

O CICLO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIREITO REFLEXIVO

THE PEDAGOGICAL PRAXIS CICLE OF THE REFLECTIVE PROFESSOR OF LAW
*Adriana de Lacerda Rocha**

RESUMO

Neste artigo apresentamos o conceito de práxis pedagógica para correlacioná-lo à teoria do professor reflexivo aplicada à docência jurídica, com objetivo de, ao final, discutir esta práxis através da estruturação e proposta do ciclo da práxis pedagógica lançada pela autora neste trabalho. A metodologia utilizada constitui-se de pesquisas de campo, observações diretas, auto-experimentos, registros, e debates sobre o professor reflexivo e o professor de Direito. O ensaio propõe uma forma didática para a compreensão da prática docente do professor de Direito – reflexivo – com a definição e caracterização da várias fases que compõem o ciclo proposto pela autora para que o docente de Direito possa promover a autopesquisa no que tange à sua profissionalidade docente reflexiva. O objetivo aqui é oferecer subsídios para que a equipe docente de Direito possa ponderar sobre sua práxis, atualizando-a e aprimorando-a.

PALAVRAS-CHAVE: Práxis pedagógica; Professor de Direito; Autorreflexão docente; Ciclo da práxis pedagógica; Profissionalidade docente.

ABSTRACT

In this article we introduce the concept of pedagogical praxis to correlate it to the theory of reflective teacher applied the legal teaching, aiming at the end discussing this practice by structuring and proposed the pedagogical practice launched by the author in this work cycle. The methodology consisted of field surveys, direct observations, self-experiments, records, and debates about the reflective teacher and professor of law. The paper proposes a didactic way to understanding the teaching practice of law professor - reflective - with the definition and characterization of the various stages that make up the cycle proposed by the author to the faculty of law can promote self-research in terms of their professionalism reflective teacher. The goal here is to provide insight to the teaching staff of law can ponder their praxis, updating it and improving it.

KEYWORDS: Pedagogical praxis; Law teacher; Self-reflection teaching; Pedagogical praxis cicle; Teaching professional ability.

1 INTRODUÇÃO

* Doutora em Direito, Estado e Sociedade pela UFSC - Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, mestre em Ciências Jurídicas pela PUC-RJ. Advogada *pro bono* da UNICIN - União das Instituições Conscienciocêntricas Internacionais, professora universitária e professora voluntária da *Reaprendentia* – Associação Internacional de Parapedagogia e Reeducação Consciencial e do IIPC – Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia. Coordenadora do CIAJUC – Conselho Internacional de Assistência Jurídica da Conscienciologia da UNICIN–União das Instituições Conscienciocêntricas Internacionais em Foz do Iguaçu/ PR, Conselheira Permanente do CIAJUC, verbetógrafa da enciclopédia da Conscienciologia, autora, dentre outros, do livro “O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico”. adriana.rocha@kiwiocas.net

Neste trabalho apresentamos o conceito de práxis pedagógica tendo a teoria do professor reflexivo subjacente, e procuramos inseri-la no contexto do professor de Direito para ajudá-lo a compreender sua atuação em sala de aula.

Este texto volta-se, portanto, para aqueles professores que se empenham em quebrar o pacto de mediocridade oculto no ensino jurídico nacional, e que estão destemidos a redescobrir seu papel, suas formas de atuação dentro de outro paradigma. Dedicamos este trabalho aos professores de Direito que violam este pacto silencioso, não se omitem em exigir daqueles docentes medíocres (AGUIAR, 2004, p. 188), e preferem não nivelar por baixo para evitar confrontações ou mais esforço em sua atuação docente.

Na profissão docente, como veremos, “a práxis visa ‘à *desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição,*’ subvertendo o ‘*desconhecimento instituído nos quais as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas*’”, além de permitir surgir “o mundo do enfrentamento [...]” (IMBERT, 2003, p.8).

A proposta práxis deste artigo não é a definida por Marx, que se esclarece pelo conceito de produção, qual seja, atividade material dos homens e as relações materiais que eles estabelecem uns com os outros, no interior de um grupo social. (GRANIER, 1980).

A práxis no viés aqui proposto articula-se com a prática mas não é sinônimo desta porque a prática pedagógica – tradicional – é fechada e busca organizar os diferentes elementos em jogo, enquanto que práxis tem a expectativa de abertura (IMBERT, 2003, p. 15).

Ressaltamos nesta etapa esta diferenciação porque existe um senso comum pedagógico entre os professores de Direito que pensam que somente a prática (no caso, do exercício profissional fora da sala de aula) por si mesma é suficiente para que ele adquira tanto o conhecimento técnico quanto o necessário para “dar uma aula” de Direito e atender todas as demandas que envolvem a docência jurídica.

O argumento comumente ouvido no contexto da docência universitária é que através da prática vai-se adquirindo conhecimento (ou mais conhecimento). Ela não deixa de fazer sentido, mas não é suficiente para que o professor construa um conhecimento sólido sobre a práxis pedagógica e, com isto, possa contribuir para a superação da crise do ensino jurídico.

Reforçamos este entendimento com Luckesi (1992, p. 96) que afirma ser o *senso comum* um “modo de compreender o mundo, constituído acriticamente e espontaneamente, que se traduz numa forma de organizar a realidade, as ações diárias, as relações entre as pessoas, a vida como um todo”. Para ele, este senso comum é um conjunto de “conceitos, significados e

valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos(p. 94).

No que tange ao professor de Direito, foi possível verificar em pesquisa de doutorado pela UFSC, realizada em 2009 (ROCHA, 2012), que a prática docente da maioria dos professores de Direito da grande Florianópolis está incorporada por um tipo de *senso comum pedagógico* em suas aulas e não uma postura e conduta epistemológica crítico-reflexiva sobre o que fazem, o que percebem, o que pensam e o que sentem quando lecionam o conteúdo técnico de suas disciplinas.

