

A análise de prática no campo do ensino superior: relato de caso no Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES)

Analysis of practice in the field of higher education: case report in the Program for Improvement and Support for Teaching in Higher Education (PAADES)

Análisis de la práctica en el ámbito de la educación superior: reporte de caso en el Programa de Mejoramiento y Apoyo a la Docencia en la Educación Superior (PAADES)

Mariana Baptista¹
Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Samuel de Souza Neto²
Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Resumo

Este relato, desenvolvido na disciplina "O saber dos professores, a formação e o trabalho docente", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, apresentou uma reflexão sobre a prática docente por meio de uma abordagem autoetnográfica. Baseado nas teorias de profissionalidade docente e reflexividade, o estudo apoiou-se no modelo de professor reflexivo de Smyth (1989), que propõe quatro etapas fundamentais para a prática educacional: descrever, informar, confrontar e reconstruir, além do respaldo dos estudos de Tardif (2010) e Nóvoa (2012). Como objeto de análise, foi explorada a elaboração e condução de uma aula sobre "Meninges, Líquor e vascularização", no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES). O artigo destacou como a prática pedagógica alicerçada em fundamentos teóricos pode fortalecer o conhecimento docente, com a promoção da autorreflexão contínua sobre os métodos e estratégias aplicados no ensino.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Análise de Práticas. Educação Física. Graduação.

¹ Mestrado em Ciências do Movimento. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1447-8050>. Contato: mariana.baptista@unesp.br

² Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>. Contato: samuel.souza-neto@unesp.br



Abstract

This report, developed in the discipline "Teachers' knowledge, training and teaching work", of the Postgraduate Program in Education at UNESP, presents a reflection on teaching practice through an autoethnographic approach. The purpose of the discipline is to encourage the mobilization of teachers' knowledge and stimulate a critical reflection on their performance. Based on the theories of teaching professionalism and reflexivity, the study is supported by Smyth's (1989) model of the reflective teacher, which proposes four fundamental stages for educational practice: describe, inform, confront, and reconstruct, in addition to the support of the studies of Tardif (2010) and Nóvoa (2012). As an object of analysis, the elaboration and conduction of a class on "Meninges, liquor and vascularization" was explored, within the scope of the Program for Improvement and Support for Teaching in Higher Education (PAADES). The article highlights how a pedagogical practice based on theoretical foundations can strengthen teaching knowledge, promoting continuous self-reflection on the methods and strategies applied in teaching.

Keywords: Teaching Knowledge. Analysis of Practices. Physical Education. Undergraduate Studies.

Resumen

Este informe, desarrollado en la disciplina "Conocimientos, formación y trabajo docente docente" del Programa de Posgrado en Educación de la UNESP, presenta una reflexión sobre la práctica docente mediante un enfoque autoetnográfico. El propósito de la disciplina es fomentar la movilización del conocimiento docente y estimular la reflexión crítica sobre su desempeño. Basado en las teorías del profesionalismo docente y la reflexividad, el estudio se sustenta en el modelo del docente reflexivo de Smyth (1989), que propone cuatro etapas fundamentales para la práctica educativa: describir, informar, confrontar y reconstruir, además de los estudios de Tardif (2010) y Nóvoa (2012). Como objeto de análisis, se exploró la elaboración e impartición de una clase sobre "Meninges, licor y vascularización", en el marco del Programa de Perfeccionamiento y Apoyo a la Docencia en la Educación Superior (PAADES). El artículo destaca cómo una práctica pedagógica basada en fundamentos teóricos puede fortalecer el conocimiento docente, promoviendo la auto reflexión continua sobre los métodos y estrategias aplicados en la docencia.

Palabras clave: Conocimiento docente. Análisis de prácticas. Educación física. Estudios de grado.

1 INTRODUÇÃO

O ensino é caracterizado como uma ação complexa, que exige do professor uma base sólida de conhecimentos específicos, bem como uma habilidade de articulação desses saberes de forma contextualizada e crítica. De acordo com Tardif (2010), o "ensinar" não deve ser compreendido como uma atividade mecânica, mas como uma prática intencional, fundamentada e orientada por reflexões que levam na atenção às necessidades e particularidades dos alunos, bem como às demandas do campo educacional.

Gauthier et al. (1998) destacam que um dos requisitos fundamentais para qualquer profissão é a estruturação e sistematização dos conhecimentos indispensáveis para a realização de suas funções específicas. Essa afirmação nos remete à importância de considerar que o exercício da docência exige uma base sólida de conhecimentos específicos. Tal reconhecimento é fundamental para entender o ensino como uma prática profissional deficiente, em que o saber docente é importante, além de transcender a mera execução de tarefas técnicas (HOLMES GROUP, 1986).

Nesse contexto, a análise de práticas é de extrema importância na busca de respostas para as questões docentes. Tais mecanismos incentivam o professor a refletir de maneira racional sobre sua própria prática pedagógica, possibilitando uma investigação mais profunda dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula (SCHÖN, 2000).

De acordo com Altet (2001), a análise de práticas permite que os participantes se tornem protagonistas de seus próprios processos formativos. Ao se engajar em uma atividade reflexiva sobre suas ações no cotidiano profissional, os educadores conseguem aprofundar sua compreensão sobre a própria prática. Esse exercício não apenas favorece a autoanálise, mas também promove um aprendizado significativo, possibilitando que os docentes reconheçam suas experiências, identifiquem áreas de melhoria e, conseqüentemente, aprimorem sua atuação em sala de aula. Essa reflexão contínua torna-se, portanto, uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino.

