende (2022), a Educação Popular, enquanto movimento social, combina um núcleo de convicções, aspirações e militantes permanentes com margens mais instáveis, compostas por práticas e participantes difusos. Essa característica evidencia que a Educação Popular não se apresenta como um campo homogêneo e estático, mas como um movimento em constante reconstrução, que se reinventa e resiste em diálogo com as conjunturas político-sociais e históricas em que se insere. Assim, as fragilidades mencionadas por Luís podem ser interpretadas menos como falhas pontuais e mais como expressão do próprio processo vivo da Educação

Popular, que se constrói no entrelaçamento de limites e possibilidades, em permanente tensionamento entre precariedade e resistência.

Nessa mesma direção, o trecho a seguir, referente à entrevista com Helenira Resende (Quadro 12), contribui para aprofundar a reflexão sobre a dimensão coletiva da prática pedagógica nos cursinhos populares. Tal dimensão não se mostra como algo fixo ou plenamente consolidado, mas como um processo em constante movimento, atravessado por tensões, ajustes e transformações conjunturais.

*“(...) O início foi muito coletivo, foi toda essa questão. Da gente estar junto, da gente fazer aquela participação, todo mundo se conhecer, entender melhor. Atualmente, acho que não tem mais isso, isso é uma questão. Mas não por causa de quem tá montando ali, quem tá na frente. Acho que talvez por nós educadores também não... A gente não se fazer e não tentar ser participativo. Então, eu acho que tem essa grande questão.”*  
(Excerto 3 de Helenira)

A educadora relembra que, em um primeiro momento, predominava um forte caráter colaborativo, sustentado pela convivência, pela partilha de experiências e pelo planejamento conjunto das aulas. Com o tempo, contudo, ela observa que esse movimento foi perdendo força, dando lugar a uma rotina mais individualizada, em que cada professor prepara suas aulas de forma isolada, sem a mesma intensidade de encontros e trocas. Tal mudança não deve ser lida apenas como falha ou retrocesso, mas como expressão da vulnerabilidade das práticas coletivas diante das condições concretas que atravessam o cotidiano dos educadores. Ao mesmo tempo, reforça a leitura de Rezende (2022), que caracteriza a Educação Popular como um movimento em permanente reconstrução, cujas margens oscilam entre momentos de maior engajamento e outros de dispersão.

Um aspecto interessante é que Helenira não atribui a perda do caráter coletivo apenas à coordenação, mas também à falta de participação ativa dos próprios educadores:

*“Acho que talvez por nós educadores também não... A gente não se fazer e não tentar ser participativo.”* (Excerto 3 de Helenira)

Essa observação é fundamental para a categoria, pois reforça que a coletividade não é algo dado ou garantido de forma automática, mas uma construção que exige engajamento contínuo e corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos. O enfraquecimento dos espaços de partilha não pode ser explicado apenas por condições externas, mas também por dinâmicas internas que, em determinados

momentos, podem levar a uma acomodação ou dispersão. Como lembra Brandão (2002, p. 50), a Educação Popular constitui uma experiência concreta de compartilhamento do saber e do poder e, ao desafiar relações de dominação, fortalece a autonomia dos sujeitos e abre caminhos para processos emancipatórios. Desse modo, cultivar uma cultura de coletividade no interior da Rede Podemos Mais aparece menos como um dado estável e mais como uma tarefa permanente, marcada por avanços, recuos e tensionamentos, mas também essencial para manter viva a vocação transformadora da prática pedagógica.

Nesse viés, Helenira apresenta um aspecto relevante quando afirma que:

*“Acaba que, no momento que eu vivo, é como se fosse um outro cursinho popular. Não tem mais aquela pegada do começo. Eu vou, eu dou a minha aula. Eu posso dar aula extremamente conteudista também. Não sei se alguém vai falar alguma coisa. E eu posso voltar pra casa. Não, eu não tenho mais momentos, isso é uma questão estrutural. (Excerto 3 de Helenira)*

Essa constatação sugere a possibilidade de que a prática pedagógica no cursinho perca o caráter dialógico e crítico, aproximando-se do modelo bancário criticado por Paulo Freire. Nesse sentido, Peloso (2012, p. 34) ressalta que “a Educação Popular adota a concepção dialética em que a pergunta do presente inspira-se na teoria (ciência, história) para projetar o futuro”, o que significa que o ensino pode partir da problematização do contexto histórico e das questões cotidianas, projetando caminhos de transformação. Quando essa dimensão é enfraquecida, a prática docente tende a se restringir à transmissão de conteúdos, repetindo as lógicas da escola tradicional. Além disso, como lembra o autor, “o que não pode mudar é o envolvimento das partes como corresponsáveis do processo”, o que reafirma o caráter dialógico e participativo da Educação Popular como condição para que ela se diferencie de outras práticas pedagógicas e mantenha vivo o horizonte emancipador que lhe é constitutivo.