A prática é uma estratégia que torna possível a construção ou apreensão de uma teoria. Mas se o professor de Direito não estiver autoconsciente *dessa e para* essa realidade, a teoria não passara de mero conteúdo conceitual, vazio e desvinculado do *continuum* de sua práxis, um modelo pedagógico reprodutor, cópia dos outros, muitas vezes, sem se dar conta do que está fazendo.

Reforçamos que os resultados da pesquisa mostraram claramente que os professores de Direito (da área pesquisada) não refletem sobre sua prática pedagógica (SCHÖN, 2007), não sendo, portanto, professores reflexivos segundo este paradigma. Em geral, eles têm uma visão da prática diferente da teoria e isto está ressaltado em relação ao pacto de mediocridade.

Pelos dados obtidos, vê-se a frustração da equipe em não saber lidar com o inusitado que seus alunos revelam.

Foi interessante observar que, no dia a dia universitário, vê-se que os professores conhecem esta realidade, mas não demonstraram interesse em modificá-la.

O senso comum não exige postura críticas, reflexivas, ponderadas, lúcidas, conscientes. Nasce do processo de socialização, sofrido pelo ser humano, a partir do qual este se acostuma a uma explicação ou a uma compreensão da realidade socialmente já pré-fabricada. Essa *postura conformista* impede o professor de submeter aquilo que aprende em sua formação docente a um exame mais cuidadoso, crítico e questionador. (ALVES, 2001, p. 17)

As poucas atividades voltadas para formação do professor de Direito não são “levadas a sério” pela equipe docente. São usualmente tratadas apenas como requisito legal a ser cumprido, o que o afasta do professor reflexivo e do conhecimento da práxis pedagógica.

A excessiva preocupação dos professores de Direito em cumprir o conteúdo programático através da didática do “cuspe e giz” demonstra a postura típica do senso comum pedagógico, várias vezes dominadas por princípios dogmáticos, paralisador. Senso comum pedagógico não é práxis pedagógica.

Desejamos neste breve ensaio alertar sobre a importância da autoconscientização dessa práxis por parte daqueles que desejam aprimorar e transformar sua docência, implementando a verdadeira profissionalidade na área.

Sempre tendo de paradigma epistemológico a teoria do professor reflexivo, iniciamos o artigo abordando a teoria do professor reflexivo juntamente com a definição e contextualização de práxis pedagógica.

A partir daí, trazemos a proposta do ciclo da práxis pedagógica na condição de divisão didática sobre o que acontece durante essa prática objetivando fornecer dados para que o professor de Direito possa se inserir no contexto da ponderação.

Terminamos o artigo sugerindo que os professores de Direito reflitam sobre as ideias e considerações trazidas com o objetivo de buscarem melhor conhecer suas próprias aulas, saindo do pacto de mediocridade (WERNECK, 1992) e do *magister dixit* presentes no ensino jurídico brasileiro.

2. Professor reflexivo e práxis pedagógica

Professor reflexivo é aquele que reflete sobre sua ação pedagógica. Esta *reflexão para a ação, na ação e sobre a ação* (SCHÖN, 2007).

O professor de Direito não realiza esta reflexão (ROCHA, 2012). Em razão disto, 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 “bom professor” (reflexivo), retro alimentando o pacto de mediocridade.

Essa “*apráxis*” espelha a “submissão ao meio [...], ao estímulo, e não a transformação” (BECKER, 2005, p. 333).

Ventura (2004, p. 5) ao abordar a necessidade do professor de Direito se conscientizar sobre seu papel de educador diz

trata-se apenas de permitir ao professor que ele se reconheça como um profissional da educação e com isto perceba a necessidade de adotar uma **pauta de reflexão**, contínua, diversa e complementar àquela que adota como lidador do Direito

Para sair do ciclo alimentador do pacto de mediocridade e da inexistência da práxis pedagógica no âmbito do ensino do Direito, o professor reflexivo tem papel fundamental.

O docente reflexivo é aquele que tem mente interrogativa, crítica. Ele cria, exerce

um papel insubstituível no avanço e na construção de profissionais conscientes a respeito de sua responsabilidade social e de um Direito mais abrangente.

Se o professor de Direito não refletir sobre sua própria prática, não sai do lugar, não cresce. Ele transforma-se em “‘professouro’ (professor dinossauro)” (ALVES, 2011, p. 7).

No papel de docentes de Direito cabe perguntar: Refletimos sobre as aulas que lecionamos? Atualizamos seus conteúdos e suas metodologias? Ministramos a mesma aula há anos?

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 o autor, este 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 desta profissão, que vão além do conhecimento científico da disciplina que ministra.

Uma reflexão com criticidade sobre o conteúdo que irá ensinar e, procurar verificar se aplica em si mesmo determinadas matérias que afirma ser necessário (caso de condutas éticas quando leciona ética profissional, por exemplo), contribui para o exemplarismo docente e faz com que a aula deste professor se torne mais eficiente e eficaz para conscientizar os alunos sobre exercício profissional responsável.

A docência – principalmente a reflexiva – exige conhecimentos específicos para seu exercício adequado, e a afirmativa que “ensinar se aprende ensinando” reflete uma visão não profissional (ZABALZA, 2004).

O professor de Direito, perpetuador da aula “estilo coimbrão” se recusa a assumir o papel professor democrático, interativo e participativo. Ele opta por reforçar a figura do sábio, conhecedor das leis e normas, portanto, sábio também em relação ao papel docente sem necessidade de atualização do conhecimento.

Neste quadro, se afasta do professor reflexivo que lhe exige tempo de preparo de aula, pensamento crítico e detalhado sobre todos aspectos que envolvem cada turma sua (cada qual com sua peculiaridade).