A fim de ampliar o repertório de análise, Tardif (2000) apresenta os saberes docentes como construções complexas que se originam de múltiplas fontes e experiências, tornando-se a base da prática pedagógica. Essa perspectiva valoriza o docente como um profissional reflexivo, cuja prática é marcada por seu percurso de formação, pelas dinâmicas institucionais e pelas relações interpessoais, reforçando a ideia de que ensinar é um ato que combina ciência, arte e compromisso humano.

Os saberes docentes são classificados a partir de sua origem social e a forma como são integrados ao magistério, destacando o papel crucial da experiência cotidiana na mobilização desses saberes. Entre eles estão os saberes da formação profissional, transmitidos por instituições de formação de professores, os saberes disciplinares, que abrangem os diversos campos de conhecimento aplicados à prática docente, os saberes curriculares, relacionados à organização e seleção dos conteúdos escolares, e os saberes experienciais, que emergem da prática diária e são validados pela própria experiência do professor, refletindo-se em suas habilidades pedagógicas (TARDIF, 2010).

Internacionalmente, esta análise é amplamente utilizada na formação de professores, sendo considerada uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento docente. No entanto, a periodização das pesquisas sobre o ensino revela que as investigações iniciais realizadas nos Estados Unidos tinham como objetivo principal identificar as características do bom professor, sem, entretanto, reconhecê-lo como um produtor de saberes. Essa compreensão sobre o papel do docente como gerador de conhecimento e reflexão é, portanto, uma concepção relativamente recente na história da educação.

Em âmbito nacional, por sua vez, a discussão sobre os saberes docentes começou a se destacar com os trabalhos de Tardif, Lessard e Lahire (1991) e Gauthier et al. (1998). Esses pesquisadores se dedicaram a investigar de forma mais aprofundada os saberes, conhecimentos, habilidades, competências e valores que os professores utilizam em sua prática pedagógica. Todavia, tal abordagem ainda não possui grande inserção, principalmente no campo do ensino superior, onde há uma atenção limitada às formas de implementar estratégias de análise de práticas nos contextos formativos (RUFINO, BENITES, SOUZA NETO, 2017).

De acordo com Soares (2009), com a expansão do ensino superior, houve consequentemente o aumento da indagação sobre as práticas docentes e sua formação. Muitos docentes, apesar de serem profissionais especialistas em sua área de conhecimento, apresentam uma ausência em seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, desencadeando a repetição do modelo pedagógico tradicional, representado pelas mesmas formas de controle e avaliação (GRÕGOLI, 1990; PIMENTA et al., 2002; ROSA, 2003; CHAMLIAN, 2003). Através dessa perspectiva, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tornaram-se, desde então, o principal instrumento de formação dos docentes do ensino superior, apesar do seu objetivo final ser a formação de pesquisadores em detrimento da formação para a intervenção educativa, todavia, a maioria desses cursos não contempla os conhecimentos, reflexões e práticas ligadas ao ensinar e aprender (RAMALHO, 2007; SOARES, 2009).

Outro desafio relacionado às dificuldades do docente é a utilização dos meios de comunicação e informação frente ao acesso dos conhecimentos (ISAIA, 2001). Essa transformação abala o papel tradicional do professor universitário como principal fonte de saber e questiona a eficácia dos métodos de ensino convencionais. Além disso, os estudantes muitas vezes demonstram resistência à reflexão e ao aprofundamento necessário para a compreensão crítica dos fenômenos contemporâneos, influenciados por

uma sociedade de consumo imediatista, onde tudo o que é novo é valorizado e o que não acompanha esse ritmo é descartado.

Além disso, é válido ressaltar a deficiência de competências básicas entre muitos estudantes, como a leitura e interpretação de textos, indispensáveis à formação acadêmica. Essa dificuldade é agravada pela falta de iniciativas institucionais que possam apoiar a superação dessas lacunas, comuns entre alunos oriundos de escolas públicas. Diante desse cenário, os professores do ensino superior frequentemente vivenciam sentimentos de perplexidade e uma sensação de "solidão pedagógica".

Conforme Nóvoa (2012), a pedagogia universitária necessita de transformações para tornar o ensino mais dinâmico e significativo, através de quatro apontamentos: Investigação, colaboração, situação e profissão, e experiência. Embora já seja comum em programas avançados, como mestrados e doutorados, essa abordagem deve ser expandida para os níveis iniciais da formação universitária, assim como estabelecer uma pedagogia que favoreça não apenas a aprendizagem individual, mas também a construção coletiva do conhecimento, alinhando-se às demandas da sociedade atual.

Este estudo tem como propósito investigar a aplicação de uma estratégia de análise pautada em fundamentos cognitivistas, voltada para práticas no Ensino Superior. A proposta foi desenvolvida como uma atividade autorreflexiva, utilizando a abordagem auto etnográfica na disciplina "O saber dos professores, a formação e o trabalho docente: elementos para uma epistemologia da prática profissional", parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Rio Claro, São Paulo. Paralelamente, o trabalho busca compreender os conhecimentos acionados durante a experiência pedagógica, tomando como referência as vivências de uma mestranda em estágio docente.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Smyth (1992) defende que uma reflexão crítica sobre a prática docente deve ir além dos aspectos técnicos e operacionais, englobando também questões éticas, pessoais e políticas que permeiam o ensino. O autor propõe quatro formas de ação que orientam esse processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nessa perspectiva, o professor não se limita apenas a relatar seu plano de aula (descrever), mas também busca entender os princípios que sustentam suas ações (informar), questionar as razões de seu fazer pedagógico (confrontar), e identificar caminhos para modificar ou melhorar sua prática (reconstruir). Essa abordagem propõe uma visão mais profunda e ampla de reflexão, indo

além da mera análise de métodos e conteúdos, e oferecendo uma oportunidade de transformação contínua e consciente da prática docente.

