

## 3.100KM ENTRE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESCOLONIALIZANTES: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**Dr. Raphael Alves Feitosa**

Universidade Federal do Ceará

**Dr. Ivan Fortunato**

Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga

**RESUMO:** Este artigo é constituído pela análise de dois relatos de experiência com educação ambiental descolonizante, sendo um desenvolvido no curso de licenciatura em física no Instituto Federal, câmpus de Itapetininga, interior de São Paulo, e o outro no curso de licenciatura em biologia, da Universidade Federal do Ceará. Separados geograficamente

por cerca de 3100 quilômetros, o objetivo é o de colocar nossas práticas ambientalmente educativas em evidência e no mesmo plano de equivalência para que, na reflexão interdisciplinar, possamos cooperativamente aprender e ensinar formas mais longevas de educação ambiental..

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino superior; ciências; formação de professores.

## 3.100KM BETWEEN DESCOLONIALIZING ENVIRONMENTAL EDUCATION PRACTICES: DIDACTIC EXPERIENCES IN INITIAL TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** This paper is made up of the analysis of two reports of experience with decolonizing environmental education, one developed in the undergraduate course in physics at the Federal Institute, campus of Itapetininga, in the state of São Paulo, and the other in the undergraduate course in biology, from the Federal University of Ceará.

Geographically separated by about 3100 kilometers, the objective is to put our environmentally educational practices in evidence and in the same equivalence plane so that, through interdisciplinary reflection, we can cooperatively learn and teach more long forms of environmental education.

**KEYWORDS:** higher education; sciences; teacher education.



## APRESENTAÇÃO

Já virou lugar comum a ideia de que Educação Ambiental é elemento fundamental ao futuro da humanidade. No entanto, há uma lacuna abismal entre seu discurso fundante e a efetiva prática, capaz de motivar a reflexão para a ação sustentável e cidadã. Nesse cenário, surge a ideia deste artigo, balizado pela possibilidade oferecida pela tecnologia digital de encurtar distâncias e permitir que a ação local seja instantaneamente compartilhada entre nós, mesmo que a mais de três mil quilômetros de distância. Este trabalho é constituído, então, pela análise de dois relatos de experiência, sendo um desenvolvido no curso de licenciatura em física no Instituto Federal, câmpus de Itapetininga, interior de São Paulo, e o outro no curso de licenciatura em biologia, da Universidade Federal do Ceará. O objetivo é o de colocar nossas práticas ambientalmente educativas em evidência para que, na reflexão interdisciplinar, possamos cooperativamente aprender e ensinar formas mais longevas de educação ambiental.

Buscamos uma práxis docente, mote articulador da teoria-prática educativa, que se ligasse aos princípios que fundamentaram nossa ação pedagógica, as teorias críticas da Educação Ambiental (FIGUEIREDO; SILVA, 2012; LOUREIRO, 2004). Em especial, pintamos uma tela de sabres permeada pela epistemologia da ciência (SANTOS, 1995, 2007), pela pedagogia livre e cooperativa (FREINET, 2004; 2001; 1975) educação e da educação ambiental descolonizante (WALSH, 2009, 2014). Assim, no presente texto e com a coerência de nosso discurso acadêmico, consideraram-se esses saberes no mesmo nível hierárquico de importância. Dito de outra forma: não queremos aquilatar o científico sobre o popular, tampouco o popular sobre o científico, mas evidenciá-los como formas de conhecimento.

Nesse interim, trazemos como eixo problematizador a visão de Boaventura de Souza Santos (1995, p. 55), ao apontar que o conhecimento científico busca



edificar-se como senso comum. Para o pensador, “a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado e faz do cidadão comum um ignorante generalizado”. Esse autor destaca que o processo de produção do saber científico moderno despreza os demais tipos de conhecimentos (estético, artístico, popular, ético, etc.). Em oposição a isso, propõe uma ciência pós-moderna que busque “reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo” (p. 55-56).