Este detalhamento exige, preparação minuciosa de plano de aula que, por sua vez, requer adaptação a cada surpresa que surgir, visando o aprendizado verdadeiro do aluno e sanar seus questionamentos mais complexos.

Em contrapartida, diante de um professor reflexivo, o aluno vai necessitar de tempo para o estudo e a pesquisa no sentido de buscar aprofundar o conhecimento do que foi ou será ministrado em sala de aula.

A maioria deles, por terem inúmeros compromissos profissionais e/ou familiares, buscam por faculdades e estimulam a docência que simplifiquem seus estudos e reduzam este processo à simples audição de aulas-palestras, que lhes permitam decorar textos recortados distribuídos pelos professores ou transcrição de aulas fornecidas por outros alunos. Estas são as matrizes dos conhecimentos na docência baseada no pacto da mediocridade e afastada da docência reflexiva.

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

A respeito do papel do formador, Alarcão (1996, p. 18-19) coloca

nesta óptica, o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Schön retoma assim a pedagogia deweyana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento. Esta verdade é tanto válida neste contexto quanto é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na ação, [...] um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as conseqüências que delas decorrem.

Cunha (2006, p. 475) sintetiza a complexidade da docência reflexiva e a preemência de mudança de postura docente tradicional esclarecendo

Protagonizar a mudança na direção aqui defendida envolve esforços intencionais. É preciso assumir [...] os pressupostos da ruptura paradigmática. E essa se faz com [...] imprescindível vontade de fazer diferente. A autoridade docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão do professor.

A postura de autoridade democrática (RODRIGUES, 1988), é ressaltada pela docência reflexiva e se traduz em “seriedade e afetividade” que, para Freire (2007), não pode haver separação radical, já que o bom professor sabe que “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 2007, p. 141).

Inspirado em Dewey, Schön (2000,2007) propõe epistemologia da prática através da investigação que o professor faz a partir de sua própria experiência pedagógica. Ela é baseada em reflexão nos diferentes momentos da prática docente através das: *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*. Importa acrescentar outro momento que é *reflexão-para-a-ação* (ALVES, 2011, p. 14).

Essa sistemática reflexiva se contrapõe ao tecnicismo exagerado, que leva à irreflexão e à reprodução.

O professor reflexivo é despojado, desprendido, flexível e acessível sem, entretanto, perder a autoridade e o comando de sua equipe discente. Ele está sempre disponível para o diálogo (FREIRE, 2007, p. 135).

Esta condição representa exercício de autoridade democrática que cria ambiente para a construção da disciplina que não minimiza, em nada, o exercício da liberdade docente e discente.

Na condição de professor-educador reflexivo é imprescindível que se crie clima para que floresça o aprendizado da autonomia de maneira prática, e não somente pela teoria.

O professor reflexivo consegue dados do seu dia a dia e transpô-los para sala de aula, analisando-os rumo a uma solução, e, caso haja necessidade de modificação, obtém respostas para alguma dúvida quanto ao seu modo de agir e tira suas conclusões.

A racionalidade é outro fator importante para a reflexão, mas não é suficiente. O pensamento reflexivo exige também posturas, atitudes e atributos que permitam exercer a flexibilidade e a curiosidade constante em relação a fatos e conceitos novos.

Os alunos de Direito são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação de conhecimentos técnicos ou científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta apresentasse respostas para todos os problemas da vida profissional real.

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.

Isto retrata a inexistência de reflexão de quem forma os alunos. Como ensinar a refletir sem experimentar este tipo de pensamento?

Uma situação lamentável representativa deste contexto é o fato de professores de

Direito que mostra despreparo pela falta de conhecimento teórico e prático para lidar com os problemas de indisciplina, heterogeneidade, diversidade social, enfrentadas nas turmas.

Muitos deles, quando enfrentam situações semelhantes, não sabem o que fazer. Quando não desistem, acomodam-se à situação, o que ajuda a piorar a qualidade do ensino jurídico ainda mais e a piorar o pacto de mediocridade.

O professor reflexivo encoraja, reconhece e dá valor à sua própria confusão e a de seus alunos, pois sabe que somente assim poderá reconhecer os problemas que necessitam de explicação e consolidar, a partir daí, seu conhecimento e de seus alunos quanto ao assunto em questão.

O professor reflexivo sabe que a verdadeira ignorância é a da resposta que se assume como exclusiva, verdade única: é o dogmatismo.

Se só houver uma única resposta certa, que o professor deva saber e o aluno deva aprender, então não há lugar para a confusão, o aprendizado, o questionamento.

Voltando às fases da reflexão, cabe o professor observar os seguintes detalhes:

1 – Durante a reflexão na ação, é importante que ele se permita interagir com o que acontece no momento da aula. Fundamental ele observar as diversas formas de comunicação durante a pergunta do aluno. Após refletir sobre os fatos enquanto estão acontecendo, o professor precisa tomar atitudes imediatas que podem reformular ou produzir experiências mais adequadas ao que está acontecendo (este processo também é chamado de diálogo reflexivo com a situação problemática). Exemplificativamente, durante disciplina, pode acontecer do aluno fazer algum comentário destoante a respeito de um exemplo – real - dado pelo professor afirmando: “ah...isso não existe professor”. Cabe ao professor no exato momento se questionar: por que o aluno considerou ser fantasioso o exemplo se era real? Por que ele não consegue enxergar para além do seu “mundinho”? Qual intenção nesta fala? Como conseguir fazê-lo pensar que existem diversas situações “fantasiosas” no mundo do Direito? De que modo adequarei para que consigam entender?