Primeiramente, a etapa de descrever consiste em relatar o que ocorreu em sala de aula. Nessa fase, o professor se concentra em observar e registrar suas ações e os acontecimentos da aula, de forma objetiva e detalhada. O ato de descrever envolve a organização das experiências vivenciadas, sem ainda entrar em um julgamento profundo sobre elas. Segundo Schön (1983), a descrição inicial é essencial para que o educador compreenda a prática e consiga posteriormente analisá-la de maneira mais crítica. Ela serve como base para as próximas etapas do processo reflexivo, pois é a partir da descrição que o professor começa a perceber o que funciona e o que precisa ser ajustado em sua prática.

A segunda etapa é informar, onde busca entender os princípios e as teorias que fundamentam a prática docente. Nesse momento, o professor reflete sobre o "porquê" de suas escolhas pedagógicas, questionando-se sobre as razões que o levaram a adotar determinado método ou abordagem. Tardif (2010) destaca que esse processo de questionamento é importante, pois permite ao professor acessar os saberes subjacentes às suas decisões, como os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica ou as teorias pedagógicas que ele utiliza. O objetivo dessa etapa é tornar explícitos os saberes que orientam a prática, permitindo uma maior compreensão das ações realizadas em sala de aula.

A terceira etapa, confrontar, envolve um processo de questionamento profundo sobre as escolhas feitas durante a prática pedagógica. Nessa fase, o professor se coloca frente às suas decisões e analisa criticamente se elas foram as mais adequadas, considerando os resultados observados e as respostas dos alunos. Como apontado por Smyth (1992), ao confrontar as suas práticas com os resultados, o professor é capaz de perceber discrepâncias e áreas que precisam ser ajustadas, além de reconhecer limitações em sua abordagem. É um momento de desconstrução que abre espaço para o desenvolvimento de novas estratégias e soluções.

Por fim, a última etapa do processo reflexivo é reconstruir, em que envolve a busca por modificações e melhorias na prática pedagógica. Após descrever, informar e confrontar suas ações, o professor se propõe a pensar em novas abordagens, ajustando sua prática para torná-la mais eficaz e condizente com as necessidades dos alunos. Essa reconstrução não se dá de maneira imediata, mas é um processo contínuo de adaptação e aprimoramento, fundamentado nas reflexões anteriores.

Schön (1992) destaca a reflexão como um componente central para o aprimoramento profissional, além de não limitar-se apenas ao conhecimento na ação — um saber tácito que se manifesta de maneira espontânea enquanto o professor ensina —, mas inclui também a reflexão na ação, quando o docente adapta suas estratégias em tempo real, ajustando-se conforme a critério do momento, buscando entender as razões por trás de suas escolhas e refletindo sobre como aprimorar suas futuras abordagens pedagógicas.

Essa inter-relação entre a reflexão crítica de Smyth e a prática reflexiva de Schön destaca o papel central da prática como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional docente, onde o professor não apenas executa ações pedagógicas, mas também se apropria de suas próprias experiências para refinar suas ensino.

Por fim, Tardif (2010), complementa esse debate ao propor que os saberes docentes são plurais e formados por um conjunto de conhecimentos, experiências e contextos. Ele enfatiza que os saberes experienciais — aqueles adquiridos no exercício da profissão — desempenham um papel crucial na prática reflexiva dos professores. Ambos os autores configuram o saber docente como um campo de construção constante, no qual o professor, por meio de uma reflexão crítica, assume um papel central em sua formação e no aperfeiçoamento contínuo de sua atuação profissional. Para estruturar esta análise, adotei a abordagem sugerida por Smyth (1992), conforme será descrito a seguir.

3 METODOLOGIA

Neste estudo exploratório, adotou-se a abordagem auto etnográfica como metodologia, a qual, segundo Reed-Danahay (1997) e Chang (2008), se caracteriza por uma forma auto narrativa em que o pesquisador reflete sobre sua própria cultura e interpretações, à medida que vivencia, interage e aprende com sua prática. Estudos dessa natureza

A autoetnografia permite uma análise profunda da experiência pessoal, onde o pesquisador não apenas observa, mas também se envolve ativamente no processo de investigação. Essa abordagem proporciona uma perspectiva única, pois o pesquisador se torna tanto o sujeito quanto o objeto de estudo, ampliando a compreensão sobre seu papel e suas experiências dentro de um determinado contexto.

A metodologia auto etnográfica vai além de uma simples observação externa e se conecta diretamente ao ambiente social e cultural do pesquisador. Conforme Ellis (2004), essa abordagem envolve técnicas que incluem viver, interagir e sentir, permitindo que o pesquisador se envolva de forma intensa com o seu contexto social. Ao integrar esses

aspectos da vivência cotidiana, a autoetnografia possibilita uma interpretação mais rica e profunda das práticas, pensamentos e sentimentos do indivíduo, proporcionando uma compreensão mais empática de seu próprio processo de aprendizado e reflexão.