Outrossim, a ciência moderna colabora com a difusão de um pensamento abissal. Nas palavras de Santos (2007, p. 72): “no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência”. Destarte, a desigualdade cultural entre os saberes ditos como verdadeiros, aqueles dos povos do (hemisfério) Norte, e os pronunciados como falsos ou primitivos, os dos povos do (hemisfério) Sul, é vista por Santos (2007, p. 76) como um de retorno da colonialidade, remodelada para nos dias atuais, na qual as colônias “representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial”. O pensamento colonializante parte do princípio da criação de um “outro”, que ocupa locais separados por esta linha imaginária que instala as noções de melhor/pior, maior/menor, certo/errado etc., levando à negação do outro.

A ciência também é produto desse pensamento abissal. Ora, o saber científico não se encontra disseminado socialmente de forma equitativa. Em adição, outra forma de divisão e hierarquização dos saberes se dá dentro da própria ciência racional. Trata-se de destacar o processo de invisibilização cultural ao quais os saberes dos povos do Sul vêm sofrendo com a hegemonia e dominação cultural, tecnológica e científica advinda dos territórios do Norte. Como uma consequência dessa relação de colonialidade, temos hoje um distanciamento na relação humano-humano e do ser humano com a natureza. Para compreender



esta ideia fundamental, é relevante explicitar a diferença entre Colonialismo e Colonialidade.

Colonialismo significa invadir, dominar, exercer supremacia sobre @ outr@ no contexto material. Colonialidade, por sua vez, retrata o colonialismo acrescido do domínio sobre a dimensão do imaginário, das ideologias. A Colonialidade informa que temos um processo ainda mais perverso de colonizar as mentes, ideias, imaginário, culturas (FIGUEIREDO; SILVA, p. 183).

Posto essas considerações, buscamos em nossa práxis docente realizar ações interculturais descolonizantes pois desafiamos, conforme Walsh (2009, p. 24), “as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade [...] que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”. Aqui, acastelamos a ideia desta autora de que a descolonização é a reflexão-ação de superar a opressão colonialista. Realizar uma práxis de descolonialidade implica articular seres, saberes, modos e lógicas de viver. Alude conviver em outra lógica que parte da complementaridade, diferenças e reconhecimento das parcialidades sociais e culturais.

Neste artigo, apresentamos dois relatos de experiências que se distinguem pelo contexto geral (pessoas, locais, momentos e cursos bem diferentes), mas que se aproximam pela intenção pedagógica: descolonizar para integrar. Integrar saberes e pessoas, para potencializar a transformação o ambiente.

## **Vamos trocar a sala de aula pela sala de aula**

A primeira experiência didática aqui em evidência foi realizada no interior do estado de São Paulo, mais precisamente no sudoeste paulista, na cidade de Itapetininga. Trata-se de uma ação específica do curso de formação de professores de física, nomeado “projeto de intervenção”, que é o foco de uma das disciplinas pedagógicas desta licenciatura. Por isso, este tópico chama-se “trocar a sala de



aula” (do ensino superior, como estudante) pela “sala de aula” (da escola, como agente mobilizador da aprendizagem). No segundo semestre de 2016, cinco projetos distintos foram planejados no âmbito desta disciplina, sendo que um merece devido destaque neste artigo, pois tocou diretamente na compreensão ambiental.

Vale ressaltar que “ambiente” é tido em seu sentido cultural+natural e, portanto, uma ação pedagógica que leva à compreensão ambiental, potencializando transformações locais de ordem social, econômica e/ou natural deve ser qualificada como Educação Ambiental (ver FORTUNATO, 2015; 2014). O projeto relatado a seguir pode catalisar mudanças, tanto nas estudantes da licenciatura em física, autoras do projeto, quanto nas comunidades escolares que os receberam. E, se a ação pedagógica foi eficiente, as futuras professoras de física terão sido sensibilizadas, e continuarão agindo ambientalmente.

