

As atividades práticas como instrumentos do processo de aprendizagem significativa - enfoque ao curso de Direito

Ricardo Lorenzi Pupin *

Resumo: Essa reflexão tem a intenção de abordar as concepções pedagógicas do ensino significativo e sua pertinência ao ensino jurídico. Pondera a necessária superação do paradigma do pensamento cartesiano para uma visão da realidade como uma rede inseparável de relações para que possa permitir uma proposta pedagógica preocupada com a formação integral do indivíduo. Alerta sobre a necessidade da mudança de postura e aquisição de novas habilidades de ensinar pelo docente para que seja possível a efetiva manutenção dessa proposta pedagógica. Aponta as práticas no curso jurídico como mecanismo capazes de integrar os estudantes de Direito à realidade das profissões jurídicas.

Palavras chave: ensino significativo; ensino jurídico; práticas jurídicas; construtivismo; aprendizagem significativa; pensamento holístico.

Abstract: This reflection intends to address the significant education teaching concepts and their relevance to education legal. Considering the required overcoming the Cartesian thinking paradigm for a view of reality as a network of relationships to which inseparable can allow a pedagogical proposal concerned with full training individual. Warning about the need for a change of attitude and acquisition new skills to teach by teaching staff to the datesexpiration maintenance of pedagogical proposal. Points to the current legal practices in mechanism able to integrate students of law to the realities of legal professions.

Key words: education significant; legal education; legal practices; constructivism; meaningful learning; holistic thinking.



* **RICARDO LORENZI PUPIN** é Mestre em Direito pela UNIMEP; Especialista em Direito Tributário e Processo Tributário pelo IBET, graduação em Direito pela Unimep, professor do Unisal-Americana, professor convidado da pós-graduação "lato sensu" da Unimep; Advogado e Contabilista.

1. Introdução

Uma das grandes dificuldades dos graduandos em Direito é contextualizar os conteúdos das disciplinas de forma significativa com a realidade jurídica que enfrentará na prática profissional. As disciplinas, contudo, costumam ser apresentadas de forma isoladas e desvinculadas entre si, como se fossem autônomas e independentes. O processo de ensino, dessa forma, acaba por focar a reprodução mecânica dos conceitos jurídicos, herança do pensamento cartesiano que precisa ser superado, criando um ambiente propício à formação de bacharéis autômatos.

A realidade do profissional bacharelado em Direito, considerando suas responsabilidades sociais, exige uma proposta pedagógica voltada para sua formação global, capaz de lhe propiciar a construção de suas capacidades profissionais de forma consciente e crítica. Essa nova proposta, contudo, clama por uma *práxis* educacional com novas habilidades para ensinar, “convocando” o docente para desafios que ultrapassam as simples aulas baseadas na linha expositiva-giz-lousa. As atividades práticas, como estágios supervisionados e visitas técnicas, podem – e devem – ser elementos de realização efetiva da aprendizagem significativa, não devendo se configurar como meros cumprimentos de uma exigência legal ou burocrática, mas estarem contextualizadas e comprometidas com a formação profissional e pessoal do discente, com sua responsabilidade individual e social, conhecimento e ação.

2. A necessária superação do paradigma cartesiano para uma aprendizagem significativa

A educação, e por conseguinte, o educador, tem que superar a abordagem

meramente positivista, baseada em pressupostos conservadores fortemente influenciado pelo pensamento cartesiano, onde as descrições são objetivas, ou seja, que independem do observador humano e do processo de conhecimento. A visão da realidade como uma rede inseparável de relações, que pertence ao novo paradigma, implica que a epistemologia necessariamente inclui-se na descrição dos fenômenos naturais, ou seja, a compreensão do processo de conhecimento está estreitamente relacionado com a visão da realidade física como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados (CAPRA, 2006, p. 48). No mesmo sentido, Morin (1999, p. 32-33): “Queremos conhecer separando, ou desunindo, a ciência, a filosofia, a cultura literária, a cultura científica, as disciplinas, a vida, a matéria, o homem, etc. Desunimos, separamos o inseparável, sem lembrar que o homem tem um espírito, mas este espírito está ligado ao cérebro: tudo está relacionado.” Segundo Morin, o problema não é reduzir nem separar, mas diferenciar e juntar e o pensamento complexo é aquele que se esforça para unir operando diferenciações, contextualizando.