Reed-Danahay (1997) também descreve a autoetnografia como uma "zona de fronteira", onde as experiências pessoais se entrelaçam com as culturais. Nesse sentido, ela se torna uma ferramenta poderosa para compreender as interações entre o indivíduo e o seu entorno social, criando uma ponte entre o pessoal e o coletivo. Ao explorar essas fronteiras, o pesquisador consegue não apenas entender suas próprias vivências, mas também como elas dialogam e se conectam com as experiências mais amplas dentro de uma cultura ou contexto específico, oferecendo uma rica perspectiva de análise.

Por fim, cabe esclarecer que este trabalho se enquadra nos casos de pesquisa que têm dispensa prevista no bojo da Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016 – art. 1º, parágrafo único, conforme estabelecido nos itens 6 e 7 de suas diretrizes, pois investigações ou em vivências e experiências pessoais vinculadas a uma prática profissional tem a dispensa do Comitê de Ética. (BRASIL, 2016)

4 RESULTADOS

4.1 Como fazer?

Neste tópico e nos subsequentes, apresentamos a análise do exercício proposto, utilizando a primeira pessoa do singular para destacar a experiência pessoal envolvida no processo. Contextualizando, sou graduada em Educação Física e atualmente curso o mestrado no Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento (Interunidades-UNESP), e minha intenção é seguir a carreira acadêmica, com foco em lecionar Anatomia.

A escolha da aula a ser examinada ocorreu durante o estágio obrigatório da pós-graduação, onde tive a chance de monitorar e auxiliar uma turma do primeiro ano na disciplina de Anatomia do Aparelho Motor, sob a orientação do Prof. Dr. Adriano Polican Ciena. Este momento foi particularmente marcante, pois conduzi, pela primeira vez, uma aula da disciplina.

Minha análise busca refletir de maneira crítica sobre o andamento da aula: os aspectos que seguiram conforme o planejado, as dificuldades causadas e o engajamento dos alunos. Esse olhar mais atento incide tanto sobre minhas próprias ações quanto sobre as interações dos estudantes, buscando compreender mais profundamente as dinâmicas pedagógicas envolvidas a partir da autoetnografia. Esta, é um método que permite ao autor

construir relatos sobre um grupo ao qual pertence, partindo de sua perspectiva pessoal. Essa abordagem incentiva uma análise crítica e um processo constante de avaliação.

4.2 Descrever: O que faço?

O conteúdo abordado foi fornecido pelo plano de ensino do currículo de 2022 do curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro, com 4 anos de duração, 60 vagas, sendo realizada a graduação em período integral (manhã e tarde), totalizando 3.600 horas. No vestibular de entrada são selecionados os 60 estudantes/alunos, formando classes de 30 estudantes até o final do 2º ano. Na passagem do 2º ano para o 3º ano, os estudantes fazem a escolha pela Licenciatura ou bacharelado, tendo como critério a média do histórico escolar. A partir do 3º ano as classes podem ter mais de 30 estudantes ou menos, permitindo uma diferença de um curso para o outro de até 20% no número de alunos, ou seja, de 36 a 24 alunos por área de formação escolhida.

Neste contexto, por ser um estágio à docência, permite-se lecionar apenas 20% da carga horária de aulas da disciplina de 60 horas – ministrada em 15 semanas, no 1º ano e 1º semestre, a qual fui encarregada de ensinar o tema “meninges, líquido e vascularização”, com o objetivo de oferecer aos alunos uma compreensão abrangente e detalhada da anatomia do sistema nervoso central.

Assim, a partir de uma aula semanal com duração de 4 horas, os 30 estudantes devem ser capazes de identificar e entender o funcionamento das estruturas que compõem o sistema nervoso, especialmente no que tange às vias aferentes e eferentes, responsáveis pela transmissão de impulsos nervosos e pelo controle dos movimentos corporais. Este conhecimento se expande para a compreensão das articulações e dos músculos, reforçando a importância da propriocepção e da biomecânica do corpo humano.

A aula com duração de 4 horas foi organizada em três etapas principais: teórica, fixação dos conceitos e prática. O primeiro momento consistiu em uma introdução conceitual sobre o tema, revisitando conteúdos abordados no primeiro semestre na disciplina de “Anatomia Humana” e conectando-os ao funcionamento do aparelho locomotor. A apresentação foi objetiva e contou majoritariamente com recursos audiovisuais para auxiliar a compreensão dos estudantes, com ênfase no software Human Anatomy.

No segundo momento, foi realizado um quiz interativo por meio da plataforma Kahoot, que transforma o aprendizado em uma experiência dinâmica e envolvente. Os alunos, organizados em grupos, responderam a 16 perguntas baseadas no conteúdo

teórico, consolidando os conhecimentos adquiridos. Para encerrar a aula, o terceiro momento foi dedicado à prática, com o uso de peças anatômicas naturais e artificiais fornecidas pelo Laboratório de Anatomia Humana (LAH), do Instituto de Biociências. Nos mesmos grupos, os estudantes, com o meu suporte e da equipe auxiliar, puderam identificar as estruturas e aplicar os conceitos apresentados, unindo teoria e prática em uma experiência integrada.

