

Aprender a Ensinar em Saúde: Estágio de Docência em um Programa de Mestrado Profissional

Learning to Teach in Health: Teaching Internship in a Professional Master's Program

Aprender a Enseñar en Salud: Pasantía Docente en un Programa de Maestría Profesional

Diego Menger Cezar ¹

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Brasil.

Cristianne Maria Famer Rocha ²

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Cleidilene Ramos Magalhães ³

Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Brasil.

Resumo

Este artigo relata a experiência do estágio de docência em um mestrado profissional em ensino na saúde, destacando sua relevância para a formação de professores na área. Desenvolvido na Unidade de Produção Pedagógica de Promoção da Saúde do curso de Bacharelado em Saúde Coletiva, o estágio utilizou metodologias ativas e um dispositivo pedagógico denominado cápsula do tempo. Essa abordagem incentivou a participação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem, integrando estratégias como a construção de uma linha do tempo dos marcos históricos da Promoção da Saúde. A experiência evidenciou que a escolha de um campo de prática seguro é essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas do docente em formação. Ressalta-se também o papel do docente titular e do orientador de mestrado no acompanhamento e apoio durante o processo formativo. Conclui-se que o estágio de docência, alicerçado em dispositivos pedagógicos inovadores e metodologias ativas, é fundamental para a formação de professores preparados para os desafios do ensino superior em saúde e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e engajadoras.

Palavras-chave: Estágio de docência. Formação docente. Metodologias ativas. Ensino na saúde. Promoção da saúde.

¹ Mestrado profissional em Ensino na Saúde. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9853-928X>. Contato: diegomcezar@gmail.com

² Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3281-2911>. Contato: cristianne.rocha@ufrgs.br

³ Doutorado em Educação. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4193-0859>. Contato: cleidirm@ufcspa.edu.br



Abstract

This article reports the teaching internship experience within a professional master's program in health education, emphasizing its relevance for teacher training in the field. Conducted within the Pedagogical Production Unit of Health Promotion in the Bachelor's Degree in Collective Health, the internship applied active methodologies and a pedagogical device called *time capsule*. This approach fostered student participation and engagement in the learning process, integrating strategies such as constructing a timeline of historical milestones in health promotion. The experience highlighted that choosing a secure and supportive practice setting is essential for developing pedagogical competencies in trainee teachers. The role of the course instructor and the master's advisor was also emphasized in providing guidance and support throughout the formative process. It is concluded that the teaching internship, based on innovative pedagogical devices and active methodologies, is crucial for preparing educators to face the challenges of higher education in health and to develop critical and engaging teaching practices.

Keywords: Teaching internship. Teacher training. Active methodologies. Health education. Health promotion.

Resumen

Este artículo relata la experiencia de la pasantía docente en un programa de maestría profesional en educación en salud, destacando su relevancia para la formación de profesores en el área. Desarrollada en la Unidad de Producción Pedagógica de Promoción de la Salud del curso de Licenciatura en Salud Colectiva, la pasantía utilizó metodologías activas y un dispositivo pedagógico denominado *cápsula del tiempo*. Este enfoque fomentó la participación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, integrando estrategias como la construcción de una línea de tiempo de los hitos históricos de la promoción de la salud. La experiencia destacó que elegir un entorno de práctica seguro y acogedor es esencial para el desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes en formación. También se resalta el papel del profesor titular y del asesor de maestría en la orientación y el apoyo durante el proceso formativo. Se concluye que la pasantía docente, fundamentada en dispositivos pedagógicos innovadores y metodologías activas, es fundamental para preparar educadores frente a los desafíos de la educación superior en salud y para el desarrollo de prácticas pedagógicas críticas y comprometidas.

Palabras clave: Pasantía docente. Formación docente. Metodologías activas. Enseñanza en salud. Promoción de la salud.

1. Introdução

A formação docente, especialmente em áreas técnicas como a saúde, apresenta complexidade e um conjunto de desafios e especificidades (Batista, Batista, 2004; Costa, 2007; Foresti, Pereira, 2008; Magalhães, Zaneti, Costa, 2014; Magalhães, Spohr, 2021; Magalhães, 2024; Pappis, Magalhães, Costa, 2024). Embora a prática docente desempenhe um papel crucial no desenvolvimento de novos profissionais, historicamente, a pedagogia tem recebido pouca atenção nos currículos dessas formações. Essa lacuna gera dificuldades na consolidação de competências necessárias ao ensino superior, pois muitos docentes iniciam suas trajetórias com foco exclusivamente técnico, sem preparação para os aspectos didáticos e metodológicos que compõem a prática docente (Batista, Batista, 2004; Cunha, 2004; Costa, 2007; Afonso, Stobäus, 2007; Veiga, 2009; Grasel, Rezer, 2019).

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS) introduziu demandas específicas para a formação de profissionais da saúde, que não apenas prestam assistência direta, mas

também ocupam posições como educadores e formadores de futuros profissionais. Esse cenário torna urgente uma formação docente que seja integrada à realidade social, política e cultural do país, permitindo que o profissional desenvolva competências críticas e pedagógicas para lidar com as complexidades do sistema (Haddad et al., 2018). Embora a prática docente desempenhe um papel crucial na formação de novos profissionais da saúde, iniciativas como o Pró-Esino (Brasil, 2010) e os mestrados profissionais têm evidenciado a importância de estratégias específicas para qualificar essa formação, considerando que os desafios pedagógicos enfrentados por docentes e formadores permanecem significativos (Bahia et al., 2018). A presente reflexão se desenvolveu no contexto de um programa de pós-graduação stricto sensu na modalidade mestrado profissional em Ensino na Saúde, em uma universidade contemplada com o programa de indução da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Pró-Esino na Saúde - para qualificação profissional e pedagógica trabalhadores da área da saúde, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar esta área de formação, que é estratégica para o fortalecimento do SUS.

