



**CICLO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA REFLEXIVA E
PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**
**REFLECTIVE PEDAGOGICAL PRACTICE CYCLE
AND EDUCATIONAL PLANNING**

*Adriana de Lacerda Rocha*¹

*Horácio Wanderlei Rodrigues*²

RESUMO: O artigo relaciona, no âmbito da Educação Jurídica, o *Professor Reflexivo*, o *Ciclo da Práxis Pedagógica (Ciclo)* e o *Planejamento Educacional*. Busca, a partir desses referenciais, demonstrar a necessidade do professor refletir sobre sua prática pedagógica, utilizando para isso o *Ciclo*, e planejar suas atividades didáticas. Se isso ocorrer, a fase de *Transposição Didática*, integrante do *Ciclo*, poderá se desenvolver de forma adequada, com os professores na sua reflexão/ação transformando o conhecimento acadêmico-profissional em conhecimento ensinável-aprendível. O exercício da docência exige o necessário domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos que caracterizam a profissão de professor e diferenciam sua *práxis* das de outros profissionais; e isso vale também para a Educação Jurídica.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclo da Práxis Pedagógica; Transposição didática; Planejamento educacional; Educação jurídica; Conhecimento jurídico.

ABSTRACT: This paper links, in Legal Education area, topics such as reflective teacher, pedagogical praxis cycle (Cycle) and educational planning. It seeks, from these references, to demonstrate how important it is for teachers to reflect on their pedagogical practices, making use of the Cycle, and to plan their didactic activities. If this is done, Didactic Transposition, which is a phase of the Cycle, will be able to develop appropriately by allowing teachers, in their reflection/action process, to transform professional-academic knowledge into teachable-learnable one. The act of teaching demands necessary mastery of didactic-pedagogical knowledge which characterize the teaching job and differentiate their praxis from other professionals: and that also applies to Legal Education.

KEYWORDS: Pedagogical Praxis Cycle; Didactic Transposition; Educational Planning; Legal Education; Legal Knowledge.

¹ Doutora em Direito pela UFSC. Mestre em Ciências Jurídicas pela PUC-RJ. Estágio de pós-doutorado em Direito, no PPGD/UFSC. Professora universitária, assessora jurídica e coordenadora administrativa de eventos e comunicação da Cosmoethos - Associação Internacional de Cosmoeticologia. Conselheira do CIAJUC – Conselho Internacional de Assistência Jurídica da Conscienciologia da UNICIN – União das Instituições Conscienciocêntricas Internacionais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9208723930424588> / E-mail: adriana.rocha@kiwiocas.net.

² Doutor e Mestre em Direito/PPGD/UFSC. Estágios de pós-doutorado em Filosofia/PPGFil/UNISINOS e em Educação/FACED/UFRGS. Professor Permanente do PPG Direito/IMED/RS. Sócio fundador do CONPEDI e da ABEDi. Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal. Coordenador e Pesquisador do Núcleo de Estudos Conhecer Direitos – NECODI (IMED/UFSC/CNPq). Pesquisador do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1611197174483443> / E-mail: horaciowr@gmail.br



1 INTRODUÇÃO

No que tange aos professores de Direito, a pesquisa etnográfica realizada por Adriana Rocha (2012) constatou que a prática docente da maioria dentre eles incorpora o estilo docente tradicional, de leitura de textos legais, manuais e decisões judiciais. A exposição ocorre com a utilização do recurso didático da dupla composta por quadro e pincel atômico ou, o que se tornou *moderno*, pelo conjunto *pen drive*, computador e *data show*.

Os professores de Direito, dessa forma, se restringem à transmissão do conteúdo técnico de suas disciplinas. Os resultados da pesquisa realizada por Rocha (2012) mostraram claramente que os professores de Direito não refletem sobre sua prática pedagógica, não sendo, portanto, professores reflexivos. E em geral possuem uma visão da prática que se choca com a visão teórica adotada.

Ainda segundo os dados dessa mesma pesquisa (ROCHA, 2012), as equipes docentes dos cursos de Direito não sabem lidar com o inusitado que seus alunos revelam e, muito menos, possuem tempo ou vontade para renovar suas formas de agir em sala de aula. Isso está na base da opção pela estratégia da aula expositiva, estratégia essa que muitas vezes se materializa em sala sem qualquer abertura para o diálogo com os alunos.

A excessiva preocupação dos professores de Direito em cumprir o conteúdo programático através da didática tradicional – *modernizada* pela utilização de novas tecnologias – demonstra a postura típica do senso comum pedagógico vigente.

Apesar do resultado da pesquisa, Rocha (2012) observou que no dia a dia universitário é possível verificar que os professores conhecem essa realidade, mas não demonstram interesse em modificá-la. Para eles ainda é mais fácil, diante do alegado tempo escasso para preparar aula, manter o senso comum, a aula expositiva.

Considerando essa problemática, este artigo foi redigido com objetivo de mostrar a necessidade do professor (a) refletir sobre sua prática pedagógica, (b) podendo o *Ciclo da Prática Pedagógica* se constituir em um bom instrumento para essa reflexão, e (c) planejar suas atividades didáticas.

Se isso ocorrer, a fase de *Transposição Didática*, integrante do *Ciclo*, poderá se desenvolver de forma adequada, com os professores na sua reflexão/ação transformando o conhecimento acadêmico-profissional em conhecimento ensinável-aprendível.



Constitui um desafio inserir esse debate no contexto da Educação Jurídica, espaço no qual a qualificação da equipe docente – no sentido de prepara-la para a transformar sua ação em profissionalidade docente reflexiva – é predominantemente esquecida. Mas é esse um desafio que precisa ser enfrentado.