4.3 Informar: O que significa isto? Qual o significado das minhas ações?

Ao colocar essa ação em prática, escolhi essa estrutura de esquematização para o plano de aula influenciada pelo orientador (professor responsável pela disciplina), na qual utilizava uma abordagem pedagógica fundamentada em dois momentos essenciais na elaboração do plano de aula de uma disciplina de cunho conteudista: Teoria, prática e dinâmica de fixação, sendo desenvolvida no espaço de aula do Laboratório de Anatomia.

Na teoria, a abordagem consiste em apresentar os conceitos fundamentais de forma clara e estruturada, utilizando recursos como apresentações visuais, materiais audiovisuais ou discussões mediadas. Esse momento é destinado à introdução do tema e à contextualização dos conteúdos no cotidiano dos alunos, visando auxiliar na compreensão e despertar o interesse pelo assunto. Além disso, são incentivadas perguntas para promover a interação e identificar possíveis dificuldades, permitindo ajustar a abordagem pedagógica de acordo com as necessidades da turma.

De acordo com Leles et al. (2017), muitos docentes, ao ministrarem a disciplina de Anatomia Humana, assumem que a aplicação da teoria em sala de aula será suficiente para que os estudantes se desenvolvam de forma imediata na prática e adquiram as competências técnicas necessárias para sua formação acadêmica e profissional. No entanto, a realidade demonstra que essa transição não ocorre de maneira automática para que o aprendizado seja efetivo, é imprescindível que as aulas sejam significativas, estabelecendo uma conexão clara entre o conteúdo teórico e sua aplicação prática, de modo que os estudantes consigam contextualizar e internalizar o que é ensinado.

A etapa da prática consiste nos alunos com a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos por meio de análise das peças anatômicas. Essa parte tem como objetivo proporcionar uma experiência ativa e significativa, permitindo que os conceitos sejam vivenciados e internalizados. Durante essa fase, o professor atua como mediador, oferecendo orientações e feedbacks contínuos para garantir que os objetivos de

aprendizagem sejam alcançados e que os alunos desenvolvam maior autonomia no processo.

Na fixação, são utilizadas estratégias pedagógicas que consolidam os conhecimentos adquiridos, como exercícios de revisão, dinâmicas interativas ou resolução de problemas relacionados ao conteúdo. Esse momento é planejado para reforçar o aprendizado de maneira envolvente, promovendo a retenção e a reflexão crítica dos conteúdos. Além disso, serve como uma etapa avaliativa, permitindo ao professor verificar a efetividade das estratégias utilizadas e realizar ajustes necessários no planejamento para as aulas subsequentes.

Esta última etapa foi reposicionada no plano de aula devido à necessidade de atender ao comportamento da turma e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Observou-se que, ao longo das aulas, os alunos demonstravam dispersão durante a transição da teoria para a prática, o que dificultava a continuidade e o engajamento. A antecipação da dinâmica de fixação, realizada imediatamente após a exposição teórica, foi uma estratégia para captar a atenção dos estudantes de forma mais eficaz, promovendo maior interação e compreensão inicial dos conteúdos. Essa reorganização permitiu criar um ambiente mais dinâmico e participativo, preparando os alunos para a etapa prática com maior clareza e foco, resultando em um aprendizado mais consistente e significativo.

Diante dessas barreiras, torna-se fundamental que os docentes adotem abordagens didáticas eficazes e utilizem ferramentas complementares para potencializar o ensino. Tais estratégias visam otimizar a compreensão e a retenção do conteúdo pelos acadêmicos, promovendo uma experiência de aprendizado mais significativa e alinhada às demandas da formação profissional (SALBEGO et al., 2015).

4.4 Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?

O plano de aula analisado neste estudo se fundamenta na teoria do planejamento, segundo Libâneo (1994), em que esta prática é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação, a partir da teoria, prática e fixação do conteúdo abordado.

Além dessa orientação, minha trajetória na Educação Física começou a ser moldada ainda na escola, onde tive a oportunidade de conviver com professores que constantemente enfatizavam a importância da didática no processo de ensino. Lembro-me de como eles transformavam conteúdos complexos em aulas dinâmicas, utilizando métodos criativos que nos envolviam e despertavam o interesse pelo aprendizado. Esses professores foram os

primeiros a me mostrar que o ensino vai além de transmitir conhecimento, ele é também sobre conectar-se com os alunos e criar um ambiente onde todos se sintam motivados a aprender.

Essas vivências escolares marcaram profundamente minha visão sobre a educação e influenciaram as escolhas que fiz ao longo da graduação. Durante o curso de Educação Física, busquei replicar essa atenção à didática em cada oportunidade que tive, desde minha participação em projetos de extensão até os momentos em que ajudava meus colegas a se prepararem para as provas. Nessas interações, eu percebia a diferença que fazia ao abordar os conteúdos de forma clara e adaptada às necessidades de quem aprendia, algo que sempre me remeteu às aulas inspiradoras que tive no passado.

Durante a minha formação, nunca tive muito interesse em lecionar em escolas. Embora reconhecesse a importância da educação, sempre me senti mais atraída pelos aspectos práticos e técnicos da Educação Física, o que me fazia focar em outras possibilidades dentro da área. No entanto, ao longo da graduação, percebi que minha perspectiva estava mais voltada para o ensino superior. A oportunidade de compartilhar conhecimento com estudantes de graduação, discutir teorias e práticas mais avançadas, e contribuir para a formação de futuros profissionais me despertou um interesse genuíno. Foi assim que decidi seguir o caminho de lecionar para a graduação, uma escolha que me proporcionou não apenas a chance de ensinar, mas também de aprender constantemente com os alunos e com a experiência pedagógica.