Este programa reúne dois aspectos fundamentais para a formação em docentes para a saúde: a necessidade de que aqueles que assumem o papel de educadores recebam uma formação específica em princípios e estratégias educacionais, para proporcionar uma formação pedagógica que viabilize uma prática docente mais eficaz; e, o reconhecimento da educação nas profissões da saúde como um campo legítimo de investigação científica, capaz de promover avanços tanto na formação profissional quanto na pesquisa educacional (Brasil, 2010; Bahia et al., 2018).

Nesse contexto, a relação entre teoria e prática na formação docente emerge como um dos maiores desafios na formação docente em ensino na saúde. A teoria, por si só, não é suficiente para preparar os docentes para a realidade das salas de aula e dos espaços de prática, especialmente em estágios e atividades de supervisão. Conforme discute Assunção (2021), a integração entre teoria e prática pedagógica deve ser promovida em ambientes que incentivem a reflexão e a autonomia, proporcionando aos futuros professores um espaço seguro para experimentar e crescer como educadores.

Neste sentido, a experiência de estágio de docência supervisionado, oportunizado em programas de pós-graduação, como o mestrado profissional no qual esta experiência foi desenvolvida, é fundamental para superar essa lacuna, mas sua eficácia depende de como é planejada e implementada. Trabalhos recentes como o de Lima e Viana (2023), Fortunato et al., (2023) e Da Silva Santos e Carvalho (2023) destacam a importância de um

ambiente de estágio que ofereça suporte emocional e intelectual aos alunos, criando um espaço de construção coletiva onde se estabeleça um contrato pedagógico entre orientadores, colegas e estudantes. Esse contrato não apenas estabelece expectativas claras, mas também promove um espaço de confiança e colaboração, essencial para o desenvolvimento das competências docentes.

Por sua vez, toma-se em consideração o conceito de dispositivo pedagógico, entendido por Leite e Pacheco (2008), como um ponto de amplificação no processo de ensino e aprendizagem. Ao ser produzido com os estudantes, este se torna um meio de construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, como um recurso pedagógico que dá voz aos estudantes, valorizando as especificidades e trocas culturais em um processo de participação efetiva, culminando em uma construção/produção de saberes de todos os atores envolvidos, no caso, os estudantes, o mestrando e as orientadoras do estágio.

No presente artigo, utilizamos um dispositivo pedagógico, denominado *cápsula do tempo*, para a construção do conhecimento em Saúde Coletiva, uma prática inovadora que incentiva os estudantes a refletirem sobre suas percepções e aprendizagens ao longo do tempo e espaço no qual o estágio foi desenvolvido.

Adicionalmente, há que se ressaltar que a adoção de metodologias que contribuem para a promoção da aprendizagem ativa no ensino superior tem sido defendida e incentivada por resultados que demonstram eficácia na promoção da autonomia discente, transformando ambientes de aprendizado em espaços dinâmicos de problematização e reflexão crítica na formação em saúde (Farias, Martin, Cristo, 2015; Assunção, 2021; Pereira et al 2021; Santos et al, 2024).

No contexto do ensino em Saúde Coletiva, a experiência reportada por Assunção (2021) apresenta evidências sobre como o uso de estratégias de aprendizagem ativas facilitam a construção de significados e competências de forma prática e interativa, adequando-se às diretrizes que enfatizam a necessidade de formar profissionais críticos e reflexivos, e alinhados com o contexto do ensino e perfil na nova geração de estudantes, bem como com as demandas de uma formação que respondam às necessidades assistenciais e sociais.

Neste sentido, este artigo aborda a formação docente no ensino na saúde, destacando o estágio supervisionado como um ambiente seguro e colaborativo de aprendizado, fundamentado em uma experiência prática, desenvolvida no contexto de um mestrado profissional (pós-graduação stricto sensu). Pretende-se analisar, de forma reflexiva e ancorada na práxis pedagógica, como essa estratégia formativa contribui para o

desenvolvimento pedagógico de docentes iniciantes e/ou em formação, para os auxiliar a enfrentarem os desafios do ensino superior, em especial na área da saúde, atendendo às demandas de qualificação profissional e educacional.

Adicionalmente, este estudo busca evidenciar o potencial das metodologias ativas como ferramentas que oferecem subsídios teóricos e metodológicos robustos para a construção de práticas de ensino inovadoras e promotoras de aprendizagens ativas e não simples artefatos tecnológicos ou modismos. Ao promover a autonomia discente e um aprendizado significativo, essas metodologias tornam-se fundamentais para a formação de profissionais de saúde com pensamento crítico-reflexivo, preparados para lidar com as complexidades e os desafios contemporâneos do cuidado e da educação em saúde (Cunha, 2024; Luiz et al, 2022; Macedo, 2018)

2. Processo de construção do Ser docente no Ensino na Saúde

A formação docente é uma área de estudo amplamente explorada no campo educacional, com diversas pesquisas e ensaios que apontam para inadequações e a necessidade de mudanças e reflexões contínuas, motivando novas produções neste campo de pesquisa (Arruda, Mill; 2021; Quintanilha, 2023). Segundo Gatti (2010), a formação docente está inserida em um cenário inquietante, onde a preocupação atual com o sistema educacional não se restringe apenas ao professor e à sua formação, mas envolve uma multiplicidade de fatores que interferem nesse contexto.