Nessa visão holística onde tudo se conecta e tudo se inter-relaciona, não podem as abordagens pedagógicas ficarem inertes sem nenhuma proposta que permita ao educando um processo de aprendizagem eficaz e perene. A partir desse pressuposto, o enfoque profundo de aprendizagem – que valoriza a busca do significado e da compreensão da realidade – em contraponto ao enfoque superficial – que tem como objetivo o mero incremento do conhecimento através da memorização – parece ser aquele que tenha a capacidade de promover o entendimento do que se estuda para que

se possa utilizar do conhecimento nas situações onde houver necessidade (ZABALA, 2002, p. 97-101), reoperacionalizando a teoria em relação à prática. O discente deve ser capaz de perceber os desafios que as carreiras atreladas ao seu curso lhe oferecerá, podendo, assim, refletir de maneira consciente sobre a profissão que assumirá (KULSAR, 2008, p. 64). O enfoque profundo visa buscar uma aprendizagem que seja a mais significativa possível e, para isso, a organização dos conteúdos e sua articulação, deve possibilitar o maior grau de significatividade dessas aprendizagens. A mera apresentação descritiva-objetiva dos conteúdos no modelo cartesiano do pensamento não tem espaço nessa proposta.

A dissertação de Gian Battista Vico, *De nostri temporis studiorum razione* (O modo de estudar de nosso tempo), de 1710, tem como ideias principais, os métodos científicos como instrumentos de investigação, onde caracteriza o antigo como retórico (tópica), herança da Antiguidade (Aristóteles e Cícero) e, ao moderno, como crítico, herança cartesiana (Descartes e suas regras: evidência; análise; síntese; enumeração). No método moderno a vantagem se encontra na precisão e agudeza, em detrimento de um exame menos profundo, do enfraquecimento da fantasia, da pobreza da linguagem e imaturidade do juízo. No método antigo é possibilitada à inteligência humana despertar a criação e a considerar uma situação a partir de ângulos diversos, em detrimento da precisão e agudeza. Para Vico, intercalar os dois métodos é o que deve ser feito (VIEHWEG, 2008, p. 17-20). Vico parece ter contribuído para as novas ideias de construção cognitiva, não se atendo simplesmente ao modelo cartesiano, mas considerando a herança da antiguidade. Piaget, no

século XX, nesse mesmo sentido, passou a explorar e a desenvolver ideias sobre a produção e construção do conhecimento: construtivismo, fundado em dois eixos filosóficos que o caracterizam:

O primeiro é que o conhecimento é ativamente construído por um sujeito cognoscitivo. (...) Piaget falou em fases de desenvolvimento intelectual, em referência a operações que poderiam ser utilizados por um sujeito epistêmico, a fim de construir conhecimento. (...) Um segundo princípio fundamental do construtivismo é de que a função da cognição é a de organizar uma experiência do mundo e não para descobrir uma realidade ontológica (FLEURY, 1998, p. 156-159).
(tradução do autor)

Nessa concepção, o conhecimento é construído pelo sujeito através de sua experiência e interação com o meio e, portanto, não é uma qualidade estática e sim uma relação dinâmica. Se o conhecimento é dinâmico e depende da interação do sujeito cognitivo com o objeto, não há espaço para um sistema educacional fechado, isolado e estável, onde o que importa é a forma como algo está sendo transmitido e copiado e não a ação do sujeito que aprende. Há a necessidade de uma concepção de sistema educacional aberto, que permita a existência de processos transformadores que decorram da experiência, da interação e da transação entre o sujeito e o objeto (MORAES, 1997, p. 98-99).

A entidade educacional juntamente com seu corpo docente, deverá proporcionar aos discentes condições que lhes permitam essa interação com o seu meio, para que, de fato, haja uma construção significativa do conhecimento. O objeto de estudo não

pode ser fragmentado em matérias sem qualquer vinculação com o todo e com a realidade, podendo sofrer de conteúdos superficiais e sem qualquer significação, propiciando a formação de indivíduos sem qualquer senso crítico ou consciência de seu papel enquanto cidadão. Deve a entidade educacional ser um canal de reflexão para melhor formação do indivíduo social. De outra forma, a entidade educacional e seus professores não passariam de “transmissores e adestradores” de alunos que para cumprirem as exigências externas se curvam ao desejo do mercado: ser ‘homem-nenhum’, ser papagaio burro” (BISCALCHIN, 2008, p. 98-99).

3. Proposta pedagógica voltada para a interação com a realidade profissional do bacharel em Direito

O Direito é concebido como instrumento necessário para a convivência humana dentro de uma estrutura social, prescrevendo normas que influenciam diretamente nas relações intersubjetivas, proibindo, permitindo ou obrigando condutas. O bacharel em Direito tem uma ampla opção profissional, podendo atuar diretamente na advocacia privada ou pública, nos mais diversificados campos de atuação, bem como na magistratura e até mesmo no magistério. Os elementos e critérios para se determinar o bom profissional dessa área podem ser extremamente difíceis de se identificar, mas, todos eles compõem sua formação integral.