O projeto foi desenvolvido por uma dupla de estudantes do oitavo semestre, com foco no ensino de física baseado na pedagogia Freinet, por isso, passa a ser referido como Projeto Freinet. Este projeto começou a ser gestado um ano antes de sua efetivação quando, na disciplina de didática, as estudantes descobriram, foram instigadas e se debruçaram sobre a vida e obra de Célestin Freinet (1975). O produto final, apresentado na ocasião da disciplina, foi um ensaio bastante interessante, na qual se perguntavam se essa pedagogia teria lugar no ensino médio, pois no Brasil, de forma geral, a física é disciplina presente apenas neste nível de ensino formal (SILVA; CUNHA, 2015). No desenvolvimento do projeto de intervenção, as estudantes logo viram oportunidade para experimentar suas próprias inquietações e testarem as ideias que vinham burilando desde o primeiro contato com a teoria e as técnicas freinetianas.

Assim, motivadas por suas próprias descobertas, as estudantes tomaram um tema da física que é vivido cotidianamente por todos, mas que a escola acaba por torna-lo tão puramente científico, que se torna apenas abstração,



inviabilizando sua transposição para a compreensão do mundo vivido. O tema: termodinâmica.

Detalhes do planejamento, desenvolvimento, conclusão e avaliação da ação podem ser lidos alhures (CUNHA, SILVA, FORTUNATO, 2017). Aqui, interessa focar nas lições ambientais aprendidas e ensinadas ao longo do Projeto Freinet. Tomando a roda de conversa, o ateliê e a correspondência escolar como técnicas basilares, cada estudante desenvolveu suas atividades em escolas distintas, sendo uma pública e outra particular, em cidades diferentes. Seu objetivo foi partir do mundo vivido dos alunos do ensino médio para evidenciar o que já lhes era familiar sobre o tema (o conhecimento popular). Assim, do que já era sabido, partiram para a exploração/experimentação de coisas (novas, ou não) nos ateliês (o conhecimento científico). A última etapa seria compartilhar os achados por meio de correspondências escolares, cuja técnica foi atualizada para a troca via redes sociais. Ainda que a atualização desta técnica não tenha sido tão frutífera quanto esperado, o projeto foi meritório, tanto pelas vivências quanto pelas reflexões a respeito da escola como ambiente que delas desencadearam.

Um dos aspectos mais relevantes foi a percepção de como os alunos da educação básica veem a escola, as aulas, e os conteúdos. Estigmas como “lugar chato” e desinteressante ecoavam nas rodas de conversa, assim como a falta de sentido naquilo que lhes é imposto pelo ensino disciplinar. Outros aspectos já conhecidos eram postos a nu, como a falta de motivação para levantar cedo, o bullying presente e constante entre os pares, a vontade de “terminar logo a escola” e, lamentavelmente, o único objetivo de estudar entendido como “conseguir um bom emprego”. Tudo isso é alvo dos estudos no curso de licenciatura, mas, o contato direto das licenciandas com o ambiente escolar, pautando seu projeto na pedagogia do bom senso de Freinet (2004), permitiu a compreensão mais sensível, visceral, do que significa a escola para os jovens. Este projeto, então, pode ser importante mobilizador de ações futuras capazes de instigar a transformação do ambiente escolar.



Outro aprendizado importante decorrente do Projeto Freinet foi a desmistificação, a partir da vivência no ambiente, de que as diferenças entre as escolas têm menor relação com as características socioeconômicas de quem a frequenta, do que com as particularidades culturais e idiossincráticas das pessoas. Dito de outra forma, os diferentes resultados obtidos nos ateliês não podem ser analisados somente sob a ótica da renda familiar, ou do tempo de escolarização dos pais ou responsáveis, tampouco por qualquer outra característica quantitativa, pois estas são incapazes de qualificar as pessoas. Isso evidenciou algo que se fala bastante na formação inicial de professores, mas que pouco se pratica: cada um percebe, elabora e se apropria dos ensinamentos de maneira muito particular, sendo necessário, portanto, a ação coletiva para partilha e reapropriação dos saberes.