A identidade docente é construída ao longo do tempo, influenciada por experiências pessoais, contextos institucionais e interações sociais (Ferreira, 2021; Guimarães, 2022). Segundo Gatti (2010), a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais. Essa construção identitária é um processo dinâmico que requer constante reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de competências, indo além do domínio do conteúdo, incluindo habilidades de comunicação, empatia e gestão de sala de aula (Valente, 2014; Basso-Aranguiz et al, 2018; Menegaz, Silva, Cascaes, 2018; Assunção, 2021).

Além disso, Gatti et al. (2010) enfatizam que a formação docente deve considerar as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como as demandas sociais e culturais contemporâneas. Isso implica na necessidade de currículos de formação que integrem teoria e prática, promovendo a articulação entre conhecimento acadêmico e experiências concretas de ensino. A construção da identidade docente, portanto, é um

processo contínuo que envolve a interação entre formação inicial, prática profissional e desenvolvimento pessoal, sempre em diálogo com as transformações sociais e educacionais em curso (Quintanilha, 2023).

Aprender a ser docente no contexto do ensino na saúde envolve desenvolver competências pedagógicas que vão além do domínio técnico, integrando habilidades de planejamento, mediação e avaliação de práticas de ensino. Esse processo exige que o futuro docente compreenda as especificidades do campo da saúde, como as demandas do SUS, das tendências da saúde global e das políticas públicas, e adote metodologias que promovam o protagonismo discente, a reflexão crítica e a conexão entre teoria e prática. Além disso, é fundamental contar com um arcabouço teórico robusto e o acompanhamento de orientadores experientes, que possibilitem a consolidação de uma prática pedagógica reflexiva, segura e alinhada às necessidades sociais e educacionais (Almeida, Pimenta, 2104; Tardif, 2006; Zabalza, 2014; Bastos Freitas, Lopes Ribeiro, 2021).

Os programas de mestrado desempenham um papel essencial no processo de construção do ser docente em ensino na saúde, pois oferecem um espaço estruturado para que os profissionais desenvolvam competências pedagógicas além do saber técnico (Bastos Freitas, Lopes Ribeiro, 2021). Conforme apontado por Moraes (2020), a prática docente na área exige a mobilização de conhecimentos que vão além da formação inicial, integrando experiências pessoais e profissionais ao contexto educacional. Os programas de mestrado profissional, ao articularem teoria e prática, criam condições para que os docentes em formação reflitam criticamente sobre seus papéis, se distanciando de modelos tradicionais de ensino e desenvolvendo práticas inovadoras que dialoguem com as demandas do SUS e dos sistemas educacionais contemporâneos. Dessa forma, esses programas se tornam espaços fundamentais para a consolidação de uma identidade docente que valorize a interdisciplinaridade, o aprendizado contínuo e a construção coletiva de saberes, como também destaca o estudo de Haddad et al (2018) .

Diferente de uma formação exclusivamente acadêmica, os programas de mestrado profissional se caracterizam pela articulação entre teoria, prática e reflexão sobre os processos de ensinar e aprender no cotidiano do trabalho em saúde, promovendo uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo significativa e aplicável às demandas específicas do ensino na saúde e do trabalho. Essa integração é essencial para que os futuros docentes compreendam as particularidades do ensino nesse campo, onde o aprendizado técnico precisa coexistir com uma abordagem pedagógica centrada no estudante e na prática reflexiva (Fortunato, Araujo, Medeiros, 2023).

No mestrado profissional, o estágio de docência transcende o papel de aplicação técnica, assumindo um caráter dialógico e investigativo. Essa etapa formativa permite que o docente em formação reflita criticamente sobre sua prática, integre saberes teóricos e experiencie a complexidade da educação como uma prática social e historicamente construída. Assim, o estágio não apenas qualifica o educador, mas também transforma sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um elemento indispensável na construção da identidade docente (Carvalho, 2005; Franco, 2008; Zabalza, 2014).

Tardif (2000) destaca que a prática docente é constituída por diferentes tipos de saberes, que se integram de forma indissociável no cotidiano pedagógico. Ele identifica quatro categorias principais: os saberes da formação profissional, oriundos das ciências da educação e da ideologia pedagógica; os saberes disciplinares, relacionados aos conteúdos específicos das áreas de ensino; os saberes curriculares, vinculados às diretrizes institucionais; e, os saberes experienciais, derivados das vivências do professor em sua prática. Esses saberes conformam o que o autor denomina de "amálgama múltiplo e plural", fundamental para o conceito de professor enquanto profissional, reconhecendo o papel central da experiência no desenvolvimento da identidade docente, de modo que ao se oportunizar o estágio docente na pós-graduação como um espaço de troca de saberes entre o mestrando, os estudantes e os seus supervisor e orientador se constituem em uma rede potente de ensino e de aprendizagem de forma dialógica (Freire, 2015).

O mestrado profissional tem como base um arcabouço teórico-pedagógico projetado para fornecer uma base sólida que integre teoria e prática, capacitando os profissionais para transformações significativas nos ambientes educacionais e de saúde. Ao oferecer subsídios teórico-conceituais e metodológicos, ele responde a uma demanda por formação docente que vai além da técnica, proporcionando uma visão ampliada do ensino como um campo de ação-reflexão-ação. Isso permite que os mestrandos utilizem os saberes pedagógicos para contextualizarem e aprimorarem sua prática docente, tornando-a mais crítica, criativa e conectada às necessidades sociais. (Fischer, 2011).

A insegurança é uma característica comum na formação docente, especialmente no contexto do mestrado profissional, onde a maioria dos alunos possui uma trajetória predominantemente voltada ao trabalho técnico-assistencial na saúde (Moraes, 2024). Ao ingressarem na formação docente, esses profissionais enfrentam o desafio de construir uma nova identidade, que transcende a prática clínica e incorpora competências pedagógicas. Essa transição, frequentemente acompanhada de dúvidas e receios, reforça

a importância de criar um ambiente formativo que ofereça acolhimento e supervisão pedagógica adequada (Pivetta, 2008; Lima, 2017).