A responsabilidade social desses profissionais é evidente. Sua formação deve ultrapassar a simples introdução dos saberes culturalmente organizados, mas alcançar o maior desenvolvimento da pessoa em todas as suas capacidades, para que possa compreender a realidade e função de sua profissão através da

realização das práticas profissionais. A instituição formadora deve proporcionar o ambiente necessário para que o bacharel em Direito construa suas capacidades profissionais, desde os saberes jurídicos e das leis, conteúdos necessários à compreensão dos atos profissionais, até as mais diversas realidades da prática jurídica e das relações sociais da profissão, para o pleno exercício da cidadania no desempenho profissional.

Para uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática se deve, inicialmente, combater essa dicotomia:

...e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos: acompanhamento de atuações profissionais, moderação de grupo de análise de práticas ou reflexão comum sobre problemas profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 23-31).

Os agentes formadores devem ser responsáveis – e assim se sentirem – pela articulação teoria-prática e trabalharem por ela de forma a contribuir para a construção dos saberes (PERRENOUD, 2002, p. 23-31). No mesmo sentido de combater a dicotomia teoria-prática, deve ser superada a dicotomia pesquisa-campo. “Renegar a prática ou renegar a pesquisa, renegar o saber dos professores ou renegar o saber produzido pelos pesquisadores é fugir do choque que o mundo do outro pode representar, é recusar-se a ser interpelado por um outro sentido” (GAUTHIER, 1998, p. 393-394). A proposta pedagógica deve estar preocupada com o ensino e com a

aprendizagem, dentro da complexidade do contexto da realidade, de forma a se tornar um espaço vivo de construção do conhecimento. O problema não está na fragmentação disciplinar, por si só, do ensino da ciência jurídica – plano de análise –, mas na ausência de uma organização curricular com elementos que permitam reunir – ou unir – as informações contextualizadas com a realidade, com o meio físico onde se faz necessária – tenha significado para o aluno – para que seja, de fato, apreendida, para que se possa realizar uma representação pessoal do conhecimento. Neste sentido, as aprendizagens da formação do bacharel em Direito devem ser construídas observando o desenvolvimento da investigação do valor do conhecimento, do questionamento para aprender a se expressar, a enfrentar desafios, discutir e ter a capacidade para conviver com as adversidades das atividades jurídicas.

4. Necessidade de uma nova postura docente e habilidades para ensinar

Há uma necessidade por um proposta pedagógica – condizente com essas preocupações – que não se restrinja às gélidas letras transcritas num documento. A *práxis* educacional fundamentada nas novas perspectivas é vital. Um dos desafios: permitir um ambiente que possibilite a construção do conhecimento requer nova postura e habilidades do docente que não pode se restringir no modesto “dar aula” sob a ótica da “exposição-giz-lousa”. A posição ideológica adotada nessa reflexão corresponde à mesma de Perrenoud, onde defende que a “escola que visa a democratizar o acesso aos saberes, a desenvolver a autonomia dos sujeitos, seu senso crítico, suas competências de atores sociais, sua capacidade de construir e defender um

determinado ponto de vista” (PERRENOUD, 2002, p. 14-15).

O professor do curso de Direito deve estar atento às contradições que estruturarão a sociedade no futuro e às responsabilidades desse bacharel na sociedade, consequentemente, às suas próprias responsabilidades enquanto principal elemento no processo de aprendizagem. A figura do professor ideal para que se possa desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, deve ser ao mesmo tempo, segundo Perrenoud (2002, p. 14-15): “1. pessoa confiável; 2. mediador intercultural; 3. mediador de uma comunidade educativa; 4. garantia da Lei; 5. organizador de uma vida democrática; 6. transmissor cultural; 7. intelectual.” E para o registro da construção de saberes e competências, o professor deveria ser, continua Perrenoud (2002, p. 14-15): “1. organizador de uma pedagogia construtivista; 2. garantia do sentido dos saberes; 3. criador de situações de aprendizagem; 4. administrador da heterogeneidade; 5. regulador dos processos e percursos de formação.”

O professor deveria, ainda, adotar duas posturas fundamentais: a prática reflexiva e a implicação crítica, completa Perrenoud (2002, p. 14-15): “A prática reflexiva porque, nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes. A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares, das regiões e do país.”

