

A PEDAGOGIA DE PROJETOS DE HERNÁNDEZ E A PEDAGOGIA CRÍTICA DE FREIRE COMO POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Helena Vitalina Selbach*

Simone Sarmento**

Resumo: A Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998) e a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2005) podem ser entendidas como propostas que estão a serviço de uma Educação Humanizadora. O presente trabalho propõe-se a examinar as aproximações entre a Pedagogia de Projetos (baseada em *Transgressão e Mudança na Educação*) e a Pedagogia Crítica (com base na obra *Pedagogia do Oprimido*), de forma a compreender como questões relativas à vida na escola (que dizem respeito à conceituação de educando, educador, escola, ensino-aprendizagem, currículo e disciplinas escolares,) são abordadas em seu viés essencialmente libertador (no qual os homens são concebidos como “seres para si”) e, portanto, humanizador.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Pedagogia Crítica. Educação Humanizadora.

Primeiras Palavras

Para poder aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma esse sistema e mostra o seu caráter fundamentalmente colaborativo (GERALDI; BENITES; FITCHTNER, 2006, p. 23).

A partir dos anos oitenta, em oposição ao enfoque behaviorista e tecnológico de educação, o currículo baseado em áreas temáticas ou em problemas associados aos interesses dos educandos começou a ser pensado como uma alternativa ao currículo estruturado por matérias escolares e fundamentado em disciplinas acadêmicas, de forma que todos os

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Possui mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). E-mail: helenaselbach@gmail.com

** Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui doutorado em Terminologia e Lexicografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008), Mestrado em Language Studies - University of Lancaster (2005) e Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). E-mail: simone.sarmiento@ufrgs.br

educandos pudessem encontrar, na escola, um “lugar para aprender” (CUBAN, 1984; GALTON; SIMON e CROLL, 1908; POPKEWITZ, 1987; STENHOUSE, 1984; TANN, 1987 apud HERNÁNDEZ, 2004).

Nesse sentido, Hernández (1998) estabelece que a construção da identidade do educando como cidadão e sujeito histórico extrapola, necessariamente, o ensino de “conteúdos” comumente associados à função única da escola. A construção proposta diz respeito às relações construídas pelos sujeitos com as diversas experiências culturais e à possibilidade de serem capazes de escrever sua própria história. Dessa forma, nos projetos de trabalho¹, objetiva-se o protagonismo da aprendizagem por parte dos educandos e o estabelecimento de relações entre o que é aprendido na escola e a vida desses educandos para além da escola.

1 Os projetos de trabalho na pedagogia de projetos

O termo “projeto” está ligado à noção de um processo em constante diálogo com o contexto e busca materializar uma ideia “no horizonte”, associando-se à colaboração entre campos disciplinares. Já o termo “de trabalho”² busca opor-se ao “deixar fazer”, à crença de que a aprendizagem é algo fácil, que deve ocorrer apenas através do descobrimento espontâneo; propõe o “aprender a conhecer, (...) a fazer e a (...) compreender com e do outro” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22). O ensino-aprendizagem através da compreensão envolve a publicização da investigação, do compartilhamento da pesquisa, e associa-se à corrente crítica indagação-compreensão-transformação³.

A educação para a compreensão é composta, segundo o autor, por dois eixos: 1) como supomos que os alunos aprendem e 2) a vinculação desse processo de aprendizagem e da vivência na escola as suas vidas. A partir dessa concepção, a educação não visa ao “preparo para o futuro”; volta-se, sobretudo, ao presente dos educandos, levando em conta “a

¹ Hernández (2014) aponta que utiliza, em suas pesquisas atuais, a denominação “perspectiva educativa de projetos de trabalho” (PEPT).

² Conforme Hernández (1998), “a noção de “trabalho” provém de Dewey e Freinet e de sua ideia de conectar a Escola com o mundo fora dela” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89).

³ O “ensino para a compreensão”, como aponta Hernández (1998), incorporava inicialmente a noção de globalização. O autor expressa “uma certa prudência” pelo termo em razão “da contaminação que sofreu, vinculando-se a uma opção mercantilista da economia e da mundialização das comunicações e da informação” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 30). O autor considera a globalização ou transdisciplinaridade como uma outra forma de retratar o conhecimento escolar, apoiada na interpretação da realidade, guiada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e o conhecimento disciplinar e transdisciplinar.

experiência e as necessidades que têm, em cada período” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 26).