Durante cerca de 40 anos de militância, Freinet (2001) buscou meios de demonstrar que as crianças e os jovens querem aprender – ao contrário do observado na escola que temos. Outra batalha travada por Freinet (2004; 1975) era evidenciar que os alunos chegam à escola cheios de saberes, mesmo que a escola insista o contrário. Assim, a realização do Projeto Freinet teve como elemento mais fundamental a realização in vivo de uma pedagogia que não é abstrata, sedativa e impositiva – como a escola tradicional, que ainda temos, teima em manter. Dessa forma, as futuras professoras de física tiveram a oportunidade de experimentar, diretamente no ambiente escolar, uma forma de ensinar que coloca no mesmo plano de equivalência o mundo e as descobertas, o querer e o fazer, os saberes populares e os saberes científicos. Afinal, como bem expressou Rubem Alves (2000), a ciência é apenas o saber cotidiano refinado.

## **Saber Popular/Ciência/Ambiente no Horto de Plantas Medicinais**

Avançando 3.100 km em direção à região Nordeste do Brasil, buscamos relatar outra experiência didática com educação ambiental na graduação, agora na área de formação de docentes de Ciências Biológicas. O grupo participante era de estudantes do primeiro semestre do curso, matriculados na disciplina de



Instrumentalização para Estudo da Ciência I, ofertada para as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará.

O intuito da atividade foi o de problematizar o processo de construção do conhecimento científico relacionado à área de ciências da natureza, constante no currículo formal da disciplina, em articulação com os saberes populares sobre plantas medicinais. Para tanto, fizemos uma visita ao Horto de Plantas Medicinais da Universidade Federal do Ceará (UFC), local que organiza ações do Projeto Farmácias Vivas. Tal projeto é direcionado para a saúde pública, cujas plantas medicinais produzidas e estudadas nesse local permitem o tratamento de várias de enfermidades comuns.

Para orientar a práxis pedagógica desenvolvida, nos guiamos como eixo articulador a temática das plantas medicinais, as quais podem ser compreendidas como entes botânicos que portam um ou mais órgãos, com compostos que podem ser empregados para fins terapêuticos, possuindo algum princípio ativo considerado medicinal (MATOS, 2002).

O conhecimento sobre as plantas medicinais e seus usos pelo povo sertanejo se liga, por sua vez, ao campo da etnobiologia. Buscamos agregar às aulas da disciplina os princípios da etnobiologia que é uma abordagem que se preocupa com os sujeitos e com os seus saberes diante do mundo natural/ambiental. Siqueira e Pereira (2014) destacam que a etnobiologia é um campo fronteiro entre a biologia, com sua interação com o saber do mundo natural, e com a antropologia cultural, na qual predomina o simbólico, incluindo os costumes, ritos e crenças dos povos étnicos.

Dito isso, é pertinente destacar um pouco sobre uma característica histórica do local onde a atividade educativa ocorreu. Francisco José de Abreu Matos (2002), pesquisador pioneiro na criação das Farmácias Vivas e do Horto de Plantas Medicinais da UFC, buscou conhecer o saber popular dos povos do sertão cearense, em sua relação com os remédios naturais. Ele percorreu os sertões em



busca de compreender a relação de seus habitantes com o mundo natural, com foco na produção de remédios caseiros. Tal produção era necessária como estratégia de convivência com a seca, característica climática marcante dessa região.

Tendo como base essa pesquisa sobre o saber popular, em seguida, Matos (2002) buscou analisar/validar tais conhecimentos através da ciência empírica. Com análises químicas e farmacológicas, o pesquisador investigou diversas plantas que outrora foram apontadas pelos populares como tendo valor medicinal. Indo ao encontro do trabalho desenvolvido por esse pesquisador, buscamos por referenciais epistemológicos que nos guiassem na direção de teorias/práticas em conexão com o saber popular e o conhecimento científico-ambiental.