Ao refletir sobre minha formação, vejo que essas experiências, tanto as vividas na escola quanto as construídas na universidade, formaram a base para a profissional que estou me tornando. Entender a importância da didática e da conexão entre teoria e prática me ajudou a perceber que ensinar não é apenas compartilhar conhecimentos, mas criar oportunidades para que eles sejam aplicados de forma significativa. Esse aprendizado, herdado dos meus professores e enriquecido pelas minhas próprias vivências, é algo que levo comigo e que continuará guiando minha atuação como futura educadora.

4.5 Reconstruir: Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?

A etapa de reconstrução da minha abordagem pedagógica se apresentou como um processo essencial para aprimorar a minha prática de ensino. Como graduada em Educação Física e atualmente mestranda em Ciências do Movimento, sempre me propus a ensinar de forma significativa, especialmente em disciplinas que exigem tanto teoria quanto prática, como a Anatomia. Durante o estágio de docência, ao ministrar minha

primeira aula, percebi que, mesmo com um planejamento bem elaborado, era necessário fazer ajustes para atender à dinâmica da turma. Isso me levou a refletir sobre formas de tornar o processo de ensino mais eficaz para os alunos.

Ao analisar o que ocorreu na aula, percebi que, embora o modelo de "teoria, prática e fixação" fosse adequado, a dinâmica da turma exigia uma reorganização das etapas. Inicialmente, a fixação dos conceitos aconteceria após a prática, mas observei que muitos alunos se dispersaram entre a teoria e a prática, o que dificultava o foco e o aproveitamento da aula. Com isso, optei por antecipar a dinâmica de fixação logo após a exposição teórica, buscando manter a atenção dos estudantes e criar uma interação mais intensa com o conteúdo. Essa mudança não apenas melhorou a retenção do conhecimento, mas também tornou a aula mais dinâmica.

Essa reorganização das etapas foi importante no meu desenvolvimento como professora em formação. A alteração na sequência das atividades não foi uma mudança simples, mas uma adaptação baseada na análise crítica das respostas dos alunos e da minha própria observação. Percebi que a transição entre a teoria e a prática não acontecia de maneira fluida, então a mudança na estrutura da aula foi uma estratégia que contribuiu para manter o ritmo da aula e aumentar o engajamento dos estudantes.

Essa reflexão sobre a prática docente se alinha à ideia de Ramos (2003), que destaca a importância de revisitar constantemente as abordagens pedagógicas para assegurar que se atendam às necessidades do grupo e ao contexto educacional.

Além disso, ao refletir sobre essa experiência, entendo que esse processo de reconstrução da minha prática pedagógica também está intrinsecamente ligado à minha trajetória de aprendizado. No início da graduação, o ensino não era algo que me atraía profundamente. No entanto, conforme fui me envolvendo mais com o ensino superior, percebi que a conexão entre teoria e prática, além da capacidade de incentivar o pensamento crítico nos alunos, se tornou algo que realmente me motiva.

Ensinar, especialmente em um ambiente de graduação, me permite não apenas compartilhar conhecimento, mas também contribuir para a formação de futuros profissionais, o que é fundamental para a construção de um aprendizado mais significativo. Essa experiência de reconstrução pedagógica reforçou a importância de adaptar e ajustar constantemente a minha prática de ensino, com base nas observações e feedbacks dos alunos.

O ensino, para mim, é um processo contínuo de evolução e transformação. As mudanças realizadas durante o estágio foram fundamentais para tornar a aula mais eficaz

e para atender melhor às necessidades dos alunos. Reconheço que esse processo de reflexão e adaptação é essencial para garantir que o aprendizado seja não só eficaz, mas também significativo, criando um ambiente mais conectado e alinhado às demandas dos alunos e ao contexto educacional em que estou inserida.

5 DISCUSSÃO

Após a reflexão sobre sua experiência em sala de aula, a questão que surge para o professor é: como é possível aprender mais sobre sua prática a partir da análise do que faz e dos saberes que mobiliza durante o processo de ensino?

Seguindo a linha de raciocínio proposta por Smyth (1992), com perguntas como "como cheguei até aqui?" ou "o que realmente significa o que faço?", o professor percebe que, ao questionar suas escolhas pedagógicas, consegue olhar mais profundamente para o que fundamenta sua maneira de ensinar. Esse processo de reflexão não apenas auxilia no seu crescimento pessoal como educador, mas também abre espaço para uma troca coletiva que permite uma evolução conjunta, como profissionais.

De acordo com Tardif (2010), o saber de um professor não é único, mas sim múltiplo e proveniente de várias fontes. No entanto, a maneira de entender e acessar esse saber é questionando o "porquê" de suas ações. Isso se reflete quando o professor olha para suas práticas e percebe que, por trás delas, existem conhecimentos provenientes de diferentes origens. Esses saberes vêm, por exemplo, de sua formação, das experiências em sala de aula, das influências recebidas ao longo da vida e até dos métodos que utiliza no ensino.

No exercício realizado foi possível identificar que diferentes saberes estavam sendo mobilizados durante a aula. A estrutura da aula refletiu um saber mais técnico, ligado à disciplina. Ao pensar na escolha dos conteúdos e nos objetivos emerge um saber mais voltado para o currículo e o desenvolvimento dos alunos. E, claro, a experiência adquirida em observações de aulas anteriores trouxe um saber prático que ajudou a decidir a melhor forma de organizar as atividades e gerenciar o tempo.