Ao mencionar que o encontro crítico seria uma experiência “super bacana”, Helenira indica a importância dessa prática enquanto espaço de articulação coletiva, mas também denuncia sua ausência no contexto atual:

*Então, por exemplo, esse tal encontro crítico aí seria uma questão super bacana. Mas a gente, professor, teria que estar envolvido. Porque é isso, requer que a gente prepare alguma coisa, junto, um coletivo. Não adianta, ou até separado, mas que lá faça sentido, né? Então, eu teria que ir pra*

*casa pesquisar questões de energia, trazer questões que talvez falem sobre meio ambiente que sejam interessantes. E não tem mais isso. Então, eu preparo a minha aula para esse momento. Eu acho que essa questão estrutural ficou um pouco a desejar em fazer com que a gente esteja ali, junto. Então, tem mais sentido.” (Excerto 3 de Helenira)*

Aqui, o relato de Helenira dialoga com os de Lélia e Luís, em que o encontro crítico aparece como recurso estruturante, mas também atravessado por tensões e fragilidades. No caso de Helenira, a ausência desse espaço é narrada como perda: sem ele, as aulas tendem a se tornar mais isoladas e a prática coletiva se enfraquece. Essa percepção pode ser colocada em relação ao que Tardif (2014, p. 52) descreve como situações privilegiadas de interação, nas quais os saberes experienciais se tornam visíveis e compartilháveis justamente pelo convívio e pela troca entre professores, seja em diálogos informais, em projetos de maior duração ou em momentos de formação conjunta. Assim, embora os encontros críticos na Rede Podemos Mais apareçam como possibilidade de tornar palpáveis os saberes da experiência, fortalecendo a docência e a identidade coletiva, sua ausência não deve ser lida apenas como falha ou ausência absoluta, mas como expressão das tensões e limites que atravessam a própria construção da Educação Popular.

Por fim, ao afirmar que a prática docente “só faz sentido” quando construída coletivamente, Helenira sintetiza uma concepção que atribui à coletividade tanto um valor pedagógico quanto político. Esse enunciado, contudo, não deve ser tomado como verdade universal, mas como expressão de uma experiência situada, marcada por expectativas e frustrações. A ausência da coletividade, como ela aponta, pode gerar esvaziamento de sentido e aproximação com o modelo escolar tradicional, mas também abre espaço para refletir sobre como tais práticas podem ser recriadas e reinventadas em outros formatos. Nesse movimento, a fala de Helenira amplia a categoria ao mostrar que a construção coletiva não é apenas um ideal abstrato, mas uma dimensão sempre em disputa, que demanda engajamento permanente para se afirmar como horizonte.

A análise dos excertos indica, portanto, que a construção coletiva da prática pedagógica se apresenta como eixo estruturante da docência nos cursinhos populares, mas não de forma estável ou garantida. As falas de Lélia e Luís revelam experiências em que a partilha entre educadores, por meio de encontros críticos e aulas integradas, possibilitou articular saberes e produzir sentidos para além da lógica disciplinar fragmentada, reafirmando a potência colaborativa da Educação



Popular. Já a voz de Helenira tensiona esse quadro, ao apontar para o enfraquecimento dos espaços de troca e para o risco de isolamento docente. Desse modo, a categoria evidencia tanto a força quanto a vulnerabilidade da coletividade: **não como dado assegurado, mas como processo que se realiza entre contradições, exigindo corresponsabilidade, esforço constante e criação de condições que sustentem a prática pedagógica em sua dimensão coletiva.**

No próximo capítulo, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa, retomando os principais achados, apontando seus limites e indicando possibilidades de continuidade para novas investigações e práticas no campo do Ensino de Ciências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ontem um menino  
Que brincava, me falou  
Que hoje é semente do amanhã  
Para não ter medo  
Que esse tempo vai passar  
Não se desespere, nem pare de sonhar  
Nunca se entregue  
Nasça sempre com as manhãs  
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar  
Fé na vida, fé no homem, fé no que virá  
**Nós podemos tudo, nós podemos mais**  
Vamos lá fazer o que será.

Gonzaguinha, na canção “Nunca pare de sonhar”.

As palavras de Gonzaguinha, na canção “Nunca pare de sonhar”, anunciam um horizonte de esperança e luta, lembrando que o presente, ainda que atravessado por dificuldades, pode ser semeado como futuro. Essa imagem dialoga com o percurso desta dissertação, que buscou compreender como a prática pedagógica nos cursinhos populares se constrói como espaço de resistência e reinvenção, alimentado por sonhos e pela construção de um projeto baseado na transformação coletiva. Ao encerrar este trabalho, retomo o percurso investigativo que teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas dos educadores de Ciências da Natureza na Rede de Cursinhos Populares Podemos +, buscando compreender como as experiências formativas em Educação Popular contribuem para a constituição dos saberes docentes. Partindo das experiências de educadores e educadoras da Rede Nacional de Cursinhos e Bibliotecas Populares Podemos + entrevistados, foi possível indicar como a prática pedagógica nos cursinhos populares se entrelaça a

dimensões políticas, organizativas e comunitárias, dando forma a um processo formativo que transcende a lógica escolar tradicional. Nesse movimento, a pesquisa pode apontar indícios de deslocamentos na concepção de docência, ao mesmo tempo em que sugere que a Educação Popular se apresenta como um horizonte para a reinvenção do ensino, seja no plano dos conteúdos, seja no das finalidades educativas ou no plano da formação profissional docente.