2 – Schön sugere a reflexão sobre a ação: é a ponderação sobre o que aconteceu e o que foi feito em sala de aula. Pode acontecer também a *metarreflexão* que visa a melhorar compreensão dos fatos que marcaram as aulas anteriores e a procurar elementos que ajudem a analisar e avaliar os procedimentos feitos, com vistas à reconstrução ou confirmação da prática do professor.

Noronha (2011, p.8) define práxis como “uma categoria fundamental para a construção tanto de uma Teoria do Conhecimento quanto para a compreensão da Formação do Educador”. Entender o significado de práxis ajuda tanto na compreensão epistêmica da docência quanto na aplicação desse conhecimento para a qualificação do professor de Direito (por ele mesmo ou em programas específicos para isto).

Desde a antiguidade, com Aristóteles, a categoria filosófica de *práxis* é estudada por várias linhas do conhecimento, tanto de filosofia quanto da pedagogia. Este leque amplo de pesquisa sobre o conceito tem levado a palavra a passar por diversas definições ao longo dos tempos (Batista, 2007, p. 173).

Assim, quanto à origem do termo práxis, é possível encontrar no idioma grego o verbo *práttein*, que significa *ação, atividade, realização*. Trata-se do ato de executar, cumprir, realizar alguma coisa por si mesmo (TELES, 2011). O autor prossegue, lembrando que em Aristóteles, o substantivo *práxis* é ação pela qual o agente, o ato e o resultado da ação são inseparáveis, como partes que existem somente em conjunto.

Para Paulo Freire (REDIN, 2008), a práxis é tema imprescindível para a Educação e formação de professores.

Na obra do pedagogo brasileiro, a práxis, dentre outros, 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.

Para o educador brasileiro, a conscientização precede a ação e leva à construção de outro mundo conceitual em que o indivíduo se transforma em sujeito que atua sobre o mundo que o rodeia.

A práxis segundo Freire possui dimensão histórica pois busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação.

A seguir, detalhamos os aspectos da práxis em Freire pois ela mostra pontos importantes para nossa proposta do ciclo da práxis pedagógica como uma condição de aprimoramento desta por parte do professor de Direito que assume sua função reflexiva:

1. Dialogicidade: trata-se do diálogo que o professor realiza acerca da sua prática docente objetivando o aprimoramento do seu desempenho. Este diálogo pode ser consigo mesmo ou com outrem. Aqui o professor é capaz de aprender consigo mesmo e com os

outros. É possível que o professor consiga um agir mais ético, fraterno e assistencial decorrente deste diálogo, o que o leva a suplantando o tecnicismo presente na docência dos cursos de Direito.

2. Ação-reflexão: amplia o nível de autoconscientização do professor através do constante pensamento crítico-reflexivo que ele empreende na compreensão das teorias que embasam sua prática e da prática que gera e confirma suas teorias. Neste desafio, o professor de direito é capaz de entender a razão de optar por determinadas metodologias para suas aulas, qual a razão pela ênfase que dá em determinadas teorias que seleciona, as abordagens com os alunos, suas posturas (Ex.: dogmáticas).

3. Autonomia: consequência direta do exercício contínuo da compreensão e melhoria da práxis do professor. Passa a voltar mais para a pedagogia centrada no aluno a partir das próprias observações e decisões para melhor atendê-lo, ultrapassando, por exemplo: a dogmática, a performance centrada nele, no conteúdo, na estrutura disciplinar, na prova da OAB.

4. “(Auto)conscientização: permite ao professor saber o que faz, por que faz e como faz o que faz em sua prática docente, ampliando sua autolucidez para tirar melhor proveito dos meios (conteúdo, didática[...]) que usa para esclarecer as consciências com as quais lida” (ALVES, 2011, p. 8) em seu esclarecimento na sala de aula e até fora dela.

A práxis, na condição de atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte, além de ponto de partida e de chegada do processo de teorização, está sempre em construção.

Gadotti coloca (2010, p. 30-31) que “a educação que copia modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada. Ao contrário desta, a práxis transformadora é essencialmente criadora, ousada, crítica e reflexiva”.

A fundamentação teórica da práxis deve-se estruturar na própria práxis, teorizada *na e para* a própria prática docente, afinal, segundo Pereira (2005, p. 28) a práxis é “uma prática aprofundada pela reflexão” na qual existe uma forte relação entre prática e reflexão. Isto exige que haja mudanças da pessoa que a pratica (neste trabalho, o professor de Direito) porque não basta identificar os pontos que precisam ser melhorados na nossa docência, não é suficiente conhecer a realidade da nossa prática docente, não basta discernir sobre os aspectos docentes que precisamos mudar se não implementamos – efetivamente, ininterruptamente,

persistentemente – essa mudança, enfim, se não atualizamos o que precisa ser atualizado.

Freitas (2005), por sua vez, entende a práxis como uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade (docente), onde o sujeito (professor) é transformado constantemente (reciclagens íntimas) de acordo com a experiência em que está engajado e que ele faz (prática, mas que o faz também (reflexão-crítica-práxis).

John Dewey reforça o entendimento sobre a práxis quando afirma que o pensamento crítico-reflexivo é fundamental à construção da práxis mas de nada adianta este pensamento se a experiência quase nada ou nada nos ensinará se não pararmos para refletir sobre elas.

A práxis se assemelha ao que ele concebe como sendo experiência concreta da vida.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado e acrescido ao conceito de práxis e atitude reflexiva do professor que é o estudo dos saberes docentes. Quais saberes são realmente utilizados pelos professores em sua prática docente cotidiana, seja dentro ou fora de sala de aula?

Tardif (1999) dá ao termo *saber* um sentido que aglutina conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, ou seja, aquilo que muitas vezes é chamado de: saber, saber-fazer, saber-ser. Para ele, o professor que procura investigar seu modo de ensinar está mais apto a entender as construções dos saberes docentes que refletem as diferentes categorias conceituais e práticas de sua docência.