Dito isso, nossa ação buscou, por um lado, cultivar a pluralidade interna da ciência, ou seja, as práticas científicas que têm se tornado visíveis através das epistemologias pós-coloniais, e, por outro, promover o intercâmbio e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes (não-científicos). Essa visão, tradicionalmente, não é contemplada na educação superior na área de Ciências Biológicas, uma vez que se aceita apenas o conhecimento científico como referencial. Isso, muitas vezes, acaba por produzir nos educandos a sensação de que os conteúdos naturais/ambientais não têm vinculação alguma com sua vivência social e cultural.

A atividade foi desenvolvida em três etapas, as quais ocorreram durante uma tarde (quatro horas/aula) do mês de abril de 2016: na primeira, os educandos apreciaram um pouco da vida e das obras do professor Francisco José de Abreu Matos (1924–2008), ao conhecerem o gabinete em que ele desenvolveu parte de seus estudos; na segunda, eles se ambientaram ao local, percorrendo os canteiros em que cresciam as mudas e os espécimes adultos das plantas medicinais; e na terceira ocorreu o diálogo junto ao grupo de pesquisadores e divulgadores do Horto de Plantas Medicinais da UFC, momento em que o grupo conversou sobre o uso de vários tipos de plantas.



Em nossa conversa destacamos, inicialmente, a abordagem histórica sobre o desenvolvimento do conhecimento científico local. Ao adentrarem no gabinete que pertenceu ao professor Francisco Abreu Matos – importante figura acadêmica nacional no campo das pesquisas/práticas com fitoterapia – os estudantes puderam conhecer um pouco sobre o modo de construção do saber científico. Ademais, enfatiza-se aqui que esse é um saber científico local, advindo de um grupo de pesquisadores da própria instituição de ensino a qual pertence o grupo de graduandos. Seguindo as linhas de que “todo conhecimento local é total” (SANTOS, 1995, p. 46), o acesso ao ambiente de trabalho de Matos gerou no grupo uma sensação de admiração, mas também de saber que fazer ciência é uma possibilidade real para os acadêmicos desse local. Os povos do “Sul”, os nordestinos, também produzem saberes científicos que são relevantes para a comunidade acadêmica.

Ao final, ficou evidente que a atividade possibilitou uma espécie de sensação de reencantamento com a natureza, com as plantas, com as pessoas, enfim, com o ambiente. Devido a nossa imersão dentro do pensamento abissal e colonializante, muitas vezes, perdemos a sensibilidade para o ambiente que nos circunda. E assim compreendemos, tal qual Walsh (2014), que é importante desenvolver práxis de educação ambiental que possibilitem reeducar nossos olhos e corações para o mundo natural/humano.

Durante a atividade, ao conversamos no Horto de plantas medicinais sobre o saber popular do povo sertanejo, percebemos que o grupo, preponderantemente formado por moradores nascidos na metrópole alencarina, tinha uma forte vinculação com o sertão. Muitos estudantes relataram que seus parentes efetuaram a migração do sertão cearense para a capital, em busca de condições melhores de vida. Outros afirmaram que possuem familiares que vivem nos sertões, sendo que alguns graduandos visitam periodicamente esses locais. Uma jovem relatou, inclusive, que possui um familiar que atua como Rezadeira. Isso



causou um impacto afetivo nos presentes, pois percebemos que o grupo possuía forte relação com o povo sertanejo.

Esses sentimentos que afloraram na visitação se ligam a uma relação de pertencimento e reconhecimento junto ao ambiente do sertão nordestino. Buscar por práxis de Educação Ambiental que tratem de saberes culturais e afetivos também é relevante para o desenvolvimento dos educandos (FIGUEIREDO; SILVA, 2012). Notadamente, as universidades possuem uma carência em ações dessa natureza, já que o foco da academia é a cognição.