A análise realizada pode indicar que a inserção dos educadores em práticas de Educação Popular desencadeia processos formativos que tendem a transcender a lógica tradicional da formação docente. Mais do que simples espaços de aplicação e elaboração de métodos e técnicas pedagógicas, os cursinhos populares se configuram, em muitos casos, como ambientes de imersão coletiva, em que educar e educar-se aparecem como dimensões indissociáveis. Nesse movimento, a docência parece deixar de ser compreendida apenas como um exercício individualizado, limitado à transmissão de conteúdos, para ser vivida também como prática política e solidária, orientada pela construção de vínculos com os territórios e pela disputa de projetos de sociedade. Trata-se, assim, de uma concepção político-pedagógica de formação que se mostra capaz de ir além da sala de aula, ao se enraizar na experiência compartilhada, no trabalho de base e na produção de sentidos coletivos para a educação.

No campo específico do ensino de Ciências da Natureza, os achados desta pesquisa sugerem a possibilidade de uma reinvenção da docência que pode operar em três frentes articuladas. Primeiro, há indícios de uma ruptura com a fragmentação disciplinar: os conteúdos tendem a deixar de ser fins em si mesmos e passam, em alguns contextos, a compor experiências interdisciplinares organizadas por problemas socialmente vivos, em consonância com os princípios do trabalho popular: o diálogo, a criticidade e a problematização (Freire *apud* Peloso, 2012). Segundo, observo a reorientação curricular por critérios de relevância sociopolítica, movimento que aponta para um deslocamento do planejamento do mero cumprimento de prescrições para uma leitura crítica do território, de suas contradições e de seus saberes, recolocando o conhecimento científico em diálogo com experiências comunitárias e com a memória social. Terceiro, emergem práticas docentes que parecem consolidar uma mediação capaz de reconhecer e mobilizar diferentes fontes de conhecimento, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, em dinâmicas coletivas de estudo, organização e intervenção,

conformando um repertório profissional situado (Tardif, 2014). Nessa chave, o ensino de Ciências da Natureza tende a interrogar as condições históricas de produção e circulação do saber, tensionar hierarquias epistêmicas e assumir a escola como espaço de disputa de projetos de sociedade. Em síntese, quando atravessada pela concepção político-pedagógica da Educação Popular, a docência em Ciências pode ser compreendida menos como aplicação técnica de conteúdos e mais como um trabalho pedagógico que busca articular o conteúdo, análise de conjuntura e compromisso ético-político com a transformação da realidade.

A investigação possibilitou sugerir e sistematizar um conjunto de saberes que parecem emergir no entrecruzamento entre a prática pedagógica e a militância política, aqui designados como **saberes docentes da militância progressista**. Foram destacados quatro núcleos principais: *Acolhimento e coletividade*, que apontam para a possibilidade de estruturar a sala de aula como espaço de pertencimento e construção colaborativa; *Mediação política*, que indica como o ato educativo pode se transformar em prática organizativa e de mobilização; *Contradição e autocrítica*, que colocam em evidência os limites, as tensões e os desafios do trabalho coletivo; e *Leitura crítica e engajamento*, que sugerem a articulação entre a interpretação da realidade social e a tomada de posição ética e política no processo educativo. Essa sistematização, construída a partir das experiências dos educadores da Rede Podemos Mais, pode ser entendida como um aporte teórico relevante ao campo dos estudos sobre saberes docentes. Se, conforme Tardif (2014), o trabalho educativo mobiliza diferentes fontes de saber, provenientes da formação acadêmica, da experiência profissional e da cultura pessoal, os resultados desta pesquisa indicam a possibilidade de ampliar essa compreensão ao evidenciar a militância política como uma matriz igualmente significativa na constituição de saberes docentes. Nesse sentido, a Educação Popular e os movimentos sociais parecem configurar-se não apenas como inspirações metodológicas, mas também como espaços legítimos de elaboração de conhecimento pedagógico.

Outro aspecto que a pesquisa parece revelar diz respeito à legitimação dos saberes populares no ensino de Ciências da Natureza. As práticas relatadas sugerem que, ao reconhecer a ancestralidade, as memórias coletivas e os conhecimentos transmitidos por gerações, como os usos das plantas medicinais, os cuidados das benzedadeiras ou as narrativas comunitárias, os educadores podem

reconfigurar o ensino científico em chave dialógica e culturalmente situada. Esse movimento indica um deslocamento possível do lugar da ciência, de um conhecimento universal, abstrato e frequentemente descolado da realidade, para uma prática viva, enraizada nos territórios e nas experiências concretas das comunidades. Nesse sentido, a mobilização dos saberes populares pode ser compreendida como uma escolha pedagógica e política, que tensiona o epistemicídio histórico sofrido pelas classes populares e povos subalternizados. Assim, ao integrar saberes populares e formais, os educadores contribuem para a construção de pontes entre diferentes matrizes de conhecimento, construindo um ensino que não apenas transmite conteúdos disciplinares, mas também abre possibilidades de afirmação de identidades, histórias e modos de existência coletivos.