Para Gauthier (2006), durante a atividade de ensino, podemos identificar os seguintes saberes ou conhecimentos:

A – Disciplinar: são os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento a ser ensinado pelo professor (conteúdo).

Na área jurídica, podemos dizer que são os saberes jurídicos existentes na doutrina, jurisprudência, academia, prática profissional fora de sala de aula. Todos eles compõem o conteúdo (ou melhor, conteúdos) a serem inseridos em sala de aula.

B – Curricular: refere-se às adequações e transformações que uma disciplina sofre para ser tornar um programa de ensino (transposição didática).

É possível afirmar que cabe ao professor de Direito saber transformar o conteúdo científico (ou disciplinar) existente em conteúdo compreensível, ou conteúdo “ensinável”.

C – Das ciências da educação: são os conhecimentos profissionais que o professor adquire durante sua formação ou em seu trabalho.

D – Da tradição pedagógica: trata-se da herança pedagógica que recebemos quando ainda éramos alunos e que muito nos influenciou ou influencia nossa maneira de lecionar. Ele será adaptado ou modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Na pesquisa realizada em 2009 (ROCHA, 2012) foi possível observar que os professores de Direito analisados reproduzem a maneira de “dar aula” que tiveram quando era discentes. Esta tradição pedagógica (nas palavras de Gauthier) se reflete nas aula estilo coimbrão, leitura de códigos, análise da legislação.

E – Da experiência: é o ato de aprender através das próprias experiências. É o que Schön (2000,2007) denomina de “conhecimento tácito”.

Nesta categoria inclui-se tanto a experiência em sala de aula quanto extra-classe, da vida profissional do professor de Direito. Esta experiência, se não refletida, se traduz em sala de aula como as verdades absolutas que o professor de Direito impregna ao(s) conteúdo(s) lecionado(s).

F – Da ação pedagógica: saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula.

Alguns recursos podem ser utilizados pelo professor de Direito interessado em pesquisar sua práxis pedagógica, tais como:

- observação de aulas: buscar conhecer um pouco sobre as semelhanças e diferenças entre seus colegas professores, uma “estilo de aula” e outro de professores diferentes.

- conversa entre pares: é a troca de ideias, sugestão de conceitos, apresentação de teorias que apontem a compreensão de ocorrências, conversas sobre as percepções durante a aula.

- registro de experiências: registrar, analisar, categorizar os fatos que vivenciar ou tiver notícia e que se referem ao exercício da sua profissionalidade docente.

- autopesquisa: encarar o momento de aula também como um laboratório de sua docência e de ambiente de pesquisa tanto para sua melhoria quanto para possibilidades de ideias ligadas à cientificidade da disciplina pela qual é responsável.

Todo este processo de autorreflexão epistemológico ajuda o professor de Direito a compreender sua práxis pedagógica.

Importa lembrar que na pedagogia tradicional, o ensino é centrado na autoridade do professor. Segundo Becker (2001) a epistemologia empirista reina nesta pedagogia e nela o professor-sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento, e o objeto-aluno é tudo o que o sujeito não é. Aqui impera a reprodução e a repetição impensada de conteúdos (o domínio dos cursos de Direito em que a crise se instalou).

Já a pedagogia centrada no aluno é oposta a essa pedagogia tradicional. Aqui o professor é mero auxiliar ou facilitador e acredita que o aluno aprende por si mesmo. “O professor não transmite o conhecimento, ele oportuniza, propicia, leva o aluno a conhecer”.(BECKER, 2001, p. 19-20). Becker (2001) critica esta pedagogia por ela considerar que o ser humano já nasce com o conhecimento, que já vem programado em sua herança genética, e basta um mínimo estímulo para que venha à tona. Esta pedagogia leva à inanição do professor.

A pedagogia construtivista segundo Becker (2001) foca na educação voltada para as relações que acontecem dentro de sala de aula. O aluno é visto como um possuidor de história de vida com conhecimentos diversos já adquiridos e não como uma tábula rasa a ser preenchida.

E qual seria a melhor abordagem pelo professor de Direito? Propomos a abordagem pela práxis pedagógica através da sua anatomização no que chamamos de ciclo da práxis pedagógica. Este detalhamento permitirá que o professor de Direito acresça na sua docência uma intenção ética e fraterna – exemplarista – voltado não só para formar profissionais capazes, mas também, contribuindo para que haja seres humanos plenos (ou, nos dizeres da CF, art. 205, [...] “pleno desenvolvimento da pessoa”[...]).

Como podemos então, qualificar essa práxis docente? Através da compreensão da estrutura da práxis pedagógica no que decidimos denominar de ciclo da práxis pedagógica que é, a seguir, explicitado.

3. O ciclo da práxis pedagógica

Estabelecido o conceito de práxis pedagógica, propomos agora, dividir os momentos dessa prática, pela qual o professor de Direito passa – normalmente de maneira inconsciente e intuitiva – independentemente do tempo de magistério que possui.

Este ciclo é uma proposta de construção do conhecimento estruturante da práxis pedagógica, ou seja, um estudo epistemológico sobre a docência jurídica.

A anatomização da práxis esclarece o professor e o ajuda a qualificar sua docência através do estudo autorreflexivo crítico e detalhista de cada etapa, fase ou momento da práxis.

Este estudo minucioso objetiva favorecer o máximo proveito da oportunidade em ser professor.

Observamos que quanto mais autoconsciente o professor fica em relação aos pormenores que envolvem sua docência, mais autoconfiante ele fica em relação à esta profissionalidade e melhor “será sua aula”: com menos arrogância, menos transmissão pura do conhecimento, menos leitura de códigos, apostilamentos, conferências, enfim, menos aspectos apontados pelos autores como os responsáveis pela crise do ensino jurídico (ROCHA, 2012).