2 PROFESSOR TRADICIONAL *VERSUS* PROFESSOR REFLEXIVO

O professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua ação pedagógica. Essa *reflexão para a ação, na ação e sobre a ação* (SCHÖN, 2007) regra geral não acontece com o docente de Direito, que não enxerga a docência como uma verdadeira profissão.

Em razão disso ele não sabe o que é *práxis pedagógica* e, por desconhecimento ou negligência, mantém atitudes e posturas em sala de aula que o distanciam de um *professor reflexivo*. Dessa forma retroalimenta um processo de ensino-aprendizagem distanciado da realidade, no qual as aulas expositivas tradicionais atendem à falta de disposição/disponibilidade de professores e de alunos.

A predominância dessas práticas pedagógicas conservadoras, com aulas sem diálogos ou interação, sem que tenham ocorrido significativas mudanças nas últimas décadas, demonstra que o sistema educacional ainda é prisioneiro de um pacto de mediocridade tácito entre os corpos docente e discente, provavelmente endossado pelas instâncias administrativas.

O ciclo vicioso do pacto de mediocridade – e das estratégias exclusivamente expositivas e tradicionais que auxiliam na sua manutenção – tem no professor reflexivo uma possibilidade de ser rompido.

O docente reflexivo é aquele que tem mente interrogativa, crítica. Ele cria, exerce um papel insubstituível no avanço e na construção de profissionais conscientes de sua responsabilidade social e de um Direito mais efetivo.

Se o professor de Direito não refletir sobre sua própria prática, não sairá do lugar, não crescerá. Transformar-se-á em *professauero* – professor dinossauro – (ALVES, 2011), personagem ao qual a aula expositiva, tradicional e repetitiva, se adequa perfeitamente.

Uma mudança nessa situação pressupõe que docentes de Direito se façam algumas perguntas, dentre as quais: refletimos sobre as aulas que lecionamos? Ministramos as mesmas aulas há quanto tempo? Atualizamos nossas estratégias e recursos?



Segundo Dewey (2010), todo pensamento reflexivo trás a necessidade de análise das bases das crenças pessoais e o questionamento sobre a sua validade ou não. Para ele, esse tipo de pensamento é o que verdadeiramente educa.

O professor reflexivo é aquele que sabe se preparar para ser docente, buscando a todo momento os conhecimentos e as habilidades exigidas para o desempenho da profissão, e que vão além do conhecimento acadêmico e profissional da disciplina que ministra.

Uma reflexão crítica sobre o que que irá ensinar, procurando verificar se aplica em sua própria vida os conteúdos, habilidades e comportamentos que afirma serem necessários, contribui para o exemplarismo docente e faz com que a aula se torne mais atraente e eficiente, orientando os alunos para o exercício profissional responsável.

O professor de Direito tradicional se recusa a assumir o papel de docente democrático, interativo e participativo. Ele opta por reforçar a figura do sábio, conhecedor das leis, da jurisprudência e da doutrina e, portanto, sábio também em relação ao papel docente.

Nesse quadro se afasta do professor reflexivo, de quem se exige tempo de preparo de aula, pensamento crítico e detalhado sobre os diversos aspectos e peculiaridades que envolvem cada turma.

A docência tradicional mantém o ensino autista, isolado das experiências do mundo real, não qualificando os alunos para refletirem, enfrentarem por si mesmos suas futuras experiências e superarem os problemas que surgirem.

Cunha (2006) sintetiza a complexidade da docência reflexiva e a premência de mudança de postura docente tradicional esclarecendo que a autoridade docente, alicerçada historicamente no domínio dos conhecimentos disciplinares específicos, necessita ampliar sua legitimidade. E essa ampliação da legitimidade da autoridade docente decorre do necessário domínio dos conhecimentos didático-pedagógicos que caracterizam especificamente a profissão do professor e diferenciam sua *práxis* das de outros profissionais.

O professor de Direito reflexivo se torna capaz de suplantar o pacto de mediocridade institucionalizado ao optar pela ininterrupta reflexão sobre sua ação pedagógica. Será, dessa forma, capaz de constatar a distância existente entre a teoria e a prática do processo de ensino-aprendizagem e de se transformar em um agente de renovação da Educação Jurídica.

O exercício reflexivo por parte do professor de Direito demonstrará que ele não está compactuado com a submissão ao meio e ao senso comum, mas unido à docência que transforma e modifica.



Importa lembrar que na pedagogia tradicional, o ensino é centrado na autoridade do professor. Segundo Becker (2005) a epistemologia empirista reina nessa pedagogia e nela o professor-sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento, e o aluno-objeto é tudo o que o sujeito não é. Impera a reprodução e a repetição impensada de conteúdos.

Na pedagogia tradicional a imagem que se vê é a do professor a frente e os alunos enfileirados em suas carteiras ouvindo e anotando. O professor ocupa a maior parte do tempo da aula falando para seus alunos, explicando o conteúdo. Ele utiliza poucas técnicas e recursos para promover a aprendizagem dos alunos e também não promove o diálogo a respeito do tema em estudo. A preocupação maior neste modelo pedagógico é com o conteúdo a ser transmitido e não com o esclarecimento ou a assistência a ser feita.

A docência tradicional não reflexiva mantém o ensino apenas das experiências do mundo real passado, não qualificando os alunos para refletirem, enfrentarem e superarem por si próprios suas futuras experiências.

Os alunos de Direito são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação de conhecimentos técnicos numa perspectiva de valorização da prática, como se ela apresentasse respostas para todos os problemas da vida profissional real. Diante de um professor reflexivo, também o aluno terá de mudar sua postura.

Quando formados, eles se deparam com problemas na vida profissional que fogem ao enquadramento de seus estudos, situações que, na maioria das vezes, são verdadeiras novidades.