Outro ponto importante é a diferença entre a experiência do trabalho docente e a experiência como aluno. A experiência como aluno, embora importante, muitas vezes leva o professor a projetar suas vivências sobre seus alunos, esperando que se comportem de maneira semelhante ao que ele próprio fazia quando estava na escola. Isso pode limitar a maneira como ensina, já que cada aluno tem suas características e está inserido em contextos distintos. Essa visão precisa ser repensada durante a formação, para que o professor não acabe repetindo as mesmas práticas que vivenciou.

Ademais, distinguir os papéis de professores e alunos no ambiente universitário não significa estabelecer uma relação unilateral de autoridade, mas reconhecer as especificidades de cada um no processo educativo. O professor cria condições para que o estudante desenvolva sua capacidade crítica e reflexiva, estimulando a construção do saber de forma autônoma e contextualizada (KENSKI, 2012).

Por outro lado, o aluno não deve ser apenas receptor de informações, mas um sujeito ativo que contribui com suas vivências, questionamentos e interpretações, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa (LIBÂNEO, 2013). Esse equilíbrio entre ensinar e aprender transforma a sala de aula em um espaço vivo de diálogo e investigação, no qual a experiência de ambos – professor e aluno – se torna essencial para a produção do conhecimento (CHARLOT, 2000).

Refletindo sobre o início de sua carreira como educador, percebe-se que esse é um momento de transição importante, em que ainda está ajustando suas práticas e se deparando com as realidades do trabalho em sala de aula. Muitos professores se deparam com desafios que vão além do domínio do conteúdo. Segundo Pimenta & Anastasiou (2002), a falta de experiência didática pode tornar a condução das aulas um processo de tentativa e erro, especialmente quando se lida com turmas diversas, compostas por alunos com diferentes níveis de preparo e expectativas.

Além disso, a sobrecarga de responsabilidades – que inclui não apenas a preparação e ministração das aulas, mas também atividades administrativas, pesquisa e orientação acadêmica – pode gerar um sentimento de exaustão logo nos primeiros anos. Outro obstáculo comum é a necessidade de incorporar tecnologias ao ensino, algo que nem sempre faz parte da formação prévia do docente. No entanto, um dos maiores desafios talvez seja a insegurança diante da nova função, agravada pela ausência de suporte institucional e espaços de troca com colegas mais experientes. Nesse cenário, construir uma identidade docente exige não apenas adaptação e aprendizado contínuo, mas também apoio e um ambiente que favoreça o crescimento profissional (SOUZA, 2018).

Esse período é provocativo, mas também é um momento de aprendizado constante, onde a troca com outros professores pode ser muito útil. Uma maneira de amenizar esse impacto e apoiar o professor iniciante, como sugerido por Cochran-Smith (2012), é criar comunidades de aprendizagem. Quando os professores trocam experiências e se ajudam mutuamente, o ambiente se torna mais colaborativo e enriquecedor para todos, principalmente para os que estão começando sua trajetória.

Outra solução é a participação em cursos e oficinas didáticas para a construção de práticas mais dinâmicas e eficazes, enquanto programas de mentoria oferecem um espaço seguro para a troca de experiências com docentes mais experientes. De acordo com Zabalza (2004), a gestão do tempo também se torna fundamental diante da carga de trabalho extensa, permitindo equilibrar ensino, pesquisa e demandas administrativas sem comprometer a qualidade das aulas. Além disso, a inserção gradual de tecnologias no ensino pode facilitar o processo de adaptação, tornando as aulas mais atrativas e acessíveis.

Ao vivenciar o estágio no ambiente universitário, torna-se possível perceber como a experiência pessoal do pesquisador enriquece a investigação, não apenas como um elemento adicional, mas como parte essencial do processo. Esse envolvimento permite um diálogo mais profundo com outros sujeitos, favorecendo a troca de saberes e a valorização das próprias memórias e vivências (VERSIANI, 2005; BOSLE & MOLINA NETO, 2009).

Assim, ao longo do período prolongado de imersão no campo – faculdade onde realizei a minha graduação – permite-se conectar, de maneira orgânica, as inquietações surgidas na prática investigativa com as leituras realizadas. Esse movimento constante entre teoria e prática me permitiu compreender o exercício auto etnográfico como um ato de convivência, percepção, descrição, reflexão e aprendizado sobre minha própria trajetória.

Portanto, ao refletir sobre suas práticas, esse tal processo é fundamental não só para sua formação pessoal, mas também para o desenvolvimento coletivo da profissão. Ao trocar saberes e experiências, é possível criar um ambiente de ensino mais dinâmico, eficiente e, acima de tudo, significativo para todos os envolvidos.

6 CONCLUSÃO

Ao longo da trajetória docente, especialmente nos primeiros anos de carreira, a reflexão constante sobre a prática pedagógica se mostra essencial para o crescimento profissional. Ao se questionar sobre suas ações e abordagens, o professor se torna mais consciente de suas escolhas e das necessidades de seus alunos, ajustando suas metodologias para tornar o ensino mais eficaz. Esse processo de autoavaliação, quando feito de maneira colaborativa com outros professores, cria um ambiente enriquecedor de aprendizado mútuo, onde todos podem se beneficiar da troca de experiências e ideias.