As disciplinas escolares constituem-se, nesse contexto, em pontos de referência; os conceitos ou ideias-chave são desenvolvidos a partir de problemáticas e possibilitam a exploração e criação de relações entre 1) as matérias escolares, 2) a interpretação da realidade e 3) “os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

O ensino da interpretação e, logo, de um posicionamento crítico, é a parte essencial de um currículo orientado à compreensão, no qual “se tenta enfrentar o duplo desafio de 1) ensinar os educandos a compreender as interpretações sobre os fenômenos da realidade, a tratar de compreender os “lugares” desde os quais se constróem e assim 2) “compreender a si mesmos” (ibid). A escola, portanto, é entendida como o lugar no qual as visões “únicas” da realidade são questionadas (para além do reducionismo psicológico e disciplinar) e onde se cria cultura e não apenas se aprendem/reproduzem conteúdos. Como assinala Hernández (1998, p. 55), “interpretar é (...) decifrar (...) decompor um objeto (a representação) em seu processo produtivo, descobrir sua coerência e outorgar aos elementos e às fases obtidas significados intencionais, sem perder nunca de vista a totalidade que se interpreta”.

À escola é apresentado o desafio de responder a questões que envolvem: 1) a seleção e o estabelecimento de critérios de avaliação, 2) a decisão sobre o que deve ser aprendido, como e para quê, 3) o internacionalismo que envolve valores de solidariedade, respeito e tolerância, 4) o desenvolvimento de capacidades cognitivas de ordem superior: sociais e pessoais, 5) a interpretação de opções ideológicas e de organização de mundo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

Barbosa (2004), alinhada a Hernández (1998), indica que os principais desafios para a reflexão sobre a operacionalização do currículo (o que deve ser aprendido) consistem na busca pela integração dos interesses imediatos dos educandos às necessidades que nós, educadores, julgamos que os educandos tenham e aos conhecimentos produzidos pela cultura (e indispensáveis à inserção dos educandos no mundo). Aponta também que esses desafios relacionam-se à forma com que os projetos relacionam-se com o conhecimento, também próprio dos educandos, uma vez que envolve curiosidade, experimentação e reflexão.

A pedagogia de projetos⁴, uma “aventura social e intelectual”, como afirma Hernández (1998), apresenta-se como uma alternativa a esses desafios, que, através da vinculação da

⁴ Hernández (1998) dialoga com as propostas de superação do ensino por disciplinas de Kilpatrick (1919), Bruner (1969), Stenhouse (1970), Decroly (1987), Wood (1996), entre vários outros, e aponta a solução de problemas como o fio condutor entre as diferentes concepções sobre projetos, também chamados de métodos de projetos e trabalho por temas.

aprendizagem a problemas reais a partir da pluralidade e diversidade, visam a formação de indivíduos com um olhar mais global da realidade, preparados para aprender durante toda a vida sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem. O autor enfatiza, sobriamente, que os projetos “NÃO SÃO “a” mudança na educação, nem “a” solução para os problemas da instituição escolar, nem, muito menos, dos que a sociedade leva à Escola” (grifo do autor) (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61); não podem ser reduzidos “a uma fórmula, a um método ou a uma didática específica” (ibid, p. 80), mas tratam “de uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão” (ibid, p. 86). Atualizam-se, portanto, em cada sala de aula e partem de um olhar sensível e atento do educador sobre a vida que acontece na escola.

O percurso de abertura para os problemas fora da escola acontece através de um tema-problema que pode ter origem em uma situação em sala de aula ou pode ser proposta pelo educador. O autor (ibid) destaca que a temática deve possuir “uma questão valiosa, substantiva para ser explorada”. Hernández (1998, p. 82) acrescenta que se trata de buscar a vinculação com as matérias do currículo ou pretender encontrar relações com o que o educador pensa que os educandos devem aprender. Após decidida a temática, o educador, então, faz um prognóstico dos conteúdos e atividades que poderão ser realizadas (levando em conta o que os educandos já sabem e trazem à sala de aula) durante a construção do projeto, nunca perdendo de vista que se trata de um processo e que a ordem e disposição dos conteúdos não é fixa.

O pensamento crítico em relação à informação, por sua vez, relaciona-se à discussão de diferentes pontos de vista e ao entendimento que “a realidade não “é” senão para o sistema ou para a pessoa que a defina” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90).