Isso retrata a inexistência de reflexão de quem forma os alunos. Como ensinar a refletir sem experimentar este tipo de pensamento? Como motivar o aluno a promover sua criticidade, reflexão, discernimento se o professor permanece centrado em si mesmo e preso a estratégias tradicionais?

Paulo Freire (2007) afirma que ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a produção ou construção de conhecimento, pois quem ensina aprende ao ensinar e o aprendente ensina ao aprender.

Existe uma gama enorme de recursos didático-pedagógicos e estratégias de ensino-aprendizagem ativas que podem ser utilizadas nas aulas de Direito, mas que não o são. Elas nascem de uma pedagogia centrada no aluno, oposta à pedagogia tradicional, centrada no professor.



Na pedagogia centrada no aluno o professor é mediador ou facilitador e o aluno aprende principalmente por si mesmo. Nela o professor não se limita a transmitir o conhecimento; seu papel é criar condições que propiciem aos alunos oportunidades que os levem a conhecer. (BECKER, 2005).

A pedagogia não tradicional prima pela interação, convivialidade, argumentação, diálogo, debate, discernimento, lucidez, racionalidade, entre outros aspectos e atributos importantes para as pessoas. Nela não faz sentido adotar estratégias de ensino-aprendizagem centradas unicamente no professor e no conteúdo a ser ensinado.

Nessa perspectiva as estratégias e recursos didático-pedagógicos que possibilitam o debate, a discussão, a reflexão e o diálogo, são as que melhor atendem aos objetivos reais do processo educacional, que esclarecem, informam, fazem o aluno pensar, questionar, gerar movimentos proativos.

Pela pedagogia ativa o professor, mesmo que apresente oralmente os conteúdos da aula, *provoca a participação* dos alunos por meio de problematizações e *abre espaço* para que eles exponham suas dúvidas e opiniões sobre a temática apresentada. Dessa forma os auxilia na compreensão e solução de suas inquietudes, demandas e anseios, coordenando, inclusive, nas crises de crescimento que venham a surgir em consequência do contato com os desafios cognitivos, profissionais e pessoais que possam emergir.

Em um movimento em prol da docência reflexiva e das estratégias ativas na área do Direito, o professor reflexivo deve identificar o aprendizado como um ato de liberdade do pensamento, estimulando a aquisição de conhecimento sem preconceitos, abrindo espaço para as incertezas e para novas reflexões.

Ser professor reflexivo é acreditar que ensinar não é um ato desprovido de sentimento, atividade fria, sem emoção. Tampouco ensinar, do ponto de vista reflexivo, é perder ou não compreender a necessidade do rigor acadêmico, de disciplina intelectual (FREIRE, 1996).

Esse movimento faz o professor sair de um desconhecimento total sobre sua docência (ou um conhecimento menor) para um conhecimento mais adequado (ou conhecimento maior) acerca de sua profissão, o que desencadeará a compreensão do papel do docente exemplarista. Essa autorreflexão pode ser dividida em duas espécies (ALVES, 2013):



- a) autorreflexão docente rudimentar, na qual o exercício da criticidade e reflexão ainda está impregnado de mais reproduções e menos auto compreensões sobre os conteúdos a ensinar; e
- b) autorreflexão docente aprimorada, incorporada ao cotidiano docente. Trata-se do exercício qualificado de criticidade e reflexão que busca colaborar para o desenvolvimento do conhecimento humano através da compreensão teórico e aplicada dos conteúdos e práticas existentes, gerando novas produções acadêmicas e vivenciais.

Quanto mais autoconsciente em relação aos pormenores que envolvem sua docência, mais autoconfiante o professor fica em relação à sua profissionalidade e melhor se tornam suas aulas.

Aplicar, na autorreflexão docente, o *Ciclo da Práxis Pedagógica*, e construir *transposições didáticas* baseadas em *estratégias ativas e recursos atuais* – considerando os constantes apelos da tecnologia com a qual o aluno convive – valida a *docência reflexiva* e repele a docência tradicional e repetitiva.

3 O PROFESSOR REFLEXIVO E O CICLO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O mundo jurídico é marcado de complexidades e os alunos trazem para sala de aula um universo nem sempre conhecido pelo professor, algumas vezes até inesperado. O docente reflexivo precisa estar alerta para conseguir mediar os debates que surgirão e conciliar a diversidade presente em cada realidade discente.

Ser um professor reflexivo na área do Direito requer a busca, a todo momento, dos conhecimentos e das habilidades exigidos para o bom desempenho do papel específico que cabe ao docente e que vão além do conhecimento do conteúdo da disciplina ministrada.

O detalhamento acerca do conteúdo da aula e do modo como irá transpô-lo exige preparação minuciosa, planejamento. Esse, por sua vez, requer adaptação a cada surpresa que surge, visando o real aprendizado por parte do aluno, sanando suas dúvidas.

O professor reflexivo observa a sua realidade e a dos alunos para levá-las para sala de aula. Analisa os problemas concretos vivenciados por ele e pelos alunos, pertinentes ao conteúdo trabalhado, analisando-os em busca de soluções.



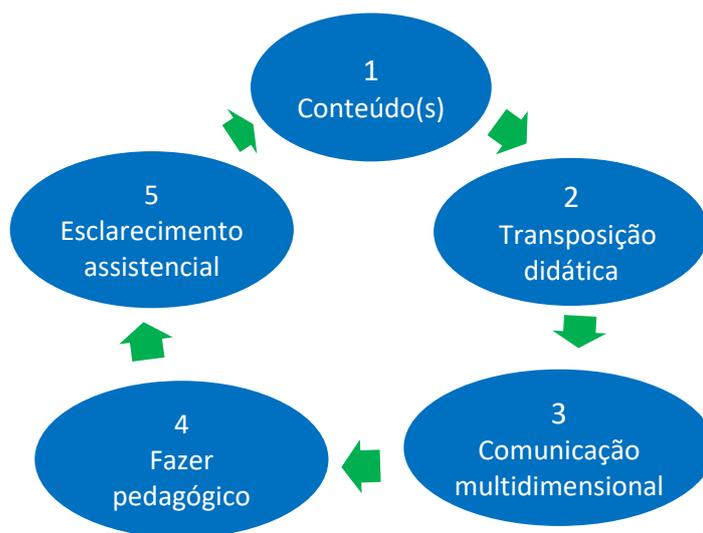
Paulo Freire (2007) afirma que a *práxis* se conecta com os conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência. Ela se contrapõe à ideia de domesticação e alienação e busca um processo de atuação consciente que objetiva um discurso sobre a realidade que consiga modificar essa realidade.