A prática docente não se resume apenas à transmissão de conteúdos, mas envolve um conjunto de saberes que vão além da teoria adquirida na formação acadêmica. A

experiência em sala de aula, as interações com os alunos e os desafios do cotidiano moldam a identidade profissional do educador. Cada aula ministrada se torna uma oportunidade de aprendizado, tanto para o professor quanto para os estudantes, reforçando a importância de uma postura aberta à inovação e à adaptação. O entendimento de que não existe uma única forma de ensinar, mas sim várias abordagens que podem ser moldadas conforme as circunstâncias, é fundamental para um ensino que realmente faça a diferença.

Um dos maiores aprendizados para o professor iniciante é compreender que não há um único caminho para ensinar. Cada turma apresenta características específicas, e métodos que funcionam bem em um contexto podem precisar de ajustes em outro. Desenvolver essa sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e adaptar a didática de acordo com cada situação é uma habilidade essencial para a docência universitária.

A insegurança no início da carreira pode ser amenizada por um ambiente institucional que valorize o acolhimento e o desenvolvimento contínuo do professor. Programas de capacitação pedagógica e espaços de diálogo sobre práticas de ensino são fundamentais para que o docente se sinta mais preparado para enfrentar os desafios do ensino superior. A carga de trabalho dos docentes universitários envolve não apenas a preparação e ministração das aulas, mas também pesquisa, orientação de alunos e participação em atividades institucionais. Encontrar um equilíbrio entre essas funções é essencial para garantir um ensino de qualidade sem comprometer o bem-estar do professor.

O uso de novas tecnologias no ensino também pode representar uma barreira inicial para muitos docentes, especialmente para aqueles que não tiveram contato prévio com metodologias digitais. No entanto, a inserção gradual de ferramentas tecnológicas pode tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis, contribuindo para um ensino mais envolvente e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

Por fim, é importante destacar o papel fundamental do apoio entre colegas de profissão, principalmente para o professor iniciante. A troca de experiências e a colaboração entre professores mais experientes e novatos ajuda a suavizar a transição entre a formação acadêmica e a prática docente, proporcionando um acolhimento importante para o desenvolvimento profissional. O contato com professores mais experientes pode oferecer uma visão ampliada sobre a realidade da sala de aula universitária, ajudando a enfrentar dificuldades comuns e a encontrar soluções mais

eficazes para os desafios do dia a dia. A construção de uma rede de apoio e o incentivo à reflexão contínua garantem que o processo de aprendizagem e adaptação seja mais eficaz e, ao mesmo tempo, mais gratificante para todos os envolvidos.

A construção de uma carreira docente sólida passa pelo desenvolvimento de um olhar crítico sobre a própria prática, pela disposição para aprender continuamente e pelo fortalecimento de relações colaborativas. Ao reconhecer que o ensino é um processo em constante transformação, o professor não apenas aprimora sua atuação, mas também contribui para um ambiente acadêmico mais dinâmico e enriquecedor para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, p. 23-35, 2001.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (2016, 24 de maio). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46

BOSSLE, F; MOLINA NETO, V. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma **escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. (Developing qualitative inquiry). Utah/USA: University of Utah/Left Coast Press, 2008.

CHARLOT B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed; 2000.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**. Estados Unidos, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.

ELLIS, C. **The ethnographic I**: a methodological novel about autoethnography. New York/Oxford: Altamira Press, 2004.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

GRÖGOLI, J. A. G. **A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos**: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. 251 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing, Michigan: Holmes Group, 1986.

ISAIA, S. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. org. **Professor do ensino superior**. Identidade, Docência e Formação. 2 ed. Brasília: Plano, 2001, p. 35-60.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus; 2012.

LELES, Robson Felipe Dos Santos; et.al. Importância do Conhecimento de Anatomia Humana para a Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Ed. 12, Vol. 02, p. 21-40, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor), 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6ª ed. Goiânia: Alternativa; 2013.

NÓVOA, A. Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou ainda não. In: **Congresso Ibero-americano de Docência Universitária**. Porto. 2012.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. v. 1.

RAMALHO, B. L. A profissionalização e a identidade do professor universitário: perspectivas e desafios. In: **Encontro de Pesquisa Educacional Norte-Nordeste**, 18., 2007, Maceió. Anais... Maceió: UFAL, 2007.

RAMOS, Simone Telles Martins. **As ações da reflexão crítica na atividade sessão reflexiva**. São Paulo: USP, sn, 2003.

REED-DANAHAY, D. **Auto/ethnography**: rewriting the self and the social. Oxford: Berg, 1997.

ROSA, A. M. de O. Ensino holístico da contabilidade: ofício de mestre. CRC Bahia: **Revista Bahia de Contabilidade**, v. 1, n. 1, p. 19-23, jan./abr. 2003.

RUFINO, L. G. B.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Análise das práticas e o processo de formação de professores de Educação Física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**: Revista de Educação Física da UFRGS, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 1, p. 393-406, jan./mar. 2017.

SALBEGO, C. et al. Percepções Acadêmicas sobre o Ensino e a Aprendizagem em Anatomia Humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 2015.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMYTH, J. Teacher's work and politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Estados Unidos, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOARES, Sandra Regina. **Pedagogia universitária**: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. Salvador: Scielo Books, 2009. 400 p.

SOUZA, K. R. A precarização do trabalho docente no ensino superior: desafios e perspectivas. **Revista Educação Contemporânea**, v. 13, n. 2, p. 45-61, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 31-55, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 323 p. 40, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed; 2004.