Quanto aos papéis atribuídos a educadores e educandos, o autor aponta a atitude fundamental de escuta do educador que, a partir dessa perspectiva, se vê como aprendiz e como facilitador, e, assim, possibilita a construção de experiências substantivas, conceituadas por Hernández como experiências que auxiliam os educandos a darem sentido as suas vidas, aprendendo uns com os outros. Esse princípio oportuniza que os educandos desenvolvam uma atitude favorável ao conhecimento no momento em que estabelecem relações entre o que aprendem na escola e seus interesses. Tal ponto de vista pressupõe que “todos podem aprender, se encontrarem um lugar para isso” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 85). Ao educador, cabe a problematização da relação dos educandos com o conhecimento, o que lhe faz ser também um aprendiz.

Os conceitos de 1) educando, 2) , 3) escola e 4) ensino-aprendizagem que emergem da proposta da Pedagogia de Projetos, com base em Hernández (1998) podem ser sistematizados da seguinte forma:

- **Educando:** cidadão e sujeito histórico que se autodireciona por meio de atividades do tipo plano de trabalho individual;
- **Educador:** aprendiz (que desenvolve a atitude de escuta), facilitador e problematizador da relação dos educandos com o conhecimento
- **Escola:** lugar para:
 - estabelecer relações com as experiências e vivências fora da escola;
 - proporcionar o desenvolvimento do protagonismo do educando em relação a sua aprendizagem;
 - se pensar uma educação para o presente e um ensino da interpretação;
 - organizar o currículo de forma integral, que extrapola a estruturação baseada em matérias escolares e disciplinas), como um processo em construção no qual a avaliação (inicial, formativa e final) é parte da experiência de aprendizagem;
- **Ensino-aprendizagem:** prática que:
 - dialoga com o contexto e é aberta aos problemas (parte de um problema [tema-problema]) e aos conhecimentos da vida fora da sala de aula, “para além” do currículo básico;
 - desenvolve 1) valores de solidariedade, respeito e tolerância, 2) capacidades cognitivas e 3) pensamento crítica de opções ideológicas (questiona uma visão única da realidade – decompõe a representação em seu processo produtivo) e, portanto, desenvolve um olhar global da realidade;
 - integra interesses de educadores e educandos;
 - entende a formação do educando como uma preparação para aprender por toda a vida.

2 A Pedagogia Crítica de Paulo Freire

Freire (2005), já na introdução de “Pedagogia do oprimido”, invoca sua interlocução: “um trabalho para homens radicais” (FREIRE, 2005, p.25).⁵ Em diálogo com outra de suas obras, “Educação como Prática da Liberdade”, reitera que a vocação dos homens é a da humanização, “pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (ibid, p. 32). A desumanização, embora fato – distorção – histórico concreto, não é “destino dado”, e constitui a razão pela qual devemos lutar.

O autor, em seu conceito de educação bancária, critica a característica das relações “narradoras” educador-educando nas quais a realidade é apresentada como “algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não (...) algo completamente alheio à

⁵ Freire (2005) deixa claro, também, que suas asserções devem-se a interações com pessoas, em situações reais - como não poderia deixar de ser: “as afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas (...) em situações concretas” (FREIRE, 2005, p. 25).

experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2005, p. 65). Nestas relações, a dimensão concreta e transformadora da palavra é esvaziada, restando-lhe apenas sua sonoridade oca; a memorização mecânica dos conteúdos converte os educandos (depositários) a “vasilhas”, recipientes que são “preenchidos” pelo educador (depositante). Este, quanto mais encher aqueles com depósitos (entregando, transmitindo seu saber), melhor será. Já os educandos serão melhores quanto mais permitirem, docilmente, que este ciclo se perpetue. Como em uma transação bancária, cabe aos educandos “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”, sem criatividade e, portanto, sem saber, como Freire (2005) afirma ser a absolutização da ignorância, umas das manifestações instrumentais da ideologia da opressão. Propõe, então, que a contradição educador-educando seja vencida “de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”⁶ (FREIRE, 2005, p. 67) e que o educador seja companheiro dos educandos, sabendo *com* eles, a serviço da libertação.

O quadro contrastivo abaixo apresenta os principais conceitos da Educação Bancária e da Pedagogia Crítica.