Essa autoinvestigação docente utiliza o princípio do “pormenor epistemológico mediante o qual cada noção ou cada conceito torna-se objeto de estudo epistemológico profundo e detalhado (VIEIRA, Verbete *Parepistemologia*, p. 9).

Este movimento – sempre a maior – faz o professor sair de um desconhecimento total sobre sua docência (ou um conhecimento menor) para um conhecimento pleno (ou conhecimento maior) acerca de sua docência jurídica.

Para compreendermos melhor este movimento de autorreflexão e autoconhecimento docente, podemos estudar didaticamente, através das seguintes etapas, fases ou momentos, o ciclo da práxis pedagógica:

Quadro - Ciclo da práxis pedagógica



Dentre as definições apresentadas pelo dicionário Houaiss, três delas nos auxiliam a entender melhor a ideia de *Ciclo* proposta: (1) espaço de tempo durante o qual ocorre e se completa, com regularidade, um fenômeno ou um fato, ou uma sequência de fenômenos ou fatos; (2) série de fenômenos, fatos ou ações de caráter periódico que partem de um ponto inicial e terminam com a recorrência deste; e (3) conjunto de fatos, ações, obras que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e o estágio conclusivo.

Cada finalização de um *Ciclo* é o começo de outro, num movimento espiralado em constante processo de transformação e aprimoramento crescente docente (e pessoal), pois o segundo está diretamente vinculado e é dependente, para sua evolução, do primeiro.

A formação ou qualificação docente é contínua e precisamos ‘fechar’ e ‘abrir’ novos ciclos, reciclando nosso(s) conteúdo(s) – pessoais e científicos - no final com base nas reflexões do ciclo que acaba de ser ‘concluído’ através do esclarecimento assistencial entre os participantes desse ciclo e no autoesclarecimento aplicado ao professor para que ele inicie um novo ciclo com visão diferente do início do ciclo anterior, espera-se que num nível um pouco acima e com cosmovisão mais ampla do ponto em que estava.

Abaixo, ilustramos a espiral crescente que o ciclo propõe:



Figura 1: Espiral de ciclos da aprendizagem contínua

Podemos dizer que *Ciclo* é o conjunto de fatos, ações, situações, fenômenos vinculados entre si, que se sucedem no tempo com o objetivo de qualificar um processo.

Quando realizado de forma autoconsciente, o professor e o próprio processo em si já não serão mais os mesmos, pois nesse caminho de volta ao início do *Ciclo* as experiências e reflexões vivenciadas modificaram a forma de se autoperceber e a compreensão do mundo que o cerca.

O ideal nessa sucessão é o professor chegar ao estágio final diferente de como era no início do *Ciclo*, para recomeçar um novo ciclo de aprendizagem e reciclagem numa escalada evolutiva *ad infinitum* de espirais de ciclos da sua docência.

Suscintamente, cada etapa pode ser traduzida da seguinte maneira:

1 – Conteúdo(s): traduz-se no mínimo de leitura, estudo, compreensão, reflexão e consolidação do corpo de conhecimento trazido pela ciência jurídica que o professor precisa ter. A teoria é essencial para o professor de Direito poder fazer associações e conexões a ensinar e poder dar conta das “surpresas” que surgirão em sala de aula. Para superar o dogmatismo, ele precisa refletir sobre a teoria jurídica e associá-la à(s) sua(s) experiência(s) pessoais e profissionais. Daí, conteúdos. Através dessa ponderação detalhada, ele será capaz de atender à qualquer demanda trazida pelo aluno. Ficarà mais seguro quanto ao seu próprio exercício docente, relaxando, abrindo espaço para interação com os alunos. Sairá do pedestal que existe quando o conhecimento científico é reprodutor.

2 – Transposição didática: apreendido e estudado o(s) conteúdo(s) a ser(em) ensinado(s), cabe ao professor pensar sobre a maneira mais adequada para disponibilizar esse conhecimento aos alunos. Esta escolha da melhor metodologia deve ultrapassar a escolha exclusiva da aula expositiva. Essa adequação refere-se tanto ao conteúdo a ser ensinado quanto à forma de ensinar ou facilitar a aquisição do conhecimento. A transposição didática é um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

3 – Comunicação multidimensional: o professor começa a “dar conta” dessa fase e a colocá-la em prática, quando não está mais preocupado com sua performance, nem tampouco em cumprir o plano de aula ou plano de ensino, ou ainda, focado para a prova da OAB. Aqui ele amplia suas percepções sobre os fatores que acontecem em sala de aula: história de vida dos alunos, conscientização sobre a importância da aquisição de um conhecimento na vida do aluno, do futuro profissional, interação do professor com o aluno através dos diversos tipos de comunicação que ele realiza 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 esta etapa, ele pode aprofundar o *rapport* com os alunos em busca de uma docência mais viva

e que atenda aos interesses deles (até mesmo, sem perder o foco no conteúdo científico necessário ao cumprimento de exigências legais).

4 – Fazer pedagógico (exemplarismo): o professor pode optar por um ensino puramente contedudístico, ou seja, aquele em que o centro da aula é o assunto, o tema, o conteúdo e não os alunos que ali estão. O fazer pedagógico não é centrado no conteúdo, no professor, e sim no esclarecimento que fará a todos os presentes em sala de aula. Trata-se da realização de uma ação (*fazer*) entre professor e alunos com o objetivo de fornecer informações que possam melhor ajudar a esclarecê-los em suas *necessidades específicas, singulares, únicas*. Não é que o *fazer pedagógico* só aconteça depois que o professor passar o conteúdo, usar técnicas e se autoconscientizar da comunicação multidimensional. Pode acontecer em qualquer momento da aula, desde que haja predisposição. A divisão aqui é simplesmente didática. Essa etapa tem a ver com predisposição, atitude e quietude do professor. É preciso que ele esteja disponível, acessível para isso. Por isso, estar tranquilo quanto ao conteúdo, à didática e à comunicação são pré-requisitos essenciais. Assim, ele poderá se disponibilizar para a interação.