O papel do professor juntamente com o papel da escola, em perfeita

consonância com o ensino jurídico, teria a missão de ensinar, conforme propõe Morin, (i) as cegueiras do conhecimento, necessário para o enfrentamento dos riscos e ilusões existentes; (ii) os princípios do conhecimento pertinente, a aptidão do espírito humano de contextualizar as informações; (iii) ensinar a condição humana, a retomada e a recuperação da condição humana, ou seja, que o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, sociocultural e histórico; (iv) ensinar a identidade terrena, pois somos todos envolvidos pelo mundo e o somos enquanto “ser” global e multidimensional; (v) enfrentar as incertezas, aprendendo a lidar com os imprevistos e infortúnios; (vi) ensinar a compreensão de si mesmo e a compreensão mútua; (vii) a ética do gênero humano, a “antropo-ética”, uma vez que a condição humana é formada pela tríade indivíduo-espécie-sociedade (MORIN, 2000, p. 13-18).

Não é objeto dessa reflexão apontar as dificuldades que a situação atual e o confronto de políticas de interesses e obstáculos econômicos impossibilitam a implementação da escola idealizada por Morin. De qualquer forma, não se pode deixar esfacular o ideal pelas dificuldades, mas, ao contrário, devem ser perseguidos com ânimo ainda maior, devem ser o feixe de luz orientadora das práticas educacionais.

5. Atividades práticas no curso de Direito

O foco dessa reflexão é apontar algumas atividades práticas imprescindíveis ao ensino jurídico que são auxiliares no processo de construção do conhecimento pelo discente, sob sua ótica e sua experiência com o meio. Os objetivos dessas atividades não podem ser de mero cumprimento de exigências burocráticas ou legais. Devem ser,

efetivamente, instrumentos capazes de auxiliar na formação completa do bacharel em Direito. Essas atividades devem possibilitar a união daquilo que foi separado ou reduzido, na concepção do pensamento complexo de Morin, não podem, portanto, ser resultado dessa fragmentação.

Dentre as competências para ensinar elencadas por Perrenoud, destaca-se nesse ponto da reflexão (i) a transposição didática baseada na análise das práticas e suas transformações, de forma a oferecer uma imagem realista sobre as profissões jurídicas; (ii) a aprendizagem por problemas à natureza da profissão jurídica, confrontando o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no trabalho e construir saberes a partir dessas situações; (iii) uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática, evidenciando que a formação é uma só, teoria e prática ao mesmo tempo (PERRENOUD, 2002, p. 17-23). Dentre várias práticas educacionais possíveis e viáveis no ensino jurídico, pontua-se: (a) estágio supervisionado; (b) audiências e júri simulados; (c) visitas técnicas.

O estágio supervisionado pode ser desenvolvido em núcleos de práticas jurídicas mantidas pela própria entidade ou mediante convênios com escritórios de advocacia, defensoria pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos, em assistência judiciária e assessoria jurídica, ou em juizados especiais. O bacharelado, através de supervisão, estaria tendo contato com as mais diversas situações e imprevistos que podem ocorrer no atendimento das pessoas que buscam os serviços jurídicos. Teriam contato com os

direitos, deveres e obrigações, com os conflitos e situações de fato, com a origem e fonte social dos textos legais. Trabalharia seus sentidos interagindo com o meio, através de participações em audiências e sessões judiciais, prestação de serviços de assistência judiciária, técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliações, redação de peças processuais e profissionais.

As audiências e júri simulados consistem em métodos dinâmicos de aprendizagem que possibilita ao aluno desenvolver a verbalização (habilidades de expressão), gestos corporais (habilidades de comportamento) e raciocínio jurídico rápido às situações imprevistas da ocasião (habilidades de argumentação). São atividades interdisciplinares que podem conjugar conteúdos e alunos desde os primeiros até os últimos períodos do curso num processo de ensino-aprendizagem que integra a teoria e prática. Permite um ambiente propício à significação e construção dos saberes, pois insere o aluno num contexto muito próximo, senão idêntico, ao que encontrará após o curso, onde desenvolve a leitura, pesquisa e a oratória.

As visitas técnicas devem compreender uma série de atividades onde os alunos possam participar de sessões de julgamento nos tribunais superiores das diversas áreas do Direito, bem como conhecer fisicamente vários órgãos da justiça, administração e legislativo. As visitas técnicas permitem a interdisciplinaridade quando promovem visitas a centros culturais, museus e às entidades representativas das profissões jurídicas. Cria-se um ambiente propício à consolidação do conhecimento quando os alunos presenciam e interagem com os meios físicos dos quais na grande maioria das vezes apenas têm contato

nos livros documentos jurídicos. Essas visitas permitem aos alunos uma melhor compreensão das atividades forenses e as atividades do estágio supervisionado.