Alves (2013) divide as fases que compõem essa *práxis* por meio que denominou de *Ciclo da Práxis Pedagógica Reflexiva (Ciclo)*. Esse *Ciclo*, se adequadamente utilizado, pode auxiliar o professor de Direito reflexivo na adequada construção de sua docência jurídica.

A anatomização da própria *práxis* esclarece o professor e o ajuda a qualificar sua docência através do estudo autorreflexivo crítico e detalhista de cada fase. Especificamente a segunda fase pressupõe planejamento detido e adequado para que seja aplicada de maneira lúcida e consciente.

Um *ciclo* é um conjunto de elementos – fatos, ações, obras, neste caso fases – que se sucedem e evoluem no espaço-tempo, apresentando diferenças entre o estágio inicial e o estágio final. Cada finalização de um ciclo é o começo de outro, num movimento espiralado em constante processo de transformação e aprimoramento crescente – no caso, de aprimoramento docente e humano.

Quadro 1 - Ciclo da Práxis Pedagógica Reflexiva (Ciclo)



De acordo com o quadro acima, o *Ciclo da Prática Pedagógica Reflexiva* se divide em 5 fases:



- a) **conteúdo(s)**: é o corpo de conhecimentos da área que o professor leciona e precisa dominar; inclui, no caso do Direito, a legislação, a teoria e a jurisprudência específicos. O conhecimento é essencial para o professor de Direito poder fazer associações e conexões, para poder *ensinar* e dar conta das *surpresas* que surgirão em sala de aula. Mas é necessário mais, é necessário que ele consiga refletir sobre o conhecimento e com o conhecimento e associá-lo às suas experiências pessoais e profissionais. Com essa reflexão ele se tornará mais capaz de atender às demandas trazidas pelos alunos; ficará mais seguro quanto ao seu próprio exercício docente, abrindo espaço para a interação com os alunos; sairá da posição defensiva que regra geral existe quando o conhecimento é mera reprodução acrítica;
- b) **transposição didática**: estudados e apreendidos os conteúdos a serem *ensinados*, cabe ao professor pensar sobre a maneira mais adequada para disponibilizar esse conhecimento aos alunos. Essa adequação refere-se tanto ao conteúdo a ser ensinado quanto à forma de ensinar ou mediar a aquisição do conhecimento. A transposição didática é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem;
- c) **comunicação multidimensional**: o professor começa a *dar conta* dessa fase e a colocá-la em prática quando não está mais centrado em sua performance, nem preocupado apenas em apenas cumprir o planejamento realizado – plano de ensino e plano de aula – ou em preparar os alunos para a prova da OAB e concursos públicos. Nessa fase do *Ciclo* ele amplia suas percepções sobre os fatores que acontecem em sala de aula: história de vida dos alunos e seus futuros profissionais; conscientização da importância da aquisição do conhecimento na vida de cada aluno; interação com os alunos através dos diversos tipos de comunicação realizados em sala de aula. Essa comunicação é instalada pelo professor com ele mesmo e com seus alunos independentemente do discurso oral utilizado. Se atento a essa etapa, ele pode aprofundar o *rapport* com os alunos em busca de uma docência mais viva e que atenda aos interesses deles (sem perder o foco no conteúdo necessário ao cumprimento das exigências legais);



- d) **fazer pedagógico (exemplarismo)**: o professor pode optar por um ensino puramente conteudístico, em que o centro da aula é o assunto, o tema, o conteúdo e não os alunos que ali estão. O fazer pedagógico pressupõe um certo deslocamento, retirando do centrado o conteúdo e o professor, e nele inserindo o *esclarecimento* de todos os presentes em sala de aula. Trata-se da realização de uma ação (*fazer*) entre professor e alunos com o objetivo de gerar conhecimentos e atividades que possam melhor ajudar a esclarecer todos os componentes do grupo em suas necessidades específicas, singulares, únicas. Não significa que o *fazer pedagógico* só aconteça depois que o professor tiver *passado* o conteúdo, adotado novas estratégias pedagógicas e se auto conscientizado da comunicação multidimensional. Pode acontecer em qualquer momento da aula, desde que haja predisposição; a sua colocação como uma fase do *Ciclo* é simplesmente didática. Essa etapa tem a ver com predisposição e atitude do professor; é preciso que ele esteja disponível, acessível para isso; que esteja *tranquilo* quanto ao conteúdo, às estratégias e recursos didático-pedagógicos e à comunicação, o que lhe permitirá estar disponível para a interação; e
- e) **esclarecimento assistencial (foco no aluno)**: quando o professor sabe utilizar com discernimento e lucidez as fases anteriores do *Ciclo*, ele consegue ir para além da transmissão pura do conhecimento. Ele se torna um agente do esclarecimento, da educação ampla. Concretiza-se como formador de profissionais – e em especial de seres humanos – pois se mostra um professor/profissional exemplarista e essa postura, por si, esclarece.

A formação ou qualificação docente é contínua, *fechando e abrindo* novos ciclos periodicamente, reciclando conteúdos e habilidades – pessoais e acadêmicos – ao final de cada um deles com base nas reflexões do anteriores. Isso ocorre através do esclarecimento assistencial entre os participantes do *Ciclo* e do auto esclarecimento por parte do próprio professor.