5 – Esclarecimento assistencial (foco no aluno): quando o professor sabe utilizar com discernimento e lucidez as etapas anteriores do ciclo, ele consegue ir para além da transmissão pura do conhecimento, da educação bancária. Ele se torna um agente do esclarecimento, da educação ampla. Concretiza-se em formador de profissionais pois se mostra um professor-profissional exemplarista e esta postura, por si, esclarece.

O ciclo começa a acontecer no momento em que o professor de Direito assume uma disciplina e elabora o plano de ensino. Ele deve ser utilizado quando da preparação das aulas: com planos de aula integrados.

A *reflexão-na-ação*, em sala de aula, e *sobre a ação docente*, após a aula, ajudam o professor a compreender essas vivências pedagógicas. O professor não consegue ampliar sua autolucidez e seu autodiscernimento se não se conscientizar das experiências que tem em sala. Esse procedimento auxilia os professores a aprimorar seus saberes docentes e sua autonomia pedagógica.

Na dinâmica do *ciclo da práxis pedagógica* cada etapa tem um papel e uma função específica e relevante em relação às outras.

Por isso, cada etapa é única, embora complementar em sua realização pedagógica, pois pode se manifestar em qualquer momento da práxis.

Exemplificativamente, algumas condições refletem a ausência da autorreflexão e, conseqüentemente, da falta de aplicação do ciclo da práxis pedagógica:

1 – O não atendimento à demanda discente por modernização e atualização didático-pedagógica, traduz-se na postura de arrogância. Arrogância não é sinal de competência, nem competência implica em ser arrogante.

2 – Opção do professor pela realização de pseudodebates. Neles, as informações discordantes ou idéias confrontantes são relegadas, postas de lado através da repressão da hipótese divergente à sua experiência e cuja interpretação está nas mãos do professor que detém a informação.

Ventura (2004, p. 13) aponta uma causa para o perfil de alienação, individualista e autista do professor de Direito

ao adotar o que dá certo e ao descartar o que ‘não funciona’ com os alunos, muitas vezes o professor segue um caminho que o leva, também inconscientemente, a um perfil indesejado: ou indulgente, ou arbitrário, quase sempre amador.

3 – Vivência da docência empirista pois o professor de Direito “conhece o Direito” porque “vive o Direito” em sua prática cotidiana e isto, por si só, em sua visão, lhe qualificam 100% para a prática em sala de aula.

Para o professor reproduzidor a capacidade conteudística confunde-se com a capacidade docente. Aqui, o papel desempenhado - erroneamente – traduz a concepção de experiência entendida como vivência (BECKER, 2005) fora da sala de aula

Tal vivência “significa, portanto, submissão ao meio, (...) e não a sua transformação. O sujeito reproduz, pela experiência, o meio; não o transforma.” (BECKER, 2005, p.12).

4 – A oralidade das verdades absolutas. O *doutor-professor* só transmite verdades inquestionáveis ou não criticáveis do mundo jurídico e do mundo jurídico experimentável fora da sala de aula. A sua palavra “é lei” a ser seguida, acatada e repetida.

5 – Exigência de reprodução pelos alunos de todo o universo transmitido e vivido em sala de aula pelo professor. Becker (2005) lembra que esta epistemologia empirista, na maioria das vezes é inconsciente e baseia-se na pedagogia da repetição: na reprodução e no treinamento (antipedagógica, autoritária, de arrogância didática).

O modelo empirista compreende a relação com o mundo como algo feito por repetição, imitação ou cópia: não há espaço para interação ou inovação.

6 – Facilidade de aula na leitura dos códigos. Esta metodologia não requer seleção

de conteúdo, casos ou fatos, mas apenas a seqüência na ordem da leitura e seleção dos artigos da lei.

7 – Plano de aula elaborado com fichas, por vezes, amareladas, engessado pois o professor as lê, quando não simplesmente dita para os alunos as próprias anotações.

Nesta metodologia, não há *práxis* pedagógica. Pode até ter realizado alguma atividade prática, a exemplo de debate ou seminário a partir do plano elaborado, mas não ocorreu *práxis* pois os alunos não se recordam no futuro já que não houve aprendizagem, apenas “decoreba”.

A prática sozinha ainda não é *práxis* pedagógica: o professor profere excelente aula, mas a repete o tempo todo, inclusive com as mesmas anedotas, casos, exemplos, pausas, roteiro.

Enquanto o professor de Direito não trazer coisas novas, ampliar e procurar fazer diferente de acordo com as necessidades e interesses da turma, não estará exercendo *práxis*.

8 – Incoerência entre a teoria e a prática do professor. Casos em que o professor apenas replica a conduta prevista na lei de modo teórico, mas na sua atividade profissional não a segue e os alunos vêem isto em sala de aula.

Exemplo desta condição é a falta de pontualidade, onde o professor chegar minutos após início oficial da aula e termina antes do horário previsto para término da aula.

9 – Utilização do senso comum pedagógico. Pela inexperiência ou acomodação, o professor segue o exemplo e modelo de lecionar de outros professores.

Trata-se de ilusão dogmática pois o professor de Direito assume certas posturas e as replica, mantendo a aura de douto, pois repete o conteúdo e a maneira de se portar de outros professores impondo o conhecimento no aluno, muitas vezes, para ser admirado e reconhecido como o detentor da verdade.

É diferente se o professor assume uma docência reflexiva onde ele usa seu estilo docente pessoal.