Para que essas atividades realmente permitam a contextualização dos saberes às práticas jurídicas e, assim, sejam elementos do processo de aprendizagem significativa, devem estar atreladas a uma proposta pedagógica voltada à formação integral do indivíduo, com docentes conscientes e dotados de uma nova postura e habilidades para educar. Dessa forma é possível a execução dessas atividades como elementos de integração e construção de saberes e competências, permitindo ao bacharel em Direito identificar e compreender melhor o papel social das profissões jurídicas.

Considerações finais

As profissões jurídicas têm o condão de interferir de forma direta nas relações intersubjetivas, nas pretensões conflitantes dos indivíduos, nas restrições legais a direitos, na manutenção de obrigações e deveres. Tem um papel social de extrema relevância, pois tem como escopo a ordem jurídica que sustenta a sociedade. Os indivíduos que realizam as atividades profissionais jurídicas devem estar aptos a compreender a característica heterogênea da sociedade, as diversidades e contradições de valores éticos e morais, culturais e econômicos dos indivíduos que a compõe, para que possam atuar de maneira responsável no intuito de promover a justiça e encontrar a solução mais equânime e adequada para as situações adversas.

Cada homem está situado no tempo e no espaço, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um

ser de raízes espaço-temporais. Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto. Mais exatamente, para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito. ‘A educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado (FREIRE, 2006, p. 39).

A formação desses profissionais deve ser pautada, portanto, numa proposta pedagógica que valorize o indivíduo como um todo e permita um ambiente propício para que possa alcançar sua integridade sob a luz daqueles setes saberes de Morin. Os currículos acadêmicos não podem simplesmente fracionar a ciência do Direito de maneira a serem meros instrumentos de transmissão de informações, mas devem permitir a integração e interação com a realidade profissional, com a construção do conhecimento pelo discente e seu contexto e influências com o meio que vive.

Não basta a proposta e os instrumentos sem o agente fomentador dessa perspectiva pedagógica. O docente deverá adotar nova postura e adquirir novas habilidades para ensinar. Deixar de ser meros transmissores de informações, fincados no pensamento puro cartesiano de que as descrições são objetivas e independem do observador, que são verdades absolutas e não se relativizam de acordo com a experiência de cada indivíduo. Devem promover a crítica e contextualização dos saberes pelos estudantes, de forma que possam articular o conhecimento de forma que haja significado com suas futuras competências profissionais. “Uma

cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; princípios organizadores que ligar os saberes e lhes dar sentido”. (MORIN, 2003, p. 21)

As atividades práticas no ensino jurídico como o estágio supervisionado, as audiências e júris simulados e as visitas técnicas, podem – e devem – ser instrumentos integrativos, de reunião dos fragmentos, de construção do conhecimento significativo e contextualizado com as realidades práticas jurídicas que o bacharel em Direito encontrará após formado e atuante no meio. Tais práticas não devem ser consideradas soluções isoladas para o ensino significativo no curso de Direito, mas elementos que aproximam satisfatoriamente o bacharelado com a realidade.

Referências

- BISCALCHIN, Fabio Camilo. **Universidade, Mercado e a Formação de Papagaios Burros**. Piracicaba, SP: Biscalchin Editor, 2008. 122p.
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida** – Uma Nova Compreensão Científica dos Sistemas Vivos. Tradução de Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 2006. 256p.
- FLEURY, Stephen C. Social studies, trivial constructivism, and the politics of social knowledge. In: LAROCHELLE, Marie; BEDNARZ, Nadine; GARRISON, Jim. **Constructivism an Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 312p.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação** – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006. 116p
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por Uma Teoria da Pedagogia** – Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijuí, 1998. 482p.
- KULSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONEZ,

Stela C. Bertholo (org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 15ª ed. Campinas: Papyrus, 2008. 144p.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papyrus, 1997. 240p.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118p.

_____. Por Uma Reforma do Pensamento. Tradução de Márcia Cavalcanti Ribas. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (org.). **O Pensar Complexo** – Edgar

Morin e a Crise da Modernidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 204p.

PERRENOUD, Philippe. A Formação dos Professores no Século XXI. In: ID. et al. **As Competências Para Ensinar no Século XXI – A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murrad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 176p.

VIEHWEG, Theodor. **Tópica e Jurisprudência** – Uma contribuição à investigação dos fundamentos jurídicos-científicos. Tradução de Kelly Susane Alflen da Silva. 5ª ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008. 126p.

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo** – Uma proposta para o currículo escolar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. 248p.