Segundo estudo de Sordi (2019), entrevistas narrativas com professores universitários revelam que muitos enfrentam desafios significativos nos primeiros anos de atuação, descritos como um "choque com a realidade" ou uma "solidão pedagógica." Esses relatos destacam a ausência de acolhimento e apoio institucional sistematizado, deixando os docentes em um processo individualizado de construção de suas identidades profissionais. Para Sordi (2019), essa falta de formação pedagógica adequada e o apoio limitado impactam diretamente a profissionalidade docente, que passa a ser mais uma responsabilidade individual do que uma prática sustentada por políticas públicas estruturadas para a educação superior.

Portanto, é fundamental que programas de formação docente, no contexto do mestrado profissional, ofereçam suporte adequado, promovendo um ambiente acolhedor e proporcionando supervisão pedagógica contínua. Isso facilita a construção de uma identidade docente sólida e a aquisição das competências necessárias para o exercício eficaz da docência no ensino superior em saúde (Moraes, 2024; Perelli, 2016;)

3. Planejamento pedagógico e a prática docente de ensino na Saúde: Pensar para a ação

O planejamento pedagógico emerge como uma etapa central no processo de formação docente, pois é por meio dele que são organizados os conteúdos, definidas as metodologias e previstos os desafios que surgirão no ambiente de ensino (Zoca, Ferrarini, Bego; 2023). Segundo Vieira et al. (2020), o planejamento no ensino superior não é apenas uma tarefa técnica, mas um ato político, ético e estético, que exige uma compreensão ampla das necessidades educacionais e das condições socioculturais dos alunos. No caso da saúde, o planejamento deve considerar a complexidade do SUS, a diversidade dos contextos assistenciais e as expectativas dos estudantes, que frequentemente ingressam nesses cursos com visões idealizadas ou limitadas sobre a docência (Quintanilha, 2023).

Freire (2015) defende que o ato de ensinar é indissociável do ato de aprender, e que o professor, ao planejar suas aulas, deve assumir uma postura dialógica, em que a troca de saberes com os alunos seja valorizada. Essa abordagem é particularmente relevante no ensino da Saúde Coletiva, onde a construção do conhecimento se dá em interação com

contextos sociais e culturais amplos, tornando o planejamento pedagógico um processo dinâmico e adaptativo.

Para que esse planejamento seja efetivo, é fundamental que o docente em formação tenha acesso a referências teóricas e metodológicas que orientem suas decisões pedagógicas. No âmbito do mestrado profissional, essas referências contemplam tanto a literatura clássica sobre educação, como os trabalhos de Dewey e Freire, quanto estudos contemporâneos que abordam as demandas específicas do ensino em saúde. Isso inclui o uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida e a aprendizagem baseada em problemas, que incentivam a autonomia e o pensamento crítico dos alunos (Valente, 2014; Basso-Aranguiz et al, 2018; Menegaz et al, 2018; Ghezzi et al, 2021; Assunção, 2021). Um dos momentos mais desafiadores desse processo formativo é o planejamento pedagógico da prática de ensino, onde o aluno do mestrado assume o papel de docente em um ambiente real de ensino superior. Esse estágio é não apenas uma oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, mas também um espaço para experimentar, errar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Concordando com Lima (2023), o estágio deve ser pensado como um espaço de mediação entre teoria e prática, onde o futuro docente possa desenvolver competências como a gestão do tempo, a escolha de metodologias e a avaliação do aprendizado, sempre em um ambiente seguro e colaborativo.

O planejamento pedagógico no período de estágio de docência é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de práticas de ensino significativas, que integrem a formação teórica e a experiência prática do futuro docente (Zoca, Ferrarini, Bego; 2023). Esse planejamento começa com a escolha criteriosa do tema a ser abordado, do período que a turma se encontra e do curso em questão, que devem estar alinhados tanto às competências pedagógicas que se deseja desenvolver quanto ao contexto acadêmico e social no qual o estágio será realizado. Essa etapa inicial é essencial para garantir que o ambiente seja propício ao aprendizado mútuo e que as práticas pedagógicas sejam coerentes com os objetivos do curso e as expectativas dos alunos (Vieira et al., 2020).

A escolha do tema deve considerar sua relevância para o campo do ensino e para o contexto em que será aplicado. No caso desta reflexão, o tema escolhido foi a Promoção da Saúde, um tema que pode oferecer aos alunos uma visão abrangente e crítica, incentivando reflexões que transcendem o aprendizado técnico. Outra parte importante neste processo é a avaliação do docente sobre suas próprias afinidades e competências

em relação ao tema, para que possa se sentir seguro e confiante durante o desenvolvimento das aulas (Jardilino, 2021).

A definição do curso e da disciplina também desempenha um papel crucial no planejamento pedagógico do estágio docente. A escolha de uma turma que ofereça um ambiente acolhedor e de colaboração entre os discentes é determinante para o sucesso da prática de ensino. Como apontam Fortunato et al. (2023), a conexão entre o estagiário e a turma deve ser estabelecida a partir de um "contrato pedagógico", no qual todos compreendem que o estágio é um espaço de construção coletiva, e não apenas de avaliação do desempenho docente. Essa abordagem favorece uma experiência rica tanto para o estagiário quanto para os alunos, promovendo aprendizado mútuo e desenvolvimento conjunto. O curso escolhido como campo de estágio foi o Bacharelado em Saúde Coletiva, oferecido por uma universidade federal do sul do Brasil. O curso segue uma organização pedagógica inovadora, onde o currículo é desenvolvido em Unidades de Produção Pedagógicas (UPP), de maneira longitudinal e sequencial, que visam, a produção de conhecimentos, a partir de um encadeamento construtivo, que privilegie a vivência, por parte dos estudantes, e a integração dos conteúdos (UFRGS, 2022).

Outro aspecto importante, ao pensar o planejamento pedagógico, é a possibilidade de conexão entre o contexto profissional do docente e o ambiente acadêmico. O estágio de docência realizado no curso em questão valorizou as experiências práticas do docente em formação, egresso deste mesmo curso de graduação. Esse encontro possibilitou a integração entre o saber técnico adquirido no campo profissional e o saber reflexivo desenvolvido no ambiente acadêmico, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Nesse sentido, o estágio supervisionado, enquanto práxis pedagógica, destaca-se como um processo formativo interativo e colaborativo (Da Silva Santos, Carvalho; 2023). Ele promove não apenas a troca de saberes entre docentes e discentes, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas crítico-reflexivas, capazes de transformar e recriar estratégias de ensino adaptadas às realidades específicas do contexto educacional (Tardif, 2006).

Ao articular a experiência e o saber profissional com os desafios do ensino superior, o estágio se torna um espaço fértil para a construção de metodologias inovadoras, que potencializam tanto a formação docente quanto a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Por essa perspectiva, o planejamento pedagógico deve ir além da organização de conteúdos e incluir metodologias que integrem o saber técnico e o reflexivo. Essas práticas não apenas reforçam a conexão entre o profissional e o acadêmico, mas também

estimulam o desenvolvimento de uma docência que se alicerça em processos colaborativos e no diálogo constante com as demandas contemporâneas da educação superior (Lima, Viana, 2023; Pirelli, Garcia; 2016).

4. Metodologias ativas no Ensino na Saúde: A Cápsula do Tempo como dispositivo pedagógico no ensino e aprendizagem na Saúde Coletiva

No planejamento pedagógico do estágio docente em ensino na saúde, a escolha da metodologia é um elemento estratégico que define como o aprendizado será construído durante as aulas. Metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, são amplamente recomendadas para práticas de ensino que valorizem a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas (Assunção, 2021; Macedo et al, 2018; Santos et al, 2024). As metodologias ativas têm sido amplamente implementadas nos cursos de graduação da área da saúde, onde sua eficácia já foi significativamente demonstrada (Mitre, 2008; Assunção, 2021; Pereira, 2021). Métodos como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas e dinâmicas reflexivas não apenas facilitam a assimilação do conteúdo, mas também promovem habilidades essenciais para a prática profissional no campo da saúde (Basso-Aránguiz, M. et al; 2018; Cunha, 2024).

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da prática de ensino levou em consideração os seguintes aspectos: a possibilidade de trabalhar a criatividade, instigar a curiosidade e despertar o interesse e o engajamento dos estudantes. Nesse sentido, buscou-se a inovação ao optar por uma metodologia que colocasse o estudante em ação e partícipe do seu processo formativo: optamos pela integração da abordagem da sala de aula invertida, que promove uma maior autonomia no estudo prévio dos conteúdos (Valente, 2014). Esse modelo coloca o aluno como participante ativo e autônomo, alinhando-se aos objetivos de uma educação mais significativa e orientada para a formação de competências críticas e reflexivas (Pappis, Magalhães, Costa; 2024)

Ao pensar nas atividades a serem desenvolvidas, emergiu a ideia de utilização de um dispositivo pedagógico intitulado *cápsula do tempo*. Este dispositivo foi concebido como um disparador estratégico das discussões ao longo do semestre, permitindo aos estudantes refletirem continuamente sobre suas percepções e aprendizagens, conectando os conceitos iniciais às discussões aprofundadas, realizadas durante o curso. A escolha da *cápsula do tempo* como dispositivo para compor as atividades de ensino-aprendizagem, no estágio de docência, foi guiada pelo desejo de criar uma experiência reflexiva, dinâmica e participativa para os estudantes, alinhada aos princípios das metodologias ativas. Com o

contrato pedagógico previamente definido, assegurando um ambiente seguro e colaborativo, a UPP teve início com uma breve discussão sobre seu tema central: a Promoção da Saúde. Essa abordagem inicial serviu como um marco para estabelecer o ponto de partida conceitual e engajar os estudantes no processo de construção de conhecimento.

Durante a aula inaugural, os alunos foram convidados a refletir sobre suas percepções e conhecimentos prévios sobre o conceito de Promoção da Saúde. Por meio de cartas individuais, eles registraram suas ideias e expectativas de forma livre e espontânea. Esses registros foram então armazenados em uma *cápsula do tempo*, representada por uma caixa simbólica, cuja abertura estava planejada para o último dia de atividade do semestre. Essa estratégia buscou promover uma reflexão crítica e comparativa entre os conceitos iniciais e o conhecimento adquirido ao longo do semestre, permitindo que os estudantes identificassem sua evolução e internalizassem de maneira mais significativa os novos aprendizados (Machado, Castro, Arenhart; 2021).

Lima e Viana (2023) destacam que práticas pedagógicas que favorecem a autorreflexão e a conexão dos estudantes com seus próprios processos de aprendizado são fundamentais no contexto do ensino em saúde. Essas práticas incentivam a análise crítica e promovem a construção de conhecimentos alinhados às demandas contemporâneas do campo. De maneira complementar, Assunção (2021) reforça a importância de metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, permitindo que confrontem suas percepções iniciais com o conhecimento adquirido ao longo do curso. Ao proporcionar um ambiente dinâmico e reflexivo, essas estratégias estimulam o protagonismo discente e a internalização de conteúdos de forma significativa. No contexto da Saúde Coletiva, a adoção do dispositivo pedagógico *cápsula do tempo* se alinha a essas perspectivas, funcionando como uma ferramenta para promover a construção crítica e colaborativa do aprendizado tal como estudos de Assunção (2021) e Machado, Castro, Arenhart (2021).

Dando continuidade ao estágio docente, a metodologia de sala de aula invertida foi integrada às práticas pedagógicas para aprofundar o estudo das Cartas/Declarações internacionais de Promoção da Saúde, documentos fundamentais para compreender a evolução histórica e conceitual do tema. Essa abordagem inovadora posicionou os estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que desenvolvessem uma compreensão mais profunda e crítica dos conteúdos, enquanto o docente em formação atuava como mediador e facilitador das discussões (Valente, 2014).

Paralelamente, organizamos atividades que demandaram dos estudantes uma análise detalhada dos marcos da Promoção da Saúde a nível global. Trabalhando em duplas, eles foram responsáveis por estudar os documentos, identificando e extrairindo os conceitos-chave e as diretrizes mais relevantes. Esse exercício não apenas fomentou a autonomia e a responsabilidade individual no aprendizado, mas também estimulou o diálogo e a troca de ideias entre os pares, alinhando-se aos objetivos da sala de aula invertida.

Os resultados das análises foram sistematizados em um cartaz colaborativo, que consolidava as contribuições de cada dupla em uma linha do tempo visual. Essa construção coletiva se tornou um recurso central para as discussões subsequentes, servindo como um ponto de referência visual e interativo que conectava o aprendizado inicial com as reflexões ao longo do semestre. A sistematização dos conceitos em um formato colaborativo reforçou o engajamento dos estudantes e criou um senso de pertencimento ao processo educativo.

Ao adotar a sala de aula invertida, a prática docente foi enriquecida por uma dinâmica mais participativa e reflexiva. Conforme discutido por Assunção (2021), essa metodologia ativa permite que os estudantes cheguem às aulas com um entendimento prévio dos temas e estejam preparados para participar de discussões mais significativas. No contexto do estágio docente, essa estratégia foi essencial para criar um ambiente onde os estudantes se sentissem incentivados a questionar, refletir e contribuir ativamente para a construção do conhecimento.

Ao final do semestre, a abertura da *cápsula do tempo* revelou o impacto significativo das atividades realizadas e da metodologia de ensino proposta durante as aulas. Ao retomar as cartas escritas no início do semestre, foi possível identificar que os conceitos iniciais sobre Promoção da Saúde foram ampliados e refinados pelos discentes, por meio das leituras e discussões promovidas em sala. A comparação entre as percepções iniciais e os conhecimentos construídos ao longo do semestre evidenciou o poder reflexivo desse instrumento pedagógico. Além disso, a linha do tempo colaborativa reforçou o entendimento dos marcos históricos e das transformações conceituais no campo da Promoção da Saúde.

Ambas as abordagens compartilharam a intenção de incentivar os estudantes a revisitar e refletir sobre suas percepções e aprendizagens ao longo de um período formativo. Assim como as cartas atuam como um dispositivo de articulação entre as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes em formação, a *cápsula do tempo* proporcionou um espaço onde os estudantes pudessem confrontar suas percepções iniciais com os conceitos construídos durante o semestre (Machado, Castro, Arenhart; 2021).

No contexto da Saúde Coletiva, a *cápsula do tempo* pode ser adaptada e seu uso ampliado, assumindo o papel de estratégia pedagógica, fomentando a compreensão de temas complexos, como a Promoção da Saúde e os desafios do SUS. Sua introdução no início da disciplina permitiu aos alunos refletirem sobre expectativas, concepções iniciais sobre os conceitos e desafios previstos no decorrer do curso. Ao final do semestre, a reabertura da cápsula criou um momento significativo de autoavaliação, onde os estudantes puderam identificar sua evolução, mudanças de perspectiva e aprendizagens adquiridas durante as atividades realizadas.

Essa abordagem não apenas incentiva a reflexão contínua, mas também promove um ambiente de compartilhamento coletivo, onde dificuldades e conquistas são discutidas de forma acolhedora. Esse aspecto é essencial no ensino da saúde, contribuindo para a troca de experiências e o fortalecimento da relação entre alunos e docentes. Além disso, ao integrar o dispositivo pedagógico da *cápsula do tempo* no ensino da Saúde Coletiva, foi possível estimular os estudantes a narrar e documentar suas percepções sobre políticas públicas, seus papéis como futuros sanitaristas e o impacto social de suas ações. Essa prática pode favorecer o desenvolvimento de habilidades críticas, maior autonomia e a capacidade de lidar com problemas sociais e de saúde no contexto do SUS.

A *cápsula do tempo*, em particular, ofereceu aos estudantes uma experiência única de reflexão e construção de conhecimento, enquanto posicionou o docente estagiário como mediador e facilitador do processo. Essa abordagem engajadora permitiu que tanto os estudantes quanto o docente em formação se sentissem parte de um processo coletivo de aprendizado, criando um ambiente de segurança e troca que é essencial em momentos de formação dialógicas e em ato (Freire, 2015)

A formação do ser docente é um processo contínuo e dinâmico, marcado por aprendizagens que se acumulam e se ressignificam ao longo do tempo. Ensinar exige não apenas domínio de conteúdo, mas também a constante reflexão sobre práticas pedagógicas e sobre o impacto que elas geram no contexto educacional. Esse processo se constrói na interação com os estudantes, no enfrentamento dos desafios da docência e na busca por metodologias que promovam a aprendizagem significativa e o estágio docente é um espaço propício para ensinar e aprender o fazer docente. Portanto, se fazer docente é um ato de construção permanente, que se adapta às mudanças e demandas do ensino, reafirmando o compromisso com a formação qualificada e a práxis educativa que se dá no cotidiano vivido das instituições formadoras e na sociedade na qual se inserem.

Por fim, destaca-se a urgência de promover mais pesquisas que abordem as lacunas relacionadas à implementação dessas práticas, com vistas a torná-las uma prerrogativa

estabelecida na educação superior, substituindo gradualmente os métodos tradicionais de ensino em métodos que promovam uma transformação ativa e sustentável (no sentido duradouro e sustentado ao longo prazo) no ensino e na aprendizagem.

5. Conclusão

O estágio de docência representa uma etapa fundamental na formação de professores, especialmente em áreas onde o foco acadêmico recai predominantemente sobre competências técnicas, como na saúde. Ele oferece ao docente em formação um ambiente para experimentar, aprender e consolidar competências pedagógicas em um contexto prático de ensino. Nesse processo, a escolha de um campo de prática docente confortável e acolhedor desempenha um papel crucial, pois proporciona ao docente em formação a segurança necessária para explorar sua atuação de maneira criativa, reflexiva e eficaz, promovendo um aprendizado mútuo entre ele e os estudantes.

O sucesso do estágio depende de um arcabouço teórico sólido que sustenta todas as etapas, desde o planejamento até a execução e avaliação das práticas de ensino. Esse planejamento deve envolver a escolha cuidadosa do tema e da metodologia, garantindo alinhamento com os objetivos educacionais. As metodologias ativas assumem um papel central nesse processo, pois estimulam a participação e o engajamento de todos os participantes envolvidos no processo, transformando-os em protagonistas de suas próprias aprendizagens. Dispositivos pedagógicos, como a *cápsula do tempo*, associadas a estratégias como a sala de aula invertida e outras formas de ensinar dialógicas, demonstram a eficácia de criar experiências pedagógicas significativas e participativas, que impactam positivamente, tanto o docente em formação, quanto os estudantes.

Na experiência vivida e aqui reportada ressalta-se a importância do acompanhamento do docente titular da turma, que atua como mentor e referência ao longo do processo formativo do pós-graduando. Essa interação fomenta um ambiente de aprendizado colaborativo e oferece *feedbacks* valiosos, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, a avaliação do processo formativo adquire uma dimensão estratégica: para o docente em formação, ela aponta avanços e áreas de melhoria; para o docente titular e o orientador do mestrado, torna-se uma ferramenta essencial de monitoramento e ajuste das ações educativas.

Ademais, o papel do orientador do mestrado profissional é destacado como indispensável, pois ele é o mediador na construção da fundamentação teórica e metodológica do estágio, apoiando o planejamento, a execução e a avaliação das práticas

educacionais desenvolvidas. Essa figura central no processo formativo possibilita que todas as etapas sejam realizadas com qualidade, promovendo uma experiência transformadora e enriquecedora para o docente em formação.

Como recomendação para trabalhos futuros, sugerimos ampliar os estudos sobre a eficácia das metodologias ativas no estágio de docência, explorando diferentes ferramentas e sua aplicação em outros campos da saúde e áreas correlatas. Também seria valioso investigar as percepções de docentes titulares e orientadores sobre os desafios e avanços no acompanhamento de estágios em mestrados profissionais; assim como realizar estudos de recepção junto aos estudantes participantes da experiência de receber um docente em formação, participando de forma ativa da construção dialógica das aulas e da produção de conhecimentos. Dessa forma, o estágio de docência, no contexto de um mestrado profissional em ensino na saúde, afirma-se como uma estratégia essencial para formar professores capacitados a enfrentar os desafios do ensino superior e contribuir de forma significativa para a formação de novos profissionais de saúde.

Referências

- AFONSO, M. da R.; STOBÄUS, C. D. Reflexões sobre a educação médica. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (org.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 175-188
- ALMEIDA, M.; PIMENTA, S. (orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; MILL, Daniel. Tecnologias digitais, formação de professores e de pesquisadores na pós-graduação: relações entre as iniciativas brasileiras e internacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 46, e41203, jan. 2021.
- ASSUNÇÃO, A. Á. Metodologias ativas de aprendizagem: práticas no ensino da saúde coletiva para alunos de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 45, n. 3, p. e145, 2021.
- BAHIA, Silvia Helena Arias et al. Ensino na Saúde como objeto de pesquisa na pós-graduação stricto sensu: análise do Pró-Ensino na Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online], v. 22, supl. 1, p. 1425-1442, 2018.
- BASSO-ARÁNGUIZ, M. et al. Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-Flic) en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, Costa Rica, v. 22, nº 2, p. 1-17, 2018.
- BASTOS FREITAS, E. N.; LOPES RIBEIRO, M. O estágio de docência nas representações de estudantes de saúde coletiva. *Temas em Educ. e Saúde*, Araraquara, v. 17, n. 00, p.e021006, 2021.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. A docência em saúde: desafios e perspectivas. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (org.). *Docência em saúde: temas e experiências*. São Paulo: Editora Senac, 2004. p. 17-31.

BRASIL. Pró-Esino na Saúde. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010c.

CARVALHO, A.L. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: EdUfmt,2005

COSTA, N. M. S.C. Docência no Ensino Médico: por que é tão difícil mudar? *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 31, n. 1, p. 21-30, 2007.

CUNHA, M. I. Formação docente no ensino superior: a busca pela indissociabilidade entre ensinar e aprender. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 1097-1115, 2004.

CUNHA, M. B. D. et al.. Metodologias ativas: Em busca de uma caracterização e definição. *Educação em Revista*, v. 40, p. e39442, 2024.

DA SILVA SANTOS, Jonatas; CARVALHO, Ademar de Lima. Estágio de docência como práxis e diálogo no contexto da Pós-Graduação Stricto Sensu. *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-14.e14190, 2023.

FARIAS, Pablo Antonio Mais de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39 (1): 143 – 158; 2015.

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. D. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. *Revista Hipótese*, Bauru, v. 7, p. e021017, 2021.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [S. I.], v. 2, n. 4, 2011.

FORESTI, M. C. P. P.; PEREIRA, M. L. T. A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na Pós-Graduação. In: MASETTO, T. M. (org.). *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 69-76. [Links]

FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Estágio de docência: um manifesto sobre formação de professores para o Ensino Superior. *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-17.e14477, 2023.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*.2. ed.revisada e ampliada. São Paulo: Cortez. 2008

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. 2010.

GHEZZI, J. F. S. A. et al.. Strategies of active learning methodologies in nursing education: an integrative literature review. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 74, n. 1, p. e20200130, 2021.

GRASEL, C. E.; REZER, R. Formação para a docência na Educação Superior no campo da saúde: horizontes de pesquisa. *Formação Docente*, v. 11, n. 20, p. 145-162, jan./abr. 2019.

GUIMARAES, Maria da Cruz Santos; COSTA, Elisangela André da Silva. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. *Educ. Form.*, Fortaleza , v. 7, e4853, 2022 .

HADDAD, Ana Estela; CYRINO, Eliana Goldfarb; BATISTA, Nildo Alves. Pró-Ensino na Saúde: pesquisas sobre formação docente e os processos de ensino e trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS), com ênfase na reorientação da formação profissional na Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online], v. 22, supl. 1, p. 1305-1307, 2018.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M.; OLIVERI, A. M. R. Avaliação de desempenho docente: culpar, punir ou desenvolver profissionalmente? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 111, p. 318–337, abr. 2021.

LEITE, C.; PACHECO, N. Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, v. 14, n. 27, 2008.

LIMA, Francisco Renato. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. *Debates em Educação*, [s.l.], v. 9, n. 18, p. 119, 2017.

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Estágio de docência na pós-graduação: reflexões acerca da formação. *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-21.e14838, 2023.

LUIZ, F. S. et al. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na educação superior em saúde: revisão integrativa. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 15, n. 6, p. e10370, 2 jun. 2022.

MACEDO, K. D. da S. et al. Active learning methodologies: possible paths to innovation in health teaching. *Escola Anna Nery*, v. 22, n. 3, p. e20170435, 2018.

MACHADO, Alexsandro dos Santos; CASTRO, Andréa dos Passos; ARENHART, Rafael. Os sentidos e a duração do aprender docente: a dinâmica das cartas como dispositivo (auto) biográfico de formação de professores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). *Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos* [recurso eletrônico]. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2021.

MAGALHÃES, C. R.; ZANETI, I. C. B. B.; COSTA, M. R. Desenvolvimento docente e estratégias de incremento ao uso de metodologias ativas no ensino em saúde: experiência, conquistas e desafios. *Revista Espaço para a Saúde*, v. 15, supl. 1, p. 82-91, jun. 2014.

MAGALHAES, Cleidilene Ramos; SPOHR, Fúlvia da Silva. Casos de ensino e o desenvolvimento profissional docente na área da saúde. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e27197, jan. 2021.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. *Aprendizagens e construções sobre a docência: aprender a ensinar e o ensinar a ensinar na Federal da Saúde* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Ed. da UFCSPA, 2024.

MENEGAZ, A. M.; SILVA, A. E. R.; CASCAES, A. M. Educational interventions in health services and oral health: systematic review. *Revista de Saúde Pública*, v. 52, p. 52, 2018.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, p. 2133–2144, dez. 2008.

MORAES, B. A.; COSTA, N. M. DA S. C.. Programas de formação docente em saúde: potencialidades e fragilidades. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 48, n. 3, p. e082, 2024.

PAPPIS, T. H. B.; MAGALHÃES, C. R.; COSTA, M. R. da. Contribuições de uma formação docente em metodologias ativas e autorregulação da aprendizagem: tecendo ações e reflexões no ensino na saúde. *Caderno Pedagógico*, [S. I.], v. 21, n. 13, p. e12119, 2024.

PEREIRA et al. Metodologias Ativas e Aprendizagem Significativa: Processo Educativo no Ensino em Saúde. *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v.22, n.1, 2021, 11-19.

PERRELLI, M. A. de S.; GARCIA, L. V. P. O professor principiante no ensino superior: desafios e importância do apoio na iniciação à docência. *Revista Saberes Docentes*, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2016.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprender a ser professor: o desenrolar de um ofício. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 250-257, dez. 2008.

QUINTANILHA, L. F. et al.. Formação e envolvimento docente no ensino superior brasileiro em Saúde: fragilidades e fortalezas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, p. e5293, 2023.

SANTOS, et al. Metodologias ativas para o aprendizado educacional contemporâneo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [s.I.], v. 10, n. 5, p. 163–169, 2024.

SORDI, M. R. L. D. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 135-154, maio 2019

TARDIF, M. (2006). Saberes docentes e formação profissional. 6. ed. Petrópolis: Vozes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto pedagógico do curso de graduação bacharelado em saúde coletiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

VALENTE, J. A.. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, n. spe4, p. 79–97, 2014.

VEIGA, I. P. A. Trajetória profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, R. P. V. (orgs.). *Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 299-327.

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello; BAGNARA, Ivan Carlos; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Atuação do professor no ensino superior: o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão na prática docente. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. esp. 2, p. 232-246, 202

ZABALZA, M. A. O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

ZOCA, Camila Campos; FERRARINI, Francisco Otávio Cintra; BEGO, Amadeu Moura. Influências de uma proposta alternativa de planejamento didático-pedagógico no contexto da formação continuada de professores do ensino superior. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2023.