Quadro 1 - Comparativo Educação Bancária e pedagogia Crítica

Educação Bancária	Pedagogia Crítica
opressora	dialógica e revolucionário-libertadora que se refaz na práxis
educador-educando (educador como depositante e sujeito, educando como depositário e objeto)	educador-educando com educando-educador
a favor da desumanização	a favor da humanização
homens como passivos espectadores do mundo	homens como “corpos conscientes” e históricos
visa a alienação	visa a libertação e a transformação do mundo
domesticação e acomodação dos educandos	problematizadora; prática da liberdade
pretende manter a imersão dos homens na realidade opressora	busca a emersão das consciências e sua inserção crítica da realidade
realidade como estática e mistificada	empenhada na desmitificação da realidade; realidade como mediatizadora dos sujeitos
transmissão de conhecimentos	criação dialógica
minimização da criatividade	estímulo à (re)invenção permanente e à criticidade
humanitarismo	humanismo
ênfata a permanência	reforça a mudança
reacionária	revolucionária
fatalista	propõe aos homens sua situação como problema
dicotomia homem-mundo	homens com o mundo e com os outros
viabilidade (distorção)	vocação dos homens

⁶ Superando a contradição e dualidade desta relação, Freire (2005) propõe “um termo novo: não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2005, p. 78).

Fonte: a autora com base em Freire (2005)

Freire (2005), ao entender os homens como históricos e dotados de consciência e intencionalidade, almeja a construção de uma educação libertadora, dialógica e problematizadora com estes a fim de que possam transformar a realidade para a sua humanização.

O estatuto do diálogo no conceito de educação como prática da liberdade e da pedagogia crítica é fundamental e encontra na práxis (ação e reflexão que transformam a realidade) seu elemento constitutivo: “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90). E esse fazer-se, enfatiza o autor, é uma exigência existencial e um direito de todos.

Para que o diálogo (um lugar de encontro, uma relação horizontal) aconteça, Freire (2005) argumenta que é fundamental que haja amor, humildade e fé nos homens; sua consequência é a confiança mútua entre os sujeitos, algo que não é possível na concepção bancária de educação.

A dialogicidade se inicia na busca do educador pelo conteúdo programático para a ação, ou seja, sobre o que irá dialogar com os educandos. Essa investigação parte da realidade mediatizadora (das visões e relações dos educandos com o mundo): “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100). Nesse processo, os educandos não se constituem em objetos, “peças anatômicas” a serem pesquisadas, tampouco a eleição do currículo é exclusiva do educador. O diálogo ocorre entre e com sujeitos com os quais o educador irá procurar “conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão” (FREIRE, 2005, p. 97).

O autor reforça que o currículo organiza e sistematiza o conhecimento e a consciência construída com o educando: “o conteúdo programático (...) não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p. 97).

Essa investigação se dá através da procura pelo universo temático ou “temática significativa” (conjunto dos temas, ideias, valores em interação de uma época) ou o conjunto

de seus temas geradores por meio da reflexão crítica sobre a relação homem-mundo. Os temas são chamados geradores devido a sua possibilidade de desdobrarem-se em vários outros temas que, por sua vez, desencadeiam novas tarefas. Estes, “partem do mais geral ao mais particular” (ibid, p. 109); podem contemplar um caráter universal (que englobam unidades continentais, nacionais, regionais) e também “círculos menos amplos”, mais locais, que se relacionam. Dentro desse universo temático, levantam-se os temas significativos que são relevantes aos educandos por emergirem da sua realidade. As fases da investigação temática aproximam-se da etnografia ao buscarem a compreensão dos significados situados e ao incluírem características da pesquisa qualitativa como entrada de campo, registro e observação participante nas diversas atividades da comunidade, sempre sem atribuição de juízo de valor às interações.

Freire (2005), em sua metodologia corajosamente inovadora, apresenta a reflexão e preparação das codificações (representações em forma de pintura ou fotografia de uma situação em interação na qual os educandos se reconheçam) e a apresentação destas aos educandos para serem descodificadas (analisadas criticamente) nos “círculos de investigação” como etapas da conscientização do oprimido em relação a sua condição - que visa sempre a transformação desta. No momento seguinte à descodificação, cada especialista estuda sistematicamente seus dados, realiza a “redução” do seu tema (uma fragmentação, buscando seus núcleos fundamentais), expõe aos colegas que o estudam interdisciplinarmente e, por fim, produz o material didático. As discussões que permeiam todo o processo são constantes e ocorrem entre pesquisadores, educandos e seus representantes a fim de que todos possam atingir a “consciência máxima possível”.