De forma geral, os graduandos perceberam que a relação saber popular e saber científico se manifesta de forma não-hierárquica, isto é, os saberes advindos dos diversos campos produzidos pela humanidade podem conviver nas culturas. O saber tradicional foi referido pelos estudantes como um tipo de saber válido, pois possibilita que as pessoas possam resolver suas dificuldades. Nesse sentido, o saber oriundo do senso comum se aproxima da população, como portador de estratégias para superar os problemas socioambientais. Os graduandos se ambientalizaram com temas ligados a uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007), ou seja, uma forma de conceber a articulação dos diversos saberes humanos como válidos.

## **Da partilha dos saberes ao aprendizado partilhado, ou, considerações finais**

Em Itapetininga e em Fortaleza, as atividades de docência são, ao mesmo tempo, iguais e diferentes. Isso depende da “distância” em que se olha para as atividades, pois, visto de longe, é possível afirmar que fazemos a mesma coisa: ensinar, avaliar, atribuir notas etc. Mas, pela lente do relato de experiência, as particularidades de cada um se tornam mais precisas e inequívocas. Foi, portanto, com esse propósito que aproximamos pormenores de nossa prática docente neste artigo. Lado a lado, é possível cotejá-las e aprender colaborativamente.

Com o Projeto Freinet, vimos a escola sendo evidenciada como ambiente e, como tal, requer que seja compreendida como importante lugar de ação para todos



que lá estão. Viu-se que, na educação escolar, a ciência é tida como conhecimento alegórico, sublimar, superior... sendo que a ciência é a refinação do saber cotidiano, aprendido com as vivências de cada um. Ao fazer uso de práticas com base na pedagogia freinetiana, foi avistada uma forma de se educar pela aproximação entre o conhecimento da vida, depurado pela ciência.

Com a visitação ao Horto de Plantas Medicinais, vimos uma forma bastante instigante de se demonstrar a importância do saber popular para o desenvolvimento da ciência (e vice-versa). Pela articulação do empirismo com a ciência, foi possível instigar os futuros professores de biologia a relativizar a importância do saber científico diante o saber popular – não se tratam de saberes “melhores” ou “piores”, apenas distintos, cuja relevância é sempre de ordem contextual (onde, quando, a quem e para quê).

E mesmo com todas as suas diferenças, ambas as experiências partiram de um denominador comum (o alicerce teórico) em busca de fins comuns: estimular a vivência no ambiente, provocar as certezas e instigar o pensamento descolonializante. Quiçá tenhamos alcançado nossos propósitos.



## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da. Educador(a) Intercultural numa perspectiva de formação ambientalizada e descolonizante. **Revista Pedagógica** – UNOCHAPECÓ, Ano 15, n. 28, v. 01, p. 177-206, 2012.

FORTUNATO, Ivan. Porque precisamos de Pesquisas Ambientais. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n.1, p. 6-14, 2015.

FORTUNATO, Ivan. Meio-ambiente ou (meio-ambiente): o desafio da educação frente ao paradoxo ambiental. **ETD** - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 386-394, set./dez, 2014.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

FREINET, C. **Para uma escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, C. **As técnicas de Freinet da Escola Moderna**. 4a. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MATOS, Francisco J. Abreu. **Farmácias vivas** - Sistema de utilização de plantas medicinais projetado para pequenas comunidades. 4. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos** - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007.

SIQUEIRA, André Boccasius; PEREIRA, Samira Martins. Abordagem etnobotânica no ensino de Biologia. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 31, n.2, p. 247-260, jul./dez. 2014.



SILVA, Carla Nayelli Terra; CUNHA, Carolina Rodrigues; FORTUNATO, Ivan. Práticas Pedagógicas de Freinet para o Ensino Médio: relato de projeto de intervenção. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 4, 2017. [no prelo]

SILVA, Carla Nayelli Terra; CUNHA, Carolina Rodrigues. Algumas ideias de Freinet para a educação. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 1, n. 3, p. 167-174, 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados** - Educación Y Sociedad, Mar del Plata, Año 1, n. 1, p.17-31, 2014.

Recebido em: 30/11/2016

Aprovado em: 05/12/2016