Desse modo, a pesquisa sugere que a Educação Popular pode ser compreendida não apenas como prática metodológica, mas como concepção político-pedagógica de educação. Sua centralidade parece residir na reorientação da própria finalidade da docência: em vez de restringir-se à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento técnico de planos de ensino, a prática educativa pode se inserir em um projeto mais amplo de formação humana, política e comunitária. Essa concepção implica reconhecer que ensinar Ciências da Natureza, ou qualquer outra disciplina, dificilmente pode ser reduzido a um ato neutro, mas pode ser interpretado como uma intervenção que articula criticidade, organização coletiva e transformação social. É nesse horizonte que os cursinhos populares da Rede Podemos Mais tendem a se diferenciar, uma vez que, ao integrar militância política e prática pedagógica, constroem espaços em que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos e coletivos. Dessa forma, a Educação Popular pode se apresentar não apenas como alternativa à escola tradicional, mas como possibilidade concreta de reinvenção da docência em diálogo com as lutas sociais e com os saberes do povo.

A construção coletiva da prática pedagógica pode ser compreendida como elemento central da docência nos cursinhos populares, embora também se apresente como um dos pontos mais vulneráveis do processo. Os excertos analisados indicam que a coletividade não se restringe a uma dimensão organizativa, mas pode constituir o próprio método formativo da Educação Popular, na medida em que a partilha de experiências, o planejamento conjunto e a

integração interdisciplinar tendem a favorecer a produção de um conhecimento vivo, situado e crítico. Ao mesmo tempo, emergem tensões que sugerem a fragilidade desse eixo: a redução de espaços coletivos, a sobrecarga individual e o risco de retorno a práticas conteudistas e isoladas. Nesse sentido, a pesquisa aponta que a coletividade não é um dado garantido, mas uma construção em permanente disputa, que requer investimento de tempo, disposição ao diálogo e compromisso político-pedagógico. Se, por um lado, ela pode expressar a singularidade da Educação Popular como prática transformadora, por outro, revela o desafio de sustentar estruturas coletivas que assegurem sua continuidade e potência formativa.

A partir do percurso analítico realizado, é possível sistematizar uma síntese das relações construídas nesta dissertação. A Educação Popular, concebida como uma concepção político-pedagógica (Peloso, 2012; Brandão, 2002; Rezende, 2022), emerge como eixo estruturante que, ao mesmo tempo, reconfigura os saberes docentes (Tardif, 2014) e fundamenta politicamente as práticas pedagógicas. Nesse movimento, constituem-se os saberes docentes da militância progressista, forjados na interseção entre formação acadêmica, engajamento político e vivências comunitárias, e se organizam práticas pedagógicas orientadas pelos princípios do trabalho popular (Freire *apud* Peloso, 2012), que guiam a intencionalidade crítica da ação docente. A articulação entre esses elementos indicam como os cursinhos populares da Rede Podemos + constroem coletivamente uma prática transformadora para o ensino de Ciências da Natureza, em que a construção de conhecimento é indissociável do compromisso com a emancipação social.

Em síntese, a investigação sugere que a docência nos cursinhos populares da Rede Podemos Mais pode ser compreendida como um terreno de reinvenção dos saberes docentes, forjado na articulação entre militância política, saberes populares, formação acadêmica e prática coletiva. Ao identificar e analisar categorias como os saberes docentes da militância, a integração entre saberes formais e populares e a construção coletiva da prática pedagógica, a pesquisa indica que a Educação Popular, enquanto concepção político-pedagógica, tende a deslocar os sentidos da docência para além da sala de aula, projetando-a como prática social, crítica e engajada. Ao mesmo tempo, os tensionamentos identificados, como a fragilidade dos espaços coletivos, as exigências da profissionalização docente e os limites impostos pelas condições materiais, apontam para o fato de que a consolidação desse projeto depende de esforços contínuos e organizados. Nesse viés, a

Educação Popular pode ser vista como horizonte ético-político de luta, capaz de formar educadores e educandos como sujeitos críticos, enraizados em seus territórios e comprometidos com a transformação social.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERG, B. L. *Qualitative research methods for the social sciences*. 3. ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. dos Santos e T. M. Baptista. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.
- BREAKWELL, Glynis M.; HAMMOND, Sean; FIFE-SCHAW, Chris; SMITH, Jonathan A. *Métodos de pesquisa em psicologia*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 ago. 2025.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sef>. Acesso em: 29 ago. 2025.
- BRASIL. *Referenciais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 ago. 2025.
- CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: *REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668556>. Acesso em: 29 ago. 2025.
- CASTRO, Ináiria dos Santos. *Contribuições para uma aprendizagem significativa de alunos da educação de jovens e adultos*. 2023. 109 f. Dissertação (Mestrado em

Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) — Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <https://ri.uea.edu.br/handle/riuea/5271>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CHASSOT, A. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2010.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D. O ensino de física e a concepção freiriana da educação. *Revista de Ensino de Física*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 85–98, 1983. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol05a19.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-83.

FERREIRA, Marcelo; LOGUERCIO, Rochele de Quadros. A análise de conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências. 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/142567>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *À Sombra Desta Mangueira*. 48. Reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. *Proposta*, Rio de Janeiro, v.31, n.113, p.21-27, jul./set. 2007.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998. 457 p.

GIL, Antônio Carlos. *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Atlas, 2021.