Essa concepção de uma educação libertadora e conscientizadora possui como objetivo levar os educandos a uma conscientização da totalidade em que estão inseridos através da proposta de dimensões significativas da realidade; propicia a apreensão dos temas geradores e a autoconsciência dos educandos através da práxis, que almeja a libertação.

Freire (2005) fala desde o contexto da educação de adultos, o qual revolucionou com suas propostas. Muito tem a dizer também à educação básica, em especial no que diz respeito aos temas significativos, ao interesse do educador pela realidade dos alunos (sobre a qual a intervenção é construída), bem como à dialogicidade e comunhão na relação amorosa e humanizadora entre educador e educando.

Os conceitos de 1) educando, 2) educador, 3) escola e 4) ensino-aprendizagem que

emergem da proposta da Pedagogia Crítica, com base em Freire (2005), podem ser sistematizados da seguinte forma:

- **Educando:** cidadão e sujeito histórico que:
 - se opõe ao estatuto de “receptor/depositário”;
 - é agente (dotado de agentividade) histórico e dotado de consciência e intencionalidade;
 - se relaciona com o educador a partir de um estatuto de horizontalidade e confiança, baseada no amor, humildade e fé
- **Educador:** aprendiz que:
 - se opõe ao estatuto de “depositante”;
 - é companheiro dos educandos, sabendo *com* eles, a serviço da libertação;
 - se relaciona com o educando a partir de um estatuto de horizontalidade e confiança, baseada no amor, humildade e fé;
- **Escola:** um lugar para:
 - uma educação humanizadora em oposição à bancária;
 - promover conscientização e reflexão crítica que visam a transformação social;
 - negociação e eleição do conteúdo (que constitui-se em uma estruturação ampliada de elementos antes desestruturados);
- **Ensino-aprendizagem:** uma prática que:
 - desconstroi a realidade como estática, compartimentada e alheia à experiência existencial dos educandos;
 - se opõe à memorização mecânica e a uma prática similar à transação bancária;
 - se baseia no diálogo (um lugar de encontro), na praxis (ação e reflexão que transformam a realidade);
 - parte da situação presente, existencial e concreta que reflete o conjunto de aspirações do educando, a partir da qual o currículo é organizado;
 - ocorre através da procura pelo universo temático ou “temática significativa” ou o conjunto de seus temas geradores.

3 Palavras finais: aproximações entre as propostas de Hernández (1998) e Freire (2005)

A análise dos conceitos de 1) educando, 2) educador, 3) escola e 4) ensino-aprendizagem que emergem das propostas de Freire (2005) e Hernández (1998) aponta a aproximação das mesmas quanto aos quatro conceitos. Com relação ao papel do aluno, este é entendido como um homem cidadão e sujeito histórico, dotado de agentividade e, portanto, capaz de ser protagonista de sua aprendizagem. Quanto ao educador, ambas as propostas entendem o educador como aprendiz cujo estatuto se dá a partir de uma relação horizontal e dialógica com o educando. Freire (2005) ressalta que essa relação é embasada nos valores de confiança, amor, humildade e fé mútuos. Nas palavras de Hernández (2014), as ideias de Freire constituem uma das várias bagagens da proposta de trabalho com projetos (que inclui Célestin Freinet, Loris Malaguzzi, Elizabeth Ellsworth, entre muitos outros) e a aproximação de sua proposta com a de Paulo Freire se dá “(...) não tanto pela questão das perguntas, e sim

pelo papel da conversação e pela ideia de aprender quando ensinamos”.

A escola, por sua vez, constitui-se em um lugar privilegiado para o estabelecimento de relações com a experiência dos educandos, para a organização de um currículo integral que visa a educação transformadora para o presente. Por fim, o ensino-aprendizagem, ao dialogar com o contexto, parte de um problema real e busca desenvolver valores e pensamentos críticos. Dessa forma, o conceito de educação que perpassa as propostas da Pedagogia de Projetos e da Pedagogia Crítica é convergente e caracterizador de uma Educação Humanizadora, uma vez que constitui-se a partir de um viés essencialmente libertador (no qual os homens são concebidos como “seres para si”) e, portanto, humanizador.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? **Projeto - Revista de Educação**: projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 8–13, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FITCHTNER, B. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. **Projeto - Revista de Educação**: projetos de trabalho, v. 3, n. 4, 2004.

WELP, A. K. S; SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Entrevista com o professor Fernando Hernandez. **Revista Bem Legal**, Porto Alegre, v. 4, n.1, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez-1>. Acesso em: 13 abr. 2015.