10 – O professor teórico ou professora teoricona. É a condição do docente que só discursa e fala o tempo todo mas, no dia a dia profissional, não aplica nada do que fala. Neste estilo, adota a aula expositiva, sem deixar o aluno dialogar, sem questionamento, e não apresenta casos, debates, fatos.

Sabemos que a indústria do ensino vem acabando e já acabou com a educação na maioria das IES pois não querem que os alunos estudem pois se eles melhorarem, irão questionar e o próprio professor, por sua vez, por medo, também não o deseja (mesmo que inconscientemente) já que se ele for indagado na sua sapiência terá de se renovar.

A *práxis* pedagógica reflexiva é um processo e não termina nunca. Se o processo parar de fazer a construção é porque o professor não está crescendo na sua docência, não está renovando, adequando.

Enfim, a metodologia da *práxis* pedagógica é recurso para os professores incomodados com a situação imposta pelo pacto de mediocridade superarem-no, e envolve: auto-observação e hetero-observação; o registro de aspectos a serem melhorados e os que foram positivos; exercitar a autorreflexão pessoal e a coletiva (junto com a equipe docente para, em grupo, poderem aprimorar-se); e a metarreflexão (reflexão para a ação, na ação, sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste trabalho foi o de fazer uma reflexão crítica sobre a atuação do professor de Direito.

Na docência jurídica reflexiva é importante estar presente o que Freire (2007) define como “corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2007, p. 34): pois ensinar para ele exige que se faça o que se pensa e se fala. Trata-se do fazer pedagógico coerente e que busca realizar uma das principais funções do ensino superior (cujo ensino jurídico está inserido) que é ensinar esclarecendo amplamente, pois assim, haverá possibilidade de formar profissionais responsáveis e éticos.

Objetivou-se neste trabalho apresentar didaticamente a *práxis* pedagógica reflexiva com a proposta do ciclo, dividido em etapas, para facilitar a compreensão e pesquisa do professor de Direito interessado em aprimorar a sua atividade docente.

O professor reflexivo valoriza e procura expandir a auto-percepção no processo docente visando substituir a preocupação com sua *performance*, na docência centrada na figura do professor (ROGERS, 1977), e a ponderação sobre como está sua prática a partir da análise das etapas do ciclo contribui para consolidação do professor humanista e preocupado com o corpo discente.

Realizamos a observação almejando conhecer, compreender e aplicar os processos multidimensionais que envolvem a aula de Direito através dos elementos principais: professores, alunos, equipes relacionadas, conteúdo e didática.

Pensamos que esse conhecimento é um processo constante de desenvolvimento, e depende de cada momento profissional ao qual se insere o professor de Direito.

Essa compreensão é complexa e anatomizamos e detalhamos na tentativa de entender os aspectos envolvidos para facilitar seu estudo e sua apreensão da maneira mais didática possível.

Desejamos que essa pesquisa inicial incentive outras pesquisas na área na tentativa de validarmos ou refutarmos as reflexões aqui apresentadas.

Aspiramos também que, cada professor de Direito que decida aplicar, na sua atividade docente, as etapas aqui propostas, consiga atingir uma sensação de completismo ao final das diversas práticas pedagógicas autoconscientes realizadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. O professor não duvida!*Duvida?* 3. ed. São Paulo: Editora gente, 2008.

ALVES, Hegrison. *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. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: *estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: *estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AYRES, Antônio Tadeu. Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATISTA, Aline Maria de Melo. Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões. In: *Educ. e Filos*, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 169-192, jul./dez., 2007.

- BECKER, Fernando. Epistemologia do professor: *o cotidiano da escola*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: *da ação à operação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- COWAN, John. Como ser um professor universitário inovador: *reflexão na ação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 18 ed. São Paulo: Papyrus, 2006.
- _____. Maria Isabel. O professor universitário: na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.
- DEWEY, John. *How we think*. Nova York: D.C.Heath & CO., Publishers, s.d.
- _____. *Vida e educação*. Trad. Anísio S. Teixeira. 10. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FRANCISHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.). Ensino jurídico e pedagogia: *em busca de novos sabers*. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: *saberes necessários à prática educativa*. 36^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. In: *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, n. 1, p. 135-150, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. *Pedagogia da práxis*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: *pesquisa contemporâneas sobre o saber docente*. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- GRANIER, J. *Penser la praxis*. Paris: PUF, 1980.
- IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Trad. Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- McKAY, Sandra Lee. O professor reflexivo: *guia para investigação do comportamento em sala de aula*. 2. Ed. São Paulo: Special book services livraria e editora, 2009.
- MOYSÉS, Lucia. O desafio de saber ensinar. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1994.
- NORONHA, Olinda Maria. *Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora*. Disponível em:
<http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/viewFile/862/528>. Acesso em: 10.03.2013.

- NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2008.
_____. Vidas de professores. 2.ed. Porto: Porto Editora, s/d.
- PEREIRA, Patrícia Sandalo. *A concepção da prática na visão de licenciados de matemática*. Tese de doutorado pela UNESP, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- REDIN, Danilo R. Streck; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ROCHA, Adriana de Lacerda. *O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico*. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- ROGERS, Carl; & ROSENBERG, Rachel L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. 10. Reimp. Londres: Ashgate Publishing Ltda, 2007.
_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHÖN, Donald; ARGYRIS, Chris. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profisisonal*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). *O ofício do professor: histórica, perspectivas e desafios internacionais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TELES, Edson Luis de Almeida. *Práxis e poiesis: uma leitura arendtiana do agir político*. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/df/cefp/Cefp6/teles.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2013.
- WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- VÁZQUEZ, Adolfo, Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.
- VENTURA, Deisy. *Ensinar direito*. Baueri: Manole, 2004.
- VIEIRA, Waldo. *Verbete Parepistemologia*. Disponível em: <http://www.tertuliaconscienciologia.org>. Acesso em: 30.06.2012.