Retomando a segunda fase do *Ciclo* – transposição didática – nela ocorre a compreensão pedagógica necessária para que ocorra a adequada implementação do conteúdo a ser trabalhado em uma aula. Seu objetivo é o desenvolvimento de uma aula, possibilitando o



pertinente processo de ensino-aprendizagem, pelo emprego de recursos e técnicas pedagógicas adequadas ao tema e ao contexto.

Entender esse momento permite que ocorra uma melhor preparação didático-pedagógica do docente, com o acesso a conhecimentos teórico-práticos que o ajudem a selecionar as estratégias – abordagens, metodologias e técnicas – e recursos de ensino-aprendizagem mais adequados e coerentes com o esclarecimento a ser realizado nas suas aulas.

A segunda fase do *Ciclo* tem a finalidade de auxiliar o professor a transformar o conteúdo teórico-prático em conteúdo ensinável-aprendível, facilitando sua assimilação pelos alunos. Nele o professor reflete sobre as opções didático-pedagógicas a serem utilizadas para transformar os conteúdos da disciplina em conhecimentos passíveis de serem compreendidos e apreendidos pelos alunos.

Os recursos didático-pedagógicos são, para fins deste texto, os instrumentos materiais que o professor pode utilizar em suas aulas. São diversificados e quando bem selecionados favorecem o entendimento do conteúdo por parte dos alunos.

Já as estratégias didático-pedagógicas são aqui entendidas como os meios não materiais, os instrumentos conceituais e organizacionais capazes de auxiliar na compreensão do conteúdo. São as formas de abordagem, as metodologias e as técnicas empregadas pelo professor.

Estratégias tradicionais, como a denominada de *código comentado*, não requerem seleção de conteúdos, casos ou fatos, mas apenas a leitura sequencial dos dispositivos legais seguida da explicitação de seu sentido doutrinário. Distanciam-se, portanto, de uma transposição didática reflexiva.

Para superar práticas dessa espécie, oriundas do senso comum didático-pedagógico, neste momento do *Ciclo* o professor reflexivo pode aplicar o *puzzle pedagógico*. O *puzzle pedagógico* é uma questão, situação, dúvida, aspecto, problema, selecionado intencionalmente pelo professor para ser pesquisado, investigado, estudado e trabalhado em sua *práxis* pedagógica, objetivando o seu aprimoramento pessoal e profissional (ALVES, 2013).

Durante essa escolha ele é capaz de selecionar, dentre as estratégias disponíveis, quais aquelas que irão desafiá-lo profissionalmente e também quais melhor se adequam ao tema da aula específica. Para a aula ser mais efetiva, tais escolhas devem incluir estratégias ativas.



Segundo a proposta do *Ciclo*, são elas – as estratégias ativas – que melhor atendem aos seus objetivos e aos objetivos de uma aula efetiva e eficaz. São elas que permitem ir além do informar, permitindo ao aluno pensar, questionar e gerar mudanças – esclarecer-se. As estratégias ativas possibilitam – com o auxílio de recursos didático-pedagógicos adequados, quando for o caso – o debate, a discussão, o diálogo e a reflexão.

Essa espécie de estratégias se baseia em maneiras de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que utilizam ativamente a participação do aluno em atividades reais ou simuladas, visando, de forma adequada, solucionar problemas e superar desafios advindos das atividades essenciais da prática profissional e da própria vida.

Existe uma gama enorme dessas estratégias que podem ser escolhidas ao planejar uma aula e depois utilizadas na sua execução. Ao optar por estratégias ativas o professor reflexivo sabe que necessita aprimorar suas competências e habilidades e para isso a segunda etapa do *Ciclo*, da *Transposição Didática*, é um momento essencial.

Estratégias e recursos didático-pedagógicos são *ganchos* a serem utilizados para otimizar o *ensino-aprendizagem-esclarecimento* em sala de aula. Não são *muletas* a serem utilizadas para encobrir deficiências na formação docente, satisfazer o ego do professor ou simplesmente ocupar o tempo disponível.

Isso significa que precisamos empregar as estratégias e recursos didático-pedagógicos com lucidez, discernimento e moderação. Além disso, é necessário refletir, ao escolher determinada estratégia – e/ou recurso –, sobre qual o objetivo a ser alcançado. É preciso questionar, dentre outros elementos:

- a) o que é efetivamente essa estratégia/esse recurso que vou usar?
- b) por que estou usando essa estratégia/esse recurso?
- c) ela/ele não se configura em apenas um *modismo*?
- d) para quê ela/ele efetivamente serve?
- e) o tempo disponível é adequado e suficiente para a sua utilização?
- f) ela/ele vai auxiliar e qualificar o esclarecimento – será útil – ou terá apenas efeito ilustrativo?

O maior e melhor recurso didático-pedagógico em sala de aula é o professor com suas reflexões mentais e sua biografia – vivências e experiências pessoais. Nada supera esse recurso quando existente de modo exemplarista e ético.



Já as estratégias didático-pedagógicas têm um papel de maior destaque do que os recursos. São elas que permitem – ou não – que o professor se realize como principal recurso didático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem. Saber escolhê-las adequadamente é fundamental.

O processo de ensino-aprendizagem é bastante complexo. A utilização de estratégias específicas – incluídas normalmente no campo da didática – pode facilitar a aprendizagem do aluno, permitindo-lhe uma melhor compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento das competências e habilidades desejadas.

Vale lembrar, entretanto, que as estratégias, embora mais importantes do que os recursos, são também instrumentos, ferramentas, possibilidades que por si mesmas não garantem nem a qualidade e nem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Podem ser poderosas, mas apenas quando utilizadas adequadamente, considerando o perfil do professor, o perfil e o número de alunos, o conteúdo específico da disciplina e as peculiaridades e contexto espaço-temporais. Por isso a importância no planejamento educacional.

Para que ocorram boas *transposições didáticas* e haja melhor aplicação do *Ciclo*, o professor precisa (a) conhecer as diversas estratégias e recursos didático-pedagógicos e (b) planejar adequadamente suas disciplinas e aulas.



4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Considerando o que foi dito no item anterior, vamos agora tratar do planejamento educacional, com foco nos planos de ensino e de aula. É importante destacar que, no âmbito de cada instituição de ensino, o professor deve inicialmente considerar, quando do planejamento de uma determinada disciplina, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Esse é o primeiro ponto a ser considerado: o plano e o programa de ensino não podem ser planejamentos isolados que busquem realizar apenas a satisfação pessoal do docente. Eles são planejamentos específicos de um momento do processo educacional e, como tal, devem estar efetivamente integrados no planejamento mais amplo da Instituição e do Curso.

Além do Projeto Pedagógico do Curso o planejamento docente deve partir de um diagnóstico da realidade, considerando:

- a) as necessidades e as expectativas dos alunos; por isso, embora o professor deve comparecer no primeiro dia de aula já com o seu plano de ensino, é fundamental conversar sobre ele com os alunos, escutá-los, refazendo, se necessário, o planejamento inicial;
- b) o tempo disponível e sua forma de organização institucional (carga horária, aulas concentradas em um único dia ou aulas divididas em dias diferentes, possíveis feriados ou eventos nos dias letivos da disciplina, etc.); e
- c) os recursos disponíveis na Instituição para as atividades a serem desenvolvidas (espaço físico, laboratórios, audiovisual, etc.).

Quando as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação e se garante, através da utilização de estratégias e recursos adequados, uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos. Também se utiliza melhor o tempo, consome menos energia e se realiza o trabalho com maior segurança.

Todo planejamento é falível. Não há garantias, por mais completo e detalhado que ele seja, de que vai gerar exatamente os resultados esperados. A realidade é, pelo menos em parte, imprevisível. Como diz Morin (2000), vivemos em um mundo de incertezas.

Nesse contexto, todo planejamento deve ser visto como o que ele efetivamente é: um projeto, um plano que traçamos para atingir determinados objetivos. Deve ser rígido o suficiente para ter coesão interna e adequação de meios e fins; e também flexível o suficiente



para permitir a revisão e o redirecionamento necessários, quando a realidade demonstrar sua inefetividade. O planejamento é meio, não um fim em si mesmo.

É comum que os planejamentos, além de não considerarem a sua falibilidade, também não considerem o contexto, a globalidade, a multidimensionalidade e a complexidade (MORIN, 2000). As teorias – e os professores em suas aulas – tendem a simplificar a realidade, mostrando dela apenas uma caricatura.

Todo planejamento é, por natureza, fechado e simplificador; mas é necessário que nele estejam contidas aberturas, válvulas de escape que permitam sua permanente atualização e adequação ao inesperado e ao reconhecimento da realidade mutante, complexa e plural.

No caso específico do planejamento educacional, é comum que ele seja fundamentalmente planejamento de ensino; esquece-se que o processo educacional contém, na outra ponta, a aprendizagem. É processo de ensino-aprendizagem; e nesse processo o objetivo maior é a aprendizagem por parte do aluno. O professor é quem planeja, mas o foco do planejamento deve ser o aprendizado do aluno, não o desempenho docente.

Todo planejamento educacional deve conter a preocupação central com o aluno, possibilitando a sua aprendizagem e, mais do que isso, facilitando a sua crescente autonomia dentro do processo. É preciso que o aluno seja estimulado a *aprender a aprender* e não a aprender a reproduzir.

Os instrumentos através dos quais o professor realiza o planejamento de suas atividades são fundamentalmente o plano de ensino e o plano de aula. É desses instrumentos que trataremos agora.

4.1 Plano de Ensino

O *plano de ensino* é a organização pedagógica do programa de ensino da disciplina. Possui a finalidade de comunicar aos órgãos competentes na Instituição de Ensino Superior e ao corpo discente a orientação a ser seguida pelo professor ou professores no desenvolvimento da disciplina e na avaliação do desempenho dos alunos nela matriculados.

É o planejamento de um professor ou grupo de professores para o desenvolvimento de uma determinada disciplina, incluídos seus conteúdos e as habilidades e competências que devem ser trabalhadas. Deve ser aprovado, em cada período letivo, pelos órgãos competentes



no âmbito da IES e apresentado aos alunos no primeiro dia de atividades.³ O plano de ensino deve conter:

- a) **programa de ensino:** o programa de ensino é o documento que determina a organização de uma disciplina; é o desdobramento da ementa da disciplina, especificando os seus conteúdos; é perene, deve ser aprovado pelos órgãos competentes no âmbito da IES, e conter:
- *identificação da disciplina:* código, nome, horas-aula;
 - *requisitos:* código e nome das disciplinas que servem de pré-requisitos, bem como outros requisitos eventualmente existentes;
 - *identificação da oferta:* cursos para os quais a disciplina é oferecida;
 - *objetivos,* gerais e específicos: contribuição que a disciplina busca oferecer à formação do profissional, relação da disciplina com o Curso;
 - *conteúdo programático:* relação dos conhecimentos selecionados para serem trabalhados na disciplina (divididos em tópicos, itens, subitens, etc.), de modo a definir o grau de aprofundamento que se busca alcançar, organizados sequencialmente com base em princípios inerentes ao campo de conhecimento específico; o conteúdo programático deve, necessariamente, guardar relação com a ementa aprovada para a disciplina; e
 - *fontes:* inclui o referencial bibliográfico e outros materiais (filmes, sites, etc.) no qual o professor baseia o desenvolvimento do programa de ensino e as demais fontes recomendadas para a consulta complementar por parte dos alunos;
- b) **estratégias e recursos:** especificação do conjunto de ações (abordagens, métodos e técnicas) e equipamentos a serem utilizadas pelo professor e pelos alunos no desenvolvimento do conteúdo programático e no desenvolvimento das habilidades e competências;

³ Nos Cursos de Direito essa obrigatoriedade consta das Diretrizes Curriculares, Resolução CNE/CES nº 9/2004, Art. 9º [...].

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.



- c) **avaliação:** descrição dos procedimentos a serem empregados com vistas à avaliação do desempenho dos alunos frente aos objetivos propostos para a disciplina; e
- d) **cronograma:** distribuição do conjunto de aulas e demais atividades, inclusive as de avaliação, dentro do tempo disponível (calendário) para o desenvolvimento da disciplina.

Relativamente as estratégias e recursos didático-pedagógicos, é importante novamente lembrar que são fundamentalmente instrumentos –ferramentas. Quanto mais estratégias e recursos se conhecer e souber utilizar, maiores possibilidades de êxito se terá nos momentos em que for necessário enfrentar situações-problema concretas.

Também é fundamental destacar que nenhuma ferramenta é absoluta ou insubstituível; sua utilização está sempre na dependência de quem a usa – o professor e alunos –, do objeto que se estuda, e do contexto em que será utilizada. O planejamento é o momento ideal para refletir sobre a adequação de cada uma delas às aulas específicas e para realizar conscientemente as escolhas.

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Método do Caso, *bloggers*, *data show* e quaisquer outras novidades são sempre bem-vindas no âmbito do processo educacional. Mas é necessário lembrar que todo processo é uma relação. É preciso não confundir os instrumentos com a própria relação ou com o seu conteúdo.

É necessário ainda considerar que de nada adianta possuir todas as ferramentas se não se estiver habilitado a manuseá-las, ou, ainda pior, se se acreditar que apenas as ferramentas bastam. Não há respostas definitivas, soluções mágicas, modelos perfeitos, estratégias infalíveis. Educação é processo e as estratégias têm de ser compreendidas como processo dentro do processo.

Em termos de planejamento é ainda necessário considerar que as atuais diretrizes curriculares dos Cursos de Direito, além dos conteúdos mínimos obrigatórios, dispõem sobre o perfil do egresso e sobre as competências e habilidades que ele deve possuir; ou seja, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. E o desenvolvimento de competências e habilidades requer planejamento adequado, por exigir atividades necessariamente diversas daqueles tradicionalmente utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos.



Para isso é necessário identificar previamente quais dentre aquelas competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares e no Projeto Pedagógico do Curso estão abrangidas na disciplina específica. É indicado, nesse sentido, abrir um espaço próprio no plano de ensino para que elas sejam indicadas, bem como as estratégias e recursos que serão utilizados para trabalhá-las. No entanto, um maior detalhamento dessas atividades deverá ocorrer especificamente no âmbito do plano de aula.



4.2 Plano de Aula

No início de cada semestre ou ano é realizado o planejamento do período letivo integral, através do plano de ensino da disciplina. É ele, entretanto, insuficiente para o adequado desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem durante o decorrer do respectivo período letivo. É necessário que se planeje individualmente cada unidade e cada aula da disciplina.

Nesse contexto, o *plano de aula*⁴ é um detalhamento do plano de ensino, onde se especifica e sistematiza, para uma situação didática real, as unidades e tópicos que foram anteriormente previstas em linhas gerais. Pode-se planejar um conjunto de encontros necessários ao desenvolvimento de um determinado conteúdo – a unidade –, ou cada encontro específico – aula – de forma individualizada; ou mesmo ambos conjuntamente.

As atividades a serem desenvolvidas em qualquer disciplina, para cumprirem seu papel pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, passam por três etapas: preparação, execução e avaliação.

4.2.1 Preparação

Antes de tudo cada aula necessita ser cuidadosamente preparada. Para a adequada preparação das atividades de uma aula é necessário:

- a) definir os objetivos específicos de cada atividade; essa definição é fundamental, tendo em vista que eles direcionarão as escolhas a serem feitas relativamente aos demais elementos contido no planejamento;
- b) delimitar os conteúdos, com previsão do tempo (se for o caso, a destinação de horários específicos para conteúdo ou atividade);
- c) delimitar as competências e habilidades a serem trabalhadas, quando for o caso;
- d) definir estratégias e recursos didático-pedagógicos a serem utilizados; e
- e) preparar adequadamente os conteúdos (realizar as leituras necessárias, preparar e selecionar material e tarefas a serem utilizados com os alunos; selecionar ou

⁴ A expressão *aula* não é utilizada aqui no sentido de aula expositiva, de preleção a ser efetuada pelo docente; utiliza-se a palavra aula simplesmente para designar um espaço de tempo destinado no horário do Curso (que pode ser uma hora, duas horas ou mesmo um turno integral).



elaborar textos, redigir resumos, preparar audiovisual, selecionar vídeos, escolher ou elaborar casos e problemas, etc.);

As atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem não podem ser fruto da improvisação docente ou o do mero repasse de seus conhecimentos acumulados na atividade profissional.

Cada curso possui suas especificidades; cada turma possui seu perfil; cada aluno é único; e a cada semestre ou ano letivo o mundo é outro: o contexto muda. Preparar as atividades, a cada novo período, é indispensável para todo e qualquer professor, sem exceção. O professor reflexivo tem consciência disso.

4.2.2 Execução

Toda atividade incluída no processo de ensino-aprendizagem, depois de planejada deve ser executada. Uma boa execução deve ter início, meio e fim; ou seja, é necessário considerar três momentos distintos:

- a) *introdução*: deixar claro para os alunos o que se busca com aquelas atividades, os seus objetivos, bem como o porquê das estratégias e recursos utilizados; demonstrar a importância daquele conteúdo no contexto da disciplina, do curso e das atividades profissionais;
- b) *desenvolvimento*: é o núcleo central, quando se trabalham as bases teóricas relativas ao conteúdo da aula e sua aplicação no mundo real; quando o objeto da disciplina permitir ou exigir, devem ser programadas atividades ou tarefas que propiciem relacionar o conteúdo teórico com a prática, ou seja, devem ser trabalhadas as competências e habilidades; e
- c) *consolidação* (conclusão ou fechamento): busca fixar, recapitular, sistematizar os conteúdos, o que pode ser feito através de exercícios, de técnicas de trabalho em grupo ou de elaboração conjunta, ou mesmo mediante exposição do professor; nesse momento do processo é importante indicar bibliografia e outros materiais para o aprofundamento do tema.

Desses três momentos, evidentemente o segundo é aquele que deverá tomar a maior parte do tempo. Isso não implica, entretanto, que os outros dois não possuam igual importância; apenas indica que sendo o desenvolvimento o momento de aprofundamento dos conteúdos e de



efetivo desenvolvimento de competências e habilidades, a ele é necessário dedicar o maior espaço temporal.

4.2.3 Avaliação

Todo planejamento, depois de executado, deve ser avaliado. É necessário saber se o que foi planejado foi efetivamente realizado; também se as opções escolhidas foram as mais adequadas; e, principalmente, se o planejado cumpriu seus objetivos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se os alunos realmente aprenderam. Nesse sentido, é importante, a cada unidade:

- a) uma avaliação dos resultados, em nível da aprendizagem dos alunos; e
- b) uma avaliação das atividades em si, ouvindo os alunos.

É a avaliação que dá ao professor o retorno relativamente às suas práticas pedagógicas. É através dela que é possível saber se o planejado está cumprindo seu principal papel, qual seja o de que o aluno aprenda. Por isso a avaliação não pode ocorrer apenas ao final, devendo ser processual e contínua. É necessário avaliar o grau de aprendizado e a adequação dos meios utilizados.

A avaliação, para o professor reflexivo, é o final de um ciclo e também o ponto de partida de outro. Ela lhe permite aprender; e aprendendo, melhorar o que gera bons resultados e eliminar o que não gera resultados minimamente adequados. É o aprendizado permanente ocorrendo por tentativa e erro, dentro de um processo de ensino-aprendizagem devidamente planejado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência jurídica reflexiva é exemplarista, exige que o professor aja de acordo com o que pensa e diz. Trata-se do fazer pedagógico coerente, que busca realizar uma das principais funções do ensino superior: ensinar esclarecendo amplamente. Dessa forma será possível formar profissionais que além de teórica e tecnicamente qualificados, sejam também responsáveis e éticos.



O *Ciclo da Práxis Pedagógica Reflexiva* é a anatomização, o estudar e compreender o desempenho docente e o funcionamento homeostático, interassistencial e esclarecedor de uma aula. Ele é fundamental para o professor reflexivo, no seu processo contínuo de aprender ensinado. Todas as etapas do *Ciclo* são importantes e precisam ser conhecidas e vivenciadas pelos professores interessados em serem docentes reflexivos.

Neste artigo foi ressaltada a importância da segunda etapa, aquela onde se situa o *como*: com que *estratégias* e *recursos* se conseguirá converter o conteúdo acadêmico-profissional em conteúdo-ensinável-aprendível. Planejar uma aula é refletir sobre as ações que serão realizadas em sala para alcançar determinados objetivos. E por isso o planejamento é momento essencial para a *Transposição Didática*.

O professor reflexivo valoriza e procura expandir a autopercepção no processo docente, visando superar a preocupação com sua *performance*, característica da docência centrada na figura do professor. A conscientização sobre como a *Transposição Didática* desempenhada contribui para a consolidação do professor reflexivo e preocupado com o corpo discente. E essa conscientização só é possível quando ele para, primeiro para planejar, e depois para avaliar os resultados da execução do planejamento.

No planejamento educacional, são fundamentalmente dois os instrumentos através dos quais o professor organiza suas atividades: o *Plano de Ensino* e o *Plano de Aula*. Com sua adequada utilização o professor evita a improvisação e garante uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos, utilizando melhor o tempo, consumindo menos energia e realizando o trabalho com maior segurança. E planejar adequadamente se aprende planejando, executando e avaliando de forma reflexiva.



REFERÊNCIAS

- ALVES, Hegrisson. Práxis Parapedagógica. In: Enciclopédia da Conscienciologia. CEAEC: Foz do Iguaçu, 2013.
- _____. Paraepistemologia da práxis parapedagógica. In: Revista de Parapedagogia. Ano 1. n.1, out. 2011. Foz do Iguaçu: Epígrafe editorial, 2011.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco; 2000.
- ROCHA, Adriana de Lacerda. *O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico*. Curitiba: CRV, 2012.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p. 39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>> Acesso em: 15 abr. 2017.
- _____. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, G. L. M. C.; TEIXEIRA, Z. G. *Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito*. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.
- _____. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para Cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). *Educação jurídica: temas contemporâneos*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 365-386. Disponível em: <<http://funjab.ufsc.br/wp/?pageid=1819>> Acesso em: 15 abr. 2017.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O Método do Caso na Educação Jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em Cursos de Direito. *Quaestio Iuris*, Rio de Janeiro, UERJ, v. 9, n. 3, 2016. p. 1363-1388. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/quaestioiuris/article/view/19979>> Acesso em: 15 abr. 2017.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. 10. Reimp. Londres: Ashgate Publishing, 2007.