

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CRISE HÍDRICA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO COMO CAMINHO PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND WATER CRISIS: A DIDACTIC SEQUENCE IN HIGH SCHOOL AS A PATH TO CRITICAL THINKING

Isabel Nascimento Macedo¹, Maria Clara Almeida Rodrigues², Paula Idma Chaves Nunes³, Sayonara Cotrim Sabioni⁴, Francine Kateriny Santos Louzada⁵

¹ Licencianda, pibidiana do Projeto Interdisciplinar Biologia/Química do IF Baiano *Campus* Guanambi 2024-2026. *Autora correspondente: bell02macedo1@gmail.com

² Licencianda, pibidiana do Projeto Interdisciplinar Biologia/Química do IF Baiano *Campus* Guanambi 2024-2026.

³ Mestra em Ciências Farmacêuticas, Docente, Supervisora do PIBID Interdisciplinar Biologia/Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Guanambi.

⁴ Doutora em Educação Ambiental, Docente, Coordenadora de área do PIBID Interdisciplinar Biologia/Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Guanambi.

⁵ Mestra em Ciências Biológicas, Docente, Coordenadora do Estágio de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Guanambi.

Recebido: 05/10/2025 - Revisado: 15/10/2025 - Aceito: 24/04/2026 - Publicado: 09/05/2026

RESUMO: A crise hídrica, intensificada por fatores ambientais, sociais e econômicos, constitui um dos maiores desafios contemporâneos e exige uma abordagem educativa crítica que vai além da simples exposição de informações. Nesse contexto, a Educação Ambiental Crítica (EAC) apresenta-se como um caminho para estimular a reflexão e a responsabilidade socioambiental entre os estudantes. Desse modo, o trabalho teve como objetivo analisar a percepção de alunos do 3º ano do Ensino Médio sobre a crise hídrica antes e após a aplicação de uma sequência didática, verificando em que medida essa intervenção contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico. A metodologia adotou abordagem qualitativa, por meio de uma sequência didática estruturada em quatro etapas: distribuição da água no Nordeste; propriedades físico-químicas, fenômenos naturais (Rios Voadores, El Niño/La Niña) e interferências humanas. As atividades integraram músicas, charges, mapas, gráficos e discussões, sendo os dados analisados pela técnica de análise de conteúdo. Os resultados mostraram diferenças entre alunos de contextos urbanos e rurais, com visões globais e locais, respectivamente, e evidenciaram a evolução das concepções, que passaram de perspectivas pragmáticas para uma compreensão crítica e integrada. Concluiu-se, portanto, que a EAC, articulada a metodologias problematizadoras e participativas, favoreceu o engajamento, a autonomia



e a consciência crítica, fortalecendo a escola como espaço de transformação socioambiental.

Palavras-Chave: Metodologias ativas. Práticas pedagógicas críticas. Sensibilização socioambiental. Sustentabilidade.

ABSTRACT: The water crisis, exacerbated by environmental, social, and economic factors, constitutes one of the greatest contemporary challenges and demands a critical educational approach that goes beyond simply presenting information. In this context, Critical Environmental Education (CEA) presents itself as a way to encourage reflection and socio-environmental responsibility among students. Thus, the study aimed to analyze the perceptions of third-year high school students about the water crisis before and after the implementation of a teaching sequence, determining the extent to which this intervention contributed to the development of critical thinking. The methodology adopted a qualitative approach, through a teaching sequence structured in four stages: water distribution in the Northeast; physical-chemical properties; natural phenomena (Flying Rivers, El Niño/La Niña); and human interference. The activities included music, cartoons, maps, graphs, and discussions, and the data was analyzed using content analysis. The results revealed differences between students from urban and rural contexts, with global and local perspectives, respectively, and highlighted the evolution of conceptualizations, which shifted from pragmatic perspectives to critical and integrated understanding. The conclusion was that the EAC, combined with problematizing and participatory methodologies, fostered engagement, autonomy, and critical awareness, strengthening the school as a space for socio-environmental transformation.

Keywords: Active methodologies. Critical pedagogical practices. Socio-environmental awareness. Sustainability.

INTRODUÇÃO

A urbanização representa um desafio, sobretudo na gestão dos recursos hídricos, em que as grandes metrópoles do mundo estão sujeitas a problemas no sistema de abastecimento, devido às variações de precipitação e, conseqüentemente, uma crise no abastecimento de água. Os desastres, processos e fenômenos naturais e antrópicos podem causar crises no abastecimento de água, e esta escassez hídrica pode ter diferentes graus de intensidade (Augusto *et al.*, 2012).

Neste cenário, autores como Porciúncula, Alencar e Gonçalves (2021) compreendem que é comum encontrar locais que, mesmo dispondo de abundantes recursos hídricos, enfrentam situações de escassez relacionadas ao crescimento populacional, à degradação ambiental, às deficiências no





saneamento básico, ao uso e consumo excessivos da água em atividades produtivas e à contaminação dos mananciais.

Entretanto, compreender a crise hídrica exige uma análise para além da dimensão ambiental, uma vez que se entrelaçam também aspectos políticos, econômicos e sociais. A desigualdade de acesso à água potável, a poluição dos rios, a expansão da agropecuária e a má gestão dos recursos hídricos evidenciam que o problema não é apenas de ordem natural. Nesse sentido, Cirilo (2015) distingue dois tipos de escassez: a econômica, marcada pela falta de investimento em infraestrutura e pela distribuição desigual de água; e a física, que ocorre quando os recursos hídricos já não conseguem atender às demandas da população. Nesse cenário, a crise hídrica expõe os limites de uma sociedade guiada por uma lógica consumista e utilitarista, que trata a natureza como um mero recurso a ser explorado.

Outrossim, nos debates contemporâneos, entre as problemáticas ambientais com que a Educação Ambiental (EA) converge, destaca-se a escassez hídrica, desse modo, para a mudança social na ruptura do paradigma vigente, deve-se adotar uma análise crítica. Nessa perspectiva, o espaço escolar se configura como um âmbito privilegiado para a problematização da crise hídrica, ao estimular reflexões que vão além do conteúdo técnico, conectando saberes científicos, culturais e sociais.

Nesse viés, o presente artigo se justifica devido às potencialidades da Educação Ambiental Crítica, que se revelam especialmente em sua natureza transversal e interdisciplinar, pois permitem que questões ambientais sejam trabalhadas de forma integrada às diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, a efetivação dessa proposta exige uma formação docente sólida, conforme destaca Lopes e Abílio (2021), essa forma de educação, integrada à perspectiva ambiental e fundamentada em uma visão crítica, enfrenta o desafio de superar o pensamento positivista que enxerga a natureza apenas como recurso para o progresso econômico, bem como a lógica capitalista moderna que utiliza os discursos ambientais como meio de sustentar o crescimento econômico, desse





modo, a visão pragmática em parte do corpo docente, reduz a EA a práticas pontuais e desarticuladas.

Além disso, no contexto escolar, percebe-se que a Educação Ambiental geralmente se concretiza por meio de atividades isoladas, sendo o tema da água frequentemente trabalhado apenas em ocasiões específicas, como no Dia Mundial da Água (Santinelos; Royer; Zanata, 2016). Apesar de tais eventos possibilitarem momentos relevantes de conscientização e reflexão, eles não contemplam de maneira ampla as múltiplas dimensões relacionadas à gestão e ao uso dos recursos hídricos. Assim, torna-se evidente a importância de uma prática contínua e integrada e efetiva em abarcar a complexidade e a diversidade dos desafios que envolvem a temática.

Ademais, apesar de não constituir disciplina obrigatória na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EA encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012), que destacam três pilares fundamentais: a interdisciplinaridade, a continuidade nas práticas pedagógicas e a qualificação docente (Brasil, 2012). Dessa forma, a responsabilidade do professor se amplia, pois cabe a ele construir metodologias que possibilitem a integração da temática ambiental ao processo educativo. Desse modo, a sequência didática surge nesse contexto, como atividades elaboradas para um objetivo educativo, uma vez que, as atividades são organizadas de maneira sequenciada e integrada. Outrossim, esta proposta didática e pedagógica se alinha com os conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo a construção ativa do conhecimento, visto que, essa metodologia objetiva “introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm” (Zabala, 1998, p.54).

Diante do cenário, o presente artigo, desenvolvido juntamente às atividades do Estágio Supervisionado IV - Regência no Ensino Médio, tem como objetivo analisar a percepção dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, acerca dessa problemática, antes





e após a intervenção pedagógica. Dessa forma, o estudo tem como finalidade compreender a influência da proposta no despertar de um olhar mais crítico e transformador dos educandos, diante dos desafios socioambientais atuais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar a percepção dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, localizado na cidade de Guanambi – BA, sobre a crise hídrica, identificando como as dimensões da EA se manifestam nesse entendimento e como a abordagem didática pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. A pesquisa foi realizada em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), garantindo suporte pedagógico e acompanhamento sistemático das atividades em sala de aula.

Caracterização das turmas

Participaram da pesquisa três turmas do 3º ano do Ensino Médio, identificadas como 3º AM, 3º BM e 3º AV. Cada turma era composta por aproximadamente 20 a 30 alunos, incluindo um número significativo de estudantes com necessidades educacionais específicas. As turmas matutinas (3º AM e 3º BM) apresentaram perfis distintos: a turma 3º AM se mostrou mais participativa e engajada durante as atividades, enquanto a 3º BM teve participação moderada, ainda que ativa em discussões específicas. A turma vespertina, 3º AV, apesar de ser considerada agitada, apresentou grande envolvimento e participação nas atividades propostas.

Para preservar a identidade dos alunos, todas as falas e contribuições foram registradas de forma anônima, utilizando a identificação como “Estudante 1”, “Estudante 2”, e assim por diante, garantindo confidencialidade e segurança dos participantes.





Sequência didática

A intervenção pedagógica foi organizada em uma sequência didática dividida em quatro temáticas principais, com o objetivo de promover reflexão crítica, compreensão integrada dos fenômenos ambientais e articulação entre contexto local e global:

1. **Distribuição da água na região Nordeste:** análise da disponibilidade hídrica, desigualdades no acesso à água e impactos socioeconômicos.
2. **Propriedades da água:** estudo das características físico-químicas e importância para os ecossistemas e atividades humanas.
3. **Fenômenos naturais:** Rios Voadores e El Niño/La Niña: compreensão de como fenômenos climáticos influenciam o regime hídrico e a distribuição da água.
4. **Interferências humanas e crise hídrica:** reflexão sobre os impactos das ações humanas no uso da água, considerando aspectos locais e globais.

Durante a sequência, foram utilizados diferentes recursos pedagógicos, como músicas, charges, mapas, gráficos e discussões, permitindo que os alunos construíssem conhecimento crítico de forma ativa, contextualizada e significativa.

Análise dos dados

Os dados qualitativos obtidos foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). As contribuições dos estudantes foram organizadas em categorias temáticas, permitindo identificar padrões de percepção sobre a crise hídrica, diferenças entre os alunos de zonas urbana e rural e a evolução da compreensão crítica ao longo da sequência didática. A análise qualitativa valorizou as falas individuais e coletivas, destacando como a metodologia aplicada promoveu reflexão crítica, autonomia e engajamento dos estudantes.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diferenças entre alunos da zona urbana e rural

A análise realizada ao longo da sequência didática revelou diferenças significativas entre alunos das turmas matutinas, 3º AM e 3º BM, majoritariamente urbanas, e a vespertina, 3º AV, predominantemente rural. Os alunos matutinos apresentaram uma perspectiva mais globalizada, mencionando a crise hídrica em outras regiões do país e contextos mundiais de influência na problemática, enquanto os alunos da turma vespertina focaram em aspectos locais, como a utilização das águas da barragem de Ceraíma e do Rio Paramirim para irrigação.

O Estudante 1, aluno do turno matutino, destacou a desigualdade no consumo de água: “a crise hídrica é os ricos usando mais recursos que os pobres”, evidenciando percepção crítica sobre relações sociais e poder, com respaldo na organização global. Contemplando a perspectiva local, um aluno do turno vespertino afirmou: “a falta de água aqui tem a ver com o uso da água das barragens, como a barragem de Ceraíma, para plantação”, mostrando como a realidade concreta da comunidade influencia a percepção do problema. Essa fala evidencia a importância de trabalhar o conhecimento a partir da experiência vivida pelos estudantes, conforme defendido por Freire (1996).

Essas diferenças refletem a influência do contexto de vida dos estudantes na construção do conhecimento socioambiental. A abordagem freireana destaca essa necessidade de partir da realidade concreta dos estudantes para promover sensibilização e transformação social (Loureiro, 2015). Dessa forma, ao considerar as experiências dos alunos da zona rural e urbana, a prática pedagógica possibilitou que o conhecimento crítico fosse construído a partir de vivências locais e relevantes para eles.

Além disso, a análise dos materiais produzidos, como cartazes, charges e infográficos, mostrou que os estudantes foram capazes de relacionar conceitos científicos à realidade observada, articulando saberes locais e globais. Essa diferenciação entre perspectiva local e global ressalta a necessidade de





estratégias pedagógicas adaptadas ao contexto de cada turma, permitindo maior engajamento e significado na aprendizagem.

Evolução da compreensão dos estudantes

No início da sequência, muitos alunos apresentavam uma visão pragmática ou superficial sobre a crise hídrica. O Estudante 3, por exemplo, na primeira aula, afirmou: “Atitudes para melhorar o problema é aproveitar a água que lava a roupa, se uma pessoa agir já ajuda”, revelando uma compreensão individualista típica da Educação Ambiental Pragmática.

Conforme as aulas avançaram, as discussões e recursos didáticos ampliaram a compreensão. Como resposta a isso, o Estudante 4, em aulas seguintes, citou o impacto das grandes fazendas, “bancada do agro”, demonstrando uma perspectiva crítica sobre os agentes estruturais da crise hídrica. O contraste entre as falas do Estudante 3 e 4 evidencia a transição de uma compreensão pragmática para uma visão crítica, característica da Educação Ambiental Crítica.

Ao final da sequência, o Estudante 5 observou que “as indústrias e o agronegócio são responsáveis pelo maior consumo de água”, demonstrando amadurecimento no entendimento sobre os fatores estruturais que influenciam a crise hídrica. Essa evolução evidencia que os estudantes passaram de uma percepção individualista e superficial para uma compreensão crítica, capaz de articular causas, efeitos e responsabilidades socioambientais.

O acompanhamento da progressão do pensamento dos alunos mostra que a sequência didática, ao utilizar recursos diversificados e problematizar a realidade local e global, favoreceu a construção de uma visão integrada do problema, tornando-os capazes de refletir sobre a relação entre ações humanas e impactos ambientais de forma mais consciente.

Nesse viés, Silva (2016) enfatiza que atividades que estimulam a análise crítica e contextualizada favorecem o desenvolvimento de competências socioambientais, ampliam a percepção dos estudantes sobre os impactos das ações humanas e promovem uma consciência voltada para a responsabilidade



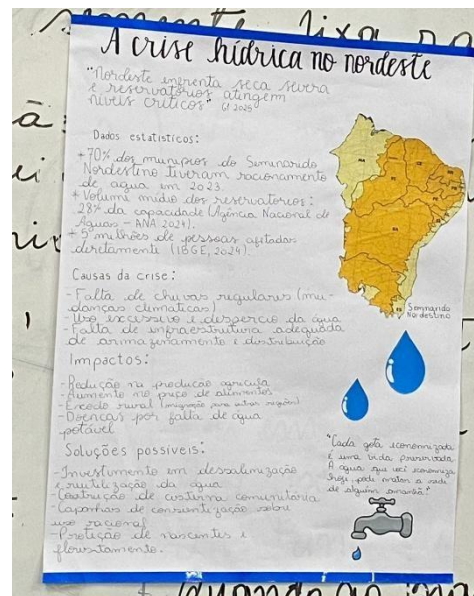
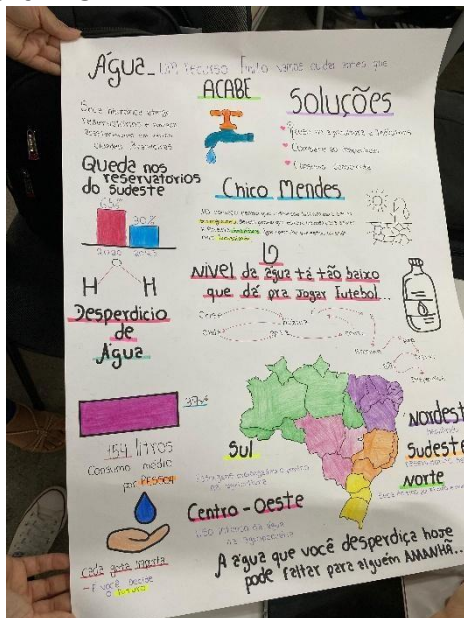


coletiva. Assim, a análise das falas e produções dos estudantes evidencia que a sequência didática não apenas apresentou informações sobre a crise hídrica, mas também possibilitou que os alunos interpretassem, questionassem e relacionassem conhecimentos científicos com contextos locais e globais, consolidando a Educação Ambiental Crítica como ferramenta de reflexão e transformação social.

Autonomia na construção do saber crítico

Ao longo da sequência, a autonomia dos alunos foi evidente na produção de materiais diversificados, como cartazes (Figura 01), charges (Figura 02), panfletos (Figura 03), vídeos e outros materiais, que relacionavam manchetes sobre a crise hídrica aos conteúdos abordados. Essa etapa permitiu aos estudantes aplicar conceitos e articular dimensões locais e globais da problemática.

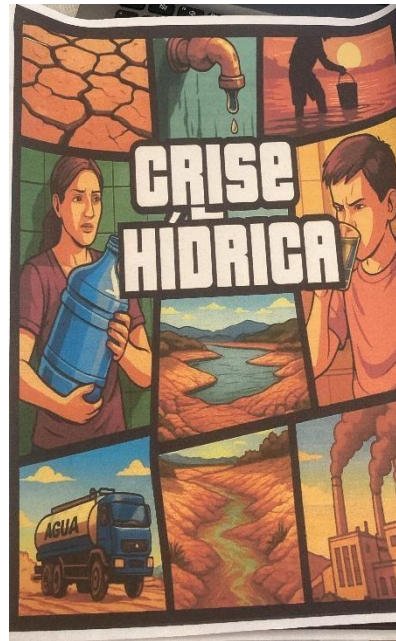
Figura 01. Cartazes sobre a crise hídrica, Guanambi, 2025



Fonte: Autoras, 2025.

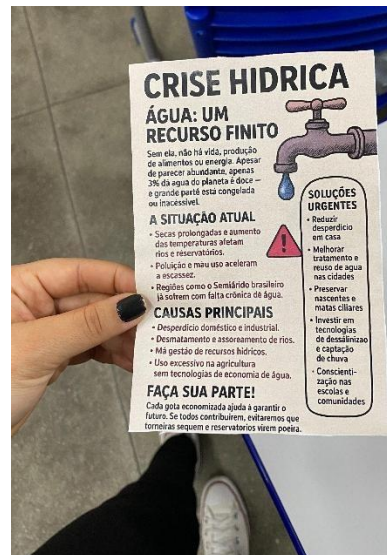
Figura 02. Charges sobre crise hídrica. Guanambi, 2025.





Fonte: Autores, 2025.

Figura 03. Panfleto sobre crise hídrica. Guanambi, 2025.



Fonte: Autores, 2025.

A participação ativa evidencia a relevância da metodologia de autonomia, que valoriza o protagonismo e a problematização da realidade (Lima, 2022). Ao serem estimulados a refletir sobre a crise hídrica de forma crítica, os estudantes puderam relacionar informações científicas com suas experiências cotidianas, estabelecendo conexões entre agentes causadores, setores consumidores e





desigualdades sociais. As falas e materiais produzidos durante a sequência didática demonstram que a autonomia não apenas favoreceu a reflexão crítica, mas também promoveu a capacidade de argumentação e expressão das ideias de forma fundamentada, evidenciando o amadurecimento cognitivo e socioambiental dos alunos.

A diversidade de produções permitiu aos estudantes expressar ideias de forma criativa, destacando engajamento, apropriação dos conceitos e internalização do conhecimento. Enquanto a turma matutina enfatizou questões globais relacionadas ao consumo de água e impactos socioambientais em outras regiões, a turma vespertina concentrou-se nos problemas locais, como o uso das águas da barragem de Ceraíma. Essa diferenciação evidencia que a autonomia contribuiu para que cada estudante construísse um conhecimento significativo, contextualizado e alinhado às suas experiências e vivências. Os resultados deste estudo dialogam com os achados de Almeida (2024), que também utilizou uma sequência didática voltada à compreensão crítica de problemas hídricos, o estudo identificou a evolução das concepções dos estudantes, reforçando também a importância da contextualização territorial, em que o autor destaca as especificidades regionais e as adaptações metodológicas necessárias a cada realidade escolar, demonstrando como o contexto sociocultural influencia na construção do saber socioambiental.

Por fim, a análise das falas e dos produtos confirma que o desenvolvimento da autonomia, aliado a metodologias problematizadoras e contextualizadas, é essencial para a Educação Ambiental Crítica. Dessa forma, a sequência didática permitiu que os alunos transitassem de uma compreensão pragmática inicial, centrada em soluções individuais, para uma perspectiva crítica consolidada, capaz de articular reflexões sobre desigualdade social, consumo de água e impactos ambientais. Além disso, a metodologia incentivou o protagonismo estudantil, fortalecendo a capacidade de questionar, propor soluções e reconhecer sua própria participação na transformação da realidade socioambiental.





CONCLUSÕES

A sequência didática aplicada com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho demonstrou a efetividade de metodologias ativas e problematizadoras na construção do conhecimento crítico sobre a crise hídrica. Observou-se que os alunos, inicialmente com uma compreensão pragmática e superficial, foram progressivamente capazes de articular fatores estruturais, desigualdades sociais e impactos ambientais em suas análises.

As diferenças entre alunos de contextos urbanos e rurais evidenciaram a importância de contextualizar o ensino a partir da realidade concreta dos estudantes. Além disso, a autonomia promovida na produção de materiais diversos mostrou-se fundamental para engajar os estudantes e possibilitar a apropriação crítica do conhecimento, permitindo que transitassem de perspectivas individuais e isoladas para reflexões mais integradas, críticas e socialmente responsáveis.

Além disso, a experiência enfatiza que a Educação Ambiental Crítica, aliada a metodologias que valorizam o protagonismo e a problematização da realidade, contribuem para o desenvolvimento de competências socioambientais, promovendo consciência coletiva e responsabilidade na gestão de recursos naturais. Assim, a prática pedagógica empregada nessa pesquisa não apenas apresentou conteúdos sobre a crise hídrica, mas também estimulou o pensamento crítico, a análise contextualizada e a capacidade de propor soluções diante de problemas socioambientais.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Guanambi, especialmente ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pelo suporte institucional e pelas contribuições à formação acadêmica e profissional. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à





Docência (PIBID), que viabilizou experiências fundamentais para a consolidação da prática docente. Estende-se também o agradecimento ao Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho, pela acolhida, parceria e colaboração indispensáveis à realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. de. Crise Hídrica no Litoral Paulista: Uma Sequência Didática com foco CTSA no Ensino Médio de uma escola estadual em São Vicente. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 4, n. 12, p. 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7012>.

Acesso em: 19 set 2025.

AUGUSTO, L. G da S; GURGEL, I. G. D.; NETO, H. F. C.; MELO, C. H.; COSTA, A.M. O contexto global e nacional frente aos desafios do acesso adequado à água para consumo humano. **Ciênc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.6, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000600015>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. MEC: 2012.

CIRILO, José Almir. Crise hídrica: desafios e superação. **Revista USP**, São Paulo, n. 106, p. 45-58, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i106p45-58>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, M. F. **Metodologias ativas e protagonismo estudantil na Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2022.

LOPES, Theóffillo; ABÍLIO, Francisco. Educação Ambiental Crítica: (re)pensar a formação inicial de professores/as. **Revbea**, São Paulo, V. 16, Nº 3: 28-58, 2021. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/af0d/2d3ce731d2c404702c4a324b0e3f72eda0fe.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2025.

LOUREIRO, C. A. **Educação ambiental e práticas pedagógicas: construindo o conhecimento crítico**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

PORCIUNCULA, D. C. L.; GONÇALVES, M. V. P.; ALENCAR, C. M. M. Indicador qualitativo de tensões no uso das águas em identidades territoriais de vida rural e urbana: evidências empíricas na Região Metropolitana de Salvador,





Bahia (Brasil). **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 58, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.5380/dma.v58i0.69907>.

SANTINELO, P. C. C.; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C. A Educação ambiental no contexto preliminar da base nacional comum curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 11, n. 6, p. 104-115, 2016. Disponível em:
<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/228>. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, R. S. **Competências socioambientais e educação crítica: desafios contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