INSCH, G. S.; MOORE, J. E.; MURPHY, L. D. Content analysis in leadership research: examples, procedures and suggestions for future use. *Leadership Quarterly*, v. 8, p. 1-25, 1997.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. *Combater o fascismo, construindo um Brasil popular: carta compromisso do IV Acampamento Nacional*. 2024. Disponível em: <https://levante.org.br/quem-somos/cartas-compromisso/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. *História do Levante*. 2017. Disponível em: <https://levante.org.br/acervo/#>. Acesso em: 29 ago. 2025.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. *Juventude que ousa lutar constrói o poder popular!: carta compromisso do I Acampamento Nacional*. 2012. Disponível em: <https://levante.org.br/quem-somos/cartas-compromisso/>. Acesso em: 29 ago. 2025.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. *Site do Levante Popular da Juventude. 10 anos na luta por um Brasil para os brasileiros*. Disponível em: <https://levante.org.br/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LIRA, André Augusto Diniz; BOAS, Lúcia Villas. Conceitos de “prática” no campo educacional: história conceitual e teoria das representações sociais em foco. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 989-1014, jul. 2020. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2020000300989&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000300989&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 29 abr. 2025. Epub 01-Out-2020. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.066.ds03>.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, ed. 2, p. 326-344, 2011. Disponível em:



[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/2/FPF\\_PTPF\\_01\\_0952.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4304/2/FPF_PTPF_01_0952.pdf). Acesso em: 01 mar. 2024.

MESQUITA, Maria; ALMEIDA, Renato; MOHN, Rodrigo. Acesso à educação superior no Brasil: uma desigualdade ainda a ser superada. *Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, v. 32, p. 678-691, 2023. DOI: 10.18224/frag.v32i4.13420.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 96 p.

MORAES, Flávia Roberta Silva. *O ensino de ciências da natureza em escolas do campo: aproximando os saberes do campo e o conhecimento científico*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3647>. Acesso em: 29 ago. 2025.

NEUMAN, W. L. *Social research methods*. 2. ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1994.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. *Culture and interculturality in Paulo Freire's popular education*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Silvaney; GUIMARÃES, Orlinay; FERREIRA, Jacques. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, v. 24, p. 210-236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210.

OLIVEIRA, Thais Mara Anastácio; MOZZER, Nilmara Braga. Os saberes docentes na área de ensino de ciências: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 40, n. 40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/45844>. Acesso em: 29 ago. 2025.

PELOSO, Ranulfo. *Trabalho de base*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

REDE NACIONAL DE CURSINHOS POPULARES PODEMOS +. *Como construir um cursinho popular?* 2019.

REZENDE, Maria Valéria. A educação popular no Brasil – uma perspectiva histórica. In: OLIVEIRA, Ailza Freitas de et al. (Orgs.). *Educação popular: autoras e autores da Paraíba*. João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2022. p. 19–30. (Coleção Saberes em Educação Popular, v. 2).

SANTOS, Tays de Sousa. *A educação popular no PET/Conexões de Saberes: contribuições para a formação e identidade docente dos egressos*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João

Pessoa, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20943>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SILVA, Dayse Kelly. *A controvérsia agroecológica em uma abordagem intercultural de educação científica: a biodiversidade nos discursos de licenciados do campo*. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

SILVA, Larissa Aparecida Rosendo da. *Saberes populares e alfabetização científica e tecnológica: possibilidades e desafios para a formação continuada de professores de ciências da natureza*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12874>.

SILVA, Thaís Ferreira Bessas. *Bionarrativas sociais como potência para uma educação intercultural popular: confluências entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente*. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2024. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1737>. Acesso em: 29 ago. 2025.

SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1993.

STRECK, Danilo Romeu. *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Autêntica, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 96 p.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica: discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 688 p.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* [recurso eletrônico - tradução: Cristhian Matheus Herrera]. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**ANEXO A – PARECER DO CEP**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA - UFJF



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Saberes populares e o ensino de ciências: a Experiência na rede de cursinhos populares Podemos + da região sudeste

**Pesquisador:** MAURICIO DE SOUZA COSTA JUNIOR

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79639124.4.0000.5147

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação da UFJF

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.024.520

**Apresentação do Projeto:**

As informações transcritas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

"O presente estudo adota como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa em ciências humanas, utilizando como recurso as entrevistas. O foco deste trabalho consiste na investigação dos saberes populares que emergem das práticas pedagógicas na área de Ciências da Natureza. Para isso, consideramos as vivências dos jovens educadores engajados na Rede de Cursinhos Populares Podemos +, construída pelo movimento social Levante Popular da Juventude."

**Objetivo da Pesquisa:**

"Objetivo primário: Investigar os saberes populares que emergem das práticas pedagógicas da área de Educação em Ciências, considerando a vivência dos jovens educadores engajados diariamente no Levante Popular da Juventude e na construção da rede de cursinhos populares Podemos + da região sudeste."

"Objetivo secundário: (A) Selecionar as experiências da Rede de Cursinhos Populares Podemos + da região Sudeste, contemplando o estado de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo; (B) Compreender quais saberes populares são mobilizados na área de educação em Ciências, partindo da realização de entrevistas com os docentes da Podemos +;

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N

**Bairro:** SÃO PEDRO

**UF:** MG

**Município:** JUIZ DE FORA

**Telefone:** (32)2102-3788

**CEP:** 36.036-900

**E-mail:** cep.proppi@ufjf.br

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa "Saberes populares e o ensino de ciências: a Experiência na rede de cursinhos populares Podemos + da região sudeste". Esta pesquisa visa investigar os saberes populares que emergem das práticas pedagógicas da área de ciências da natureza. Nesta pesquisa, pretendemos investigar a vivência dos educadores engajados diariamente na construção da rede de cursinhos populares Podemos + da região sudeste.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades enquanto você estiver participando dos debates analisados: entrevistas semiestruturadas presenciais ou remotas. Importante dizer que esta pesquisa tem alguns riscos mínimos que são: a exposição da sua identidade, já que serão realizadas gravações em áudio e vídeo das entrevistas que você participará. Mas, para diminuir esses riscos, serão garantidos o sigilo e a confidencialidade das gravações realizadas, isto é, somente a equipe de pesquisa terá acesso às gravações e às capturas realizadas, as quais serão utilizadas apenas para fins de análise. Dessa forma, você não terá a sua identidade revelada em nenhum momento desta pesquisa, sendo garantido a você o tratamento por um nome fictício, que você mesmo poderá escolher, se assim o desejar. Como se trata de uma pesquisa que pode ser realizada no campo virtual, é importante destacar que é de responsabilidade da equipe armazenar adequadamente os dados coletados, assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes. Dessa maneira, será feito o download dos dados para um dispositivo eletrônico local após a coleta e apagado os registros em plataformas virtuais ou nuvem.

É importante dizer que esta pesquisa não gera benefícios diretos a você, participante, mas de maneira indireta, pode contribuir para o campo de ensino em ciências ao promover reflexões sobre como ocorre a mobilização dos saberes populares através de uma experiência construída por um movimento social. Considerando que se trata de um espaço de educação formal, amparado por princípios da Educação Popular, esta investigação pode fomentar a criação de propostas pedagógicas respaldadas por epistemologias distintas, concebidas a partir das vozes dos grupos oprimidos e marginalizados.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolvem seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisas do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3755 / E-mail: cep.prop@ufjf.br





quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados gerados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido esse tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024 .

Assinatura do Participante

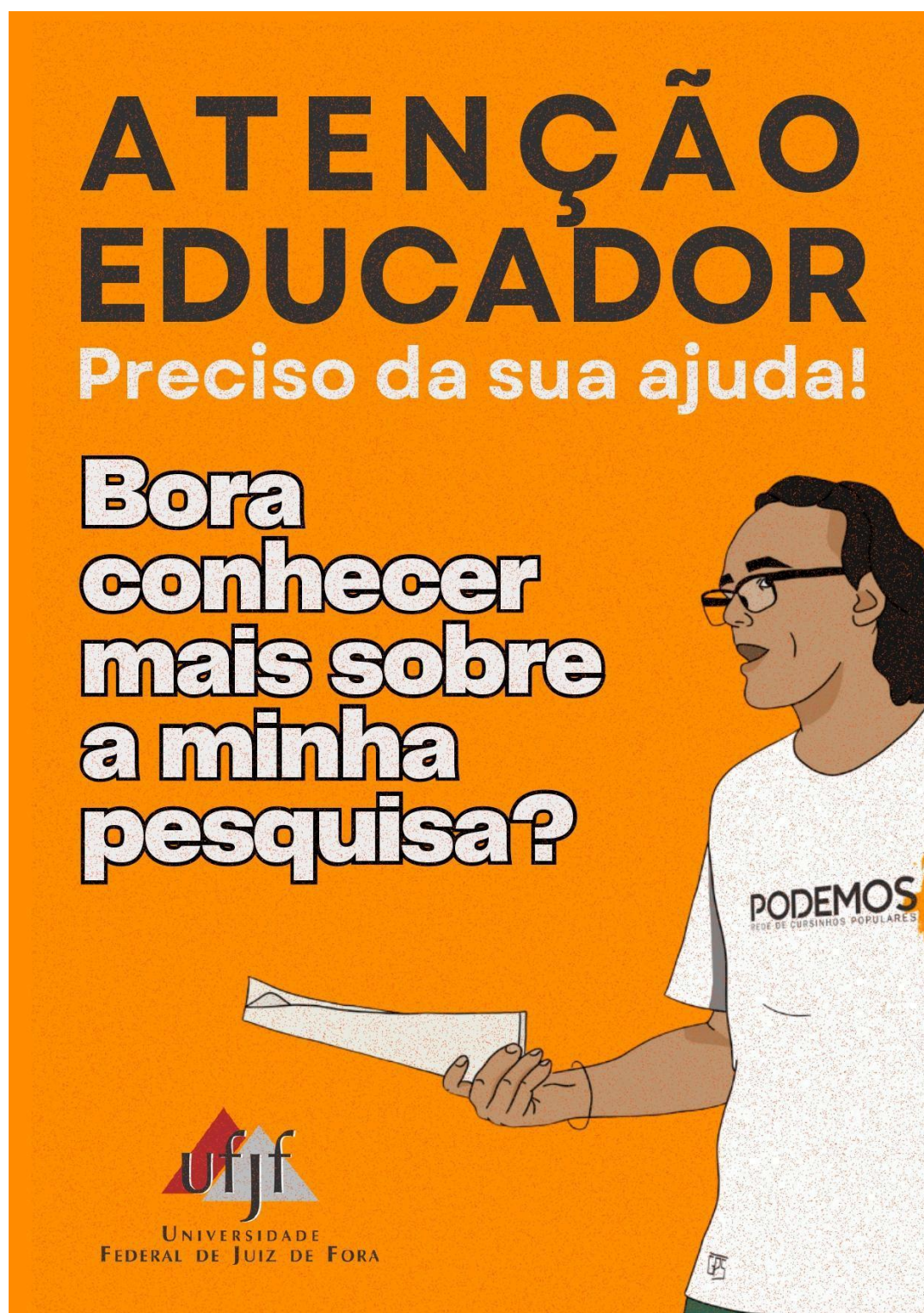
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: **Maurício de Souza Costa Junior**  
 Campus Universitário da UFJF  
 Faculdade de Educação / Departamento de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação  
 CEP: 36036-230  
 Fone: (32) 99619-4122  
 E-mail: [mzuriciojunior@gmail.com](mailto:mzuriciojunior@gmail.com)

Rubrica do Participante de  
 pesquisa ou  
 responsável: \_\_\_\_\_  
 Rubrica do  
 pesquisador: \_\_\_\_\_

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolvem seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
 CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
 Campus Universitário da UFJF  
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 CEP: 36036-900  
 Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: [cep.prop@ufjf.br](mailto:cep.prop@ufjf.br)

APÊNDICE B – DOCUMENTO APRESENTADO AOS PARTICIPANTES DA  
PESQUISA





# Quem sou?

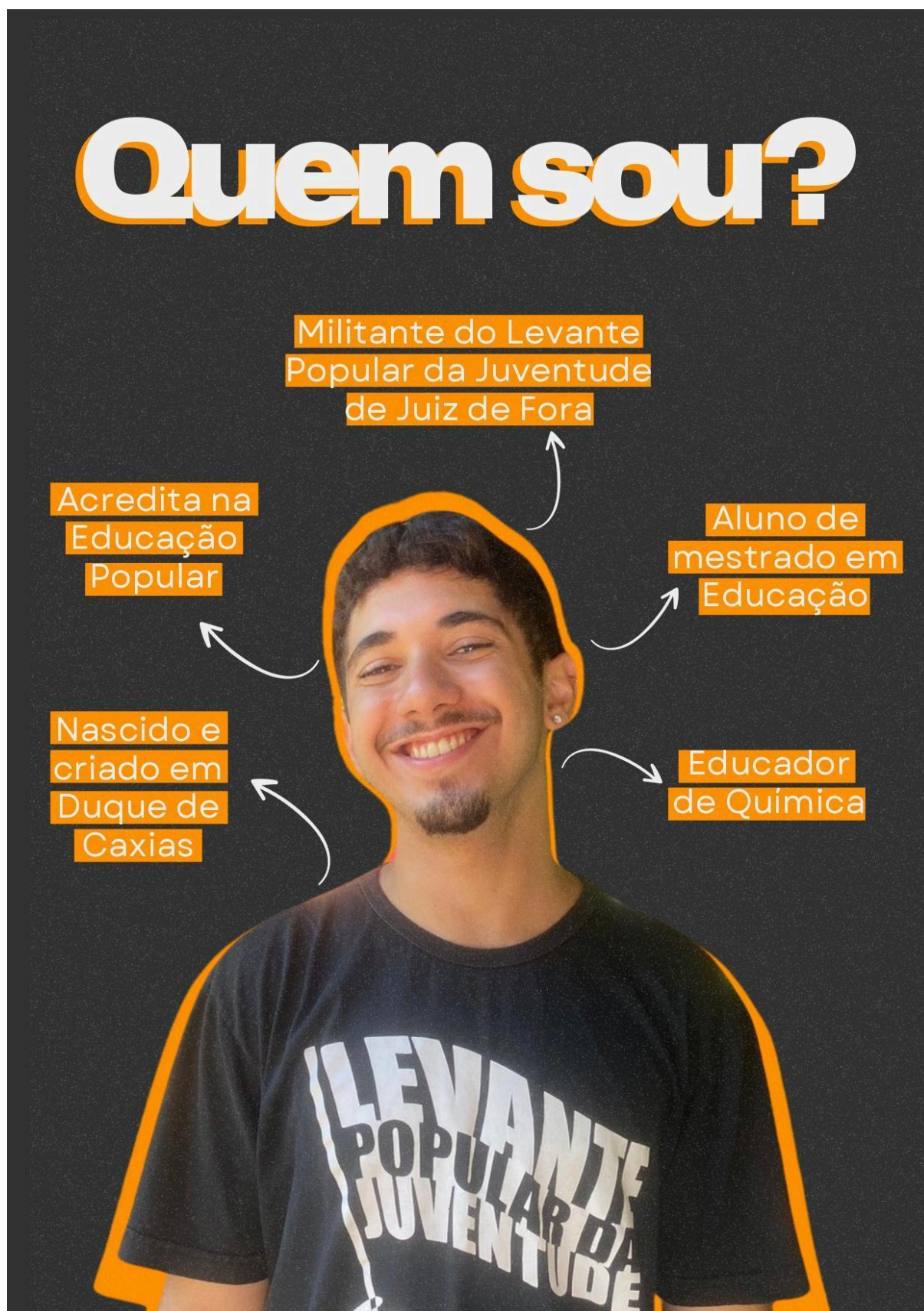
Militante do Levante  
Popular da Juventude  
de Juiz de Fora

Acredita na  
Educação  
Popular

Aluno de  
mestrado em  
Educação

Nascido e  
criado em  
Duque de  
Caxias

Educador  
de Química





# Sobre a pesquisa



Consiste em uma pesquisa **qualitativa** situada no campo do **Ensino de Ciências**.

Tenho como objetivo geral **investigar** a presença de **saberes populares nas práticas pedagógicas**, considerando a sua **vivência enquanto jovem educador** da rede de cursinhos populares **Podemos +**.



# Como você pode me ajudar?



O método de produção dos dados da minha pesquisa é a **entrevista**.

É importante destacar que este **projeto é autorizado** pelo **Comitê de Ética** da UFJF para fazer essas **intervenções**. As **entrevistas** serão totalmente **anônimas** e realizadas em apenas **um encontro**. Além disso, fique tranquilo, pois seus dados e suas falas serão **armazenados** com **muito cuidado**!

**VOCÊ TOPA PARTICIPAR  
DESSA PESQUISA?**





## **APÊNDICE C – ROTEIRO CONSTRUÍDO PARA AS ENTREVISTAS**

### **Proposta de Entrevista Semi-Estruturada**

Maurício de Souza Costa Junior

Junho de 2024

- **Primeira etapa – Apresentação da pesquisa e acolhimento dos entrevistados:**

O pesquisador Maurício de Souza irá se apresentar brevemente, bem como a pesquisa, seus orientadores e o PPG ao qual faz parte, e agradecer ao/a entrevistado/a por se voluntariar a participar da pesquisa. Será então apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Após cuidadosa leitura, será oferecida ao/à participante a oportunidade de assinar seu aceite no TCLE. Caso o faça, irá proceder à execução da entrevista e início da gravação. Primeiramente, serão feitas algumas perguntas simples para identificar a gravação, bem como deixar a parte entrevistada confortável com o processo de responder perguntas em si:

- a) Qual o seu nome completo?
- b) Qual a sua idade?
- c) Qual a sua naturalidade?
- d) Qual a sua identidade de gênero e orientação sexual?
- e) Você é militante organizado no Levante Popular da Juventude? Se sim, por quanto tempo?
- f) Qual curso você está cursando/concluiu?
- g) Desde quando leciona na rede de Cursinhos Podemos +?

- **Segunda etapa – Aspectos teóricos e práticos do Levante Popular da Juventude**

- a) Você poderia me dizer como o Levante Popular da Juventude surgiu no Brasil?
- b) E como surgiu na sua cidade?
- c) Como você teve conhecimento e se aproximou da organização?

- d) Quais ações, para além da rede de Cursinhos, o Levante constrói na sua cidade?
- e) O que o Levante Popular da Juventude significa para você?

● **Terceira etapa – Ser-educador e a rede de Cursinhos Podemos +**

- a) Como foi a escolha do seu curso?
- b) Porque você escolheu ser professor?
- c) Você acredita que há diferença em ser “professor” e ser “educador”?
- d) Como você entrou na rede de Cursinhos Podemos +?
  - i) Qual contato foi estabelecido? Rede de contatos, através de anúncios em redes sociais, etc.
  - ii) Houve algum tipo de seleção? Como se deu? Além disso, aconteceu alguma forma de iniciação, formação ou recepção?
- e) O que te motiva a construir a experiência da rede Podemos +?
- f) Você participa de alguma instância de organização da experiência que constrói?
  - i) Em que consiste?
  - ii) Por que você desempenha essas funções? Para além de ministrar aulas.
- g) Você se reúne com os outros professores? Se sim, com qual frequência.
- h) O que você acredita que diferencia um/a professor/a de Ciências da Natureza de outros/as professores/as?
- i) O que a Podemos + significa na sua vida?

● **Quarta etapa – Organização das aulas de Ciências da Natureza e suas tecnologias**

- a) Na sua experiência do cursinho popular, vocês se organizam de forma disciplinar (Física, Biologia e Química separadas) ou por área de conhecimento (Ciências da Natureza)? O que você acredita sobre essa forma de organização?
- b) Como você organiza a sua aula?
  - i) Que materiais são utilizados?

- ii) Que bibliografia é utilizada no dia a dia?
  - iii) Você faz anotações, registros, planejamentos?
  - iv) Realiza alguma espécie de avaliação?
- c) Você busca outras fontes de formação além da instrução formal recebida no curso de graduação? Se sim, quais?
- i) Com que frequência você as busca?
  - ii) O que te motiva ir atrás delas?
- d) Quais as principais dificuldades que você enfrenta enquanto educador de Ciências da Natureza dentro do cursinho?
- e) Você acredita que há uma diferença das aulas de Ciências da Natureza dentro do cursinho popular das outras instituições formais de ensino? Se sim, quais?

• **Quinta etapa – A relação do saber popular com a aula de Ciências da Natureza**

- a) Você já conhecia a escola onde acontecem as aulas da rede? Como é essa relação com o território e a escola?
- b) O que você entende por educação popular? E sobre os saberes populares?
- c) Você acredita que há uma relação entre os saberes formais e os saberes populares? Se sim, como você acredita que isso pode contribuir nas aulas de Ciências da Natureza?
- d) Você acredita que as práticas pedagógicas do cursinho popular contribuem para a valorização dos saberes populares? Se sim, como?
- e) Como os saberes populares se manifestam no cotidiano da experiência do cursinho popular? Você conseguiria dar um exemplo